

SANDRA APARECIDA DE BEM STEFANES

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA A
PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E CARLOS
SKLIAR: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense – UNESC,
como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Janine
Moreira

**CRICIÚMA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S816i Stefanos, Sandra Aparecida De Bem.

A inclusão escolar de alunos com deficiência a partir da perspectiva de Paulo Freire e Carlos Skliar: um estudo bibliográfico / Sandra Aparecida De Bem Stefanos. - 2021.

106 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Janine Moreira.

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Estudantes com deficiência. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. 5. Skliar, Carlos, 1960-. 6. Diálogos. I. Título.


CDD. 22. ed. 371.9

SANDRA APARECIDA DE BEM STEFANES

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA A
PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E CARLOS
SKLIAR: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense – UNESC,
como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Criciúma, 27 de maio de 2021



Prof.ª. Dra. Janine Moreira – Orientadora



Prof.ª. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris (Membro – UNISINOS)



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral (Membro – UNESC)

AGRADECIMENTOS

Na nossa caminhada durante a vida, precisamos estar abastecidas de novos conhecimentos, força, fé, coragem, que provêm de dentro de nós, mas principalmente da vivência do carinho, da atenção, da paciência, do amor e da compreensão das pessoas que, direta ou indiretamente, fazem parte de nossas vidas. Pessoas que, muitas vezes, são nosso alicerce, nossa fonte inspiradora, fortalecendo-nos com suas experiências, suas palavras amigas e suas existências.

Dentre essas pessoas, gostaria de citar as que foram essenciais nesta caminhada, as quais respeito muito e a quem dedico minha profunda e sincera gratidão.

A Deus, por abençoar minha caminhada nesta vida, amparando-me, dando-me força e fé, para que, nos momentos mais difíceis, eu acreditasse que conseguiria e que não desistisse.

Ao meu pai, que me acompanhou nesta caminhada, não medindo esforços no sentido de me auxiliar nas vezes que me levou e buscou na UNESCO, sendo, dessa forma, meu amparo em todos os momentos.

À minha mãe Erotides (*in memoriam*), por sua força e coragem, e à minha amada irmã Andréia (*in memoriam*), que sempre me incentivou para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

À professora Janine Moreira, minha orientadora, por ter me acolhido com carinho, atenção, paciência e dedicação, e ter me acompanhado desde minha graduação em Psicologia e na construção desta dissertação, orientando-me, incentivando-me e participando desta trajetória, tanto nos momentos de angústia, insegurança, como de alegria, esperança e satisfação ao fazer novas descobertas.

Ao professor Dr. Gladir da Silva Cabral e à professora Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, que prontamente aceitaram o convite para compor a banca de qualificação, como também da defesa desta dissertação.

Às colegas Elen Tschosesck Borba Rodrigues, Lidiane Silva Borba, Sonia Martins de March, Maria Aparecida A. G. Mautoni e Nelca Giorgiana Figueredo, pela parceria que se deu tanto em relação às aulas e trabalhos do mestrado, e não poderia esquecer dos nossos almoços e cafés, onde ríamos e trocávamos ideias sobre a vida.

À minha prima e amiga Sandra Regina de Bem, pelo incentivo e apoio durante a vida e no mestrado.

Aos professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que partilharam seus conhecimentos de forma competente, tranquila e atenciosa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste momento, de mais um sonho realizado na minha vida.

CARTA AOS PAIS

(Rubem Alves)

Também sou pai e, portanto, compreendo. Vocês querem o melhor para o filho, para a filha. A melhor escola, os melhores professores, os melhores colegas. Vocês querem que filhos e filhas fiquem bem preparados para a vida. A vida é dura e só sobrevivem os mais aptos. É preciso ter uma boa educação.

Compreendo, portanto, que vocês tenham torcido o nariz ao saber que a escola ia adotar uma política estranha: colocar crianças deficientes nas mesmas classes das crianças normais. Os seus narizes torcidos disseram o seguinte: Não gostamos. Não deveria ser assim! O problema começa com o fato de as crianças deficientes serem fisicamente diferentes das outras, chegando mesmo, por vezes, a ter uma aparência esquisita. E isso cria, de saída, um mal-estar... digamos... estético. Vê-las não é uma experiência agradável. É preciso se acostumar...

Para complicar há o fato de as crianças deficientes serem mais lerdas: elas aprendem devagar. As professoras vão ser forçadas a diminuir o ritmo do programa para que elas não fiquem para trás. E isso, evidentemente, trará prejuízos para nossos filhos e filhas, normais, bonitos, inteligentes. É preciso ser realista; a escola é uma maratona para se passar no vestibular. É para isso que elas existem. Quem fica para trás não entra... O certo mesmo seria ter escolas especializadas, separadas, onde os deficientes aprenderiam o que podem aprender, sem atrapalhar os outros.

Se é assim que vocês pensam eu lhes digo: Tratem de mudar sua maneira de pensar rapidamente porque, caso contrário, vocês irão colher frutos muito amargos no futuro. Porque, quer vocês queiram quer não, o tempo se encarregará de fazê-los deficientes.

É possível que na sua casa, num lugar de destaque, em meio às peças de decoração, esteja um exemplar das Escrituras Sagradas. Via de regra a Bíblia está lá por superstição. As pessoas acreditam que Deus vai proteger. Se assim fosse, melhor que seguro de vida seria levar uma Bíblia sempre no bolso. Não sei se vocês a leem. Deveriam. E sugiro um poema sombrio, triste e verdadeiro do livro de Eclesiastes. O autor, já velho, aconselha os moços a pensar na velhice. Lembra-te do Criador na tua mocidade, antes que cheguem os dias das dores e se aproximem os anos dos quais dirás: "Não tenho mais alegrias..." Antes que se escureça a luz do sol, da lua e das estrelas e voltem as nuvens depois da chuva... Antes que os guardas da casa comecem a tremer e os

homens fortes a ficar curvados... Antes que as mós sejam poucas e pararem de moer... Antes que a escuridão envolva os que olham pelas janelas... Antes que as pessoas se levantem com o canto dos pássaros... Antes que cessem todas as canções... Então se terá medo das alturas e se terá medo de andar nos caminhos planos... Quando a amendoeira florescer com suas flores brancas, quando um simples gafanhoto ficar pesado e as alcaparras não tiverem mais gosto... Antes que se rompa o fio de prata e se despedace a taça de ouro e se quebre o cântaro junto à fonte e se parta a roldana do poço e o pó volte à terra... Brumas, brumas, tudo são brumas... (Eclesiastes 12: 1-8)

Os semitas eram poetas. Escreviam por meio de metáforas. Metáfora é uma palavra que sugere uma outra. Tudo o que está escrito nesse poema se refere a você, a mim, a todos. Antes que se escureça a luz do sol... Sim, chegará o momento em que os seus olhos não verão como viam na mocidade. Os seus braços ficarão fracos e tremerão no seu corpo curvo. As mós – seus dentes – não mais moerão por serem poucos. E a cama pela manhã, tão gostosa no tempo da mocidade, ficará incomoda. Você se levantará tão cedo quanto os pássaros e terá medo de andar por não ver direito o caminho. É preciso ser prudente porque os velhos caem com facilidade por causa de suas pernas bambas e podem quebrar a cabeça do fêmur. Pode até ser que você venha a precisar de uma bengala.

Por acaso os moinhos pararão de moer? Não, os moinhos não param de moer. Mas você parará de ouvir. Você está surdo. Seu mundo ficará cada vez mais silencioso. E conversar ficará penoso. Você verá que todos estão rindo. Alguém disse uma coisa engraçada. Mas você não ouviu. Você rirá, não por ter achado graça, mas para que os outros não percebam que você está surdo. Você imaginou uma velhice gostosa. E até comprou um sítio com piscina e árvores. Ah! Que coisa boa, os netos todos reunidos no "Sítio do Vovô", nos fins de semana! Esqueça. Os interesses dos netos são outros. Eles não gostam de conviver com deficientes. Eles não aprenderam a conviver com deficientes. Poderiam ter aprendido na escola, mas não aprenderam porque houve pais que protestaram contra a presença dos deficientes.

A primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas. Isso é extremamente difícil. Fernando Pessoa diz: "Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim". Frequentemente as escolas esmagam os desejos das crianças com os desejos dos outros que lhes são impostos. O programa da escola, aquela série de saberes que as professoras tentam ensinar, representa os desejos de um outro, que não a criança. Talvez um

burocrata que pouco entende dos desejos das crianças. É preciso que as escolas ensinem as crianças a tomar consciência dos seus sonhos!

A segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem em meio a essa diversidade. E parte dessa diversidade são as pessoas portadores de alguma deficiência ou diferença. Elas fazem parte do nosso mundo. Elas têm o direito de estar aqui. Elas têm direito à felicidade. Sugiro que vocês leiam um livrinho que escrevi para crianças, faz muito tempo: Como nasceu a alegria. É sobre uma flor num jardim de flores maravilhosas que, ao desabrochar, teve uma de suas pétalas cortada por um espinho. Se o seu filho ou sua filha não aprender a conviver com a diferença, com os portadores de deficiência, e a ser seus companheiros e amigos, garanto-lhes: eles serão pessoas empobrecidas e vazias de sentimentos nobres. Assim, de que vale passar no vestibular?

Li, numa cartilha de curso primário, a seguinte estória: Viviam juntos o pai, a mãe, um filho de 5 anos, e o avô, velhinho, vista curta, mãos trêmulas. Às refeições, por causa de suas mãos fracas e trêmulas, ele começou a deixar cair peças de porcelana em que a comida era servida. A mãe ficou muito aborrecida com isso, porque ela gostava muito do seu jogo de porcelana. Assim, discretamente, disse ao marido: Seu pai não está mais em condições de usar pratos de porcelana. Veja quantos ele já quebrou! Isso precisa parar... O marido, triste com a condição do seu pai mas, ao mesmo tempo, sem desejar contrariar a mulher, resolveu tomar uma providência que resolveria a situação. Foi a uma feira de artesanato e comprou uma gamela de madeira e talheres de bambu para substituir a porcelana. Na primeira refeição em que o avô comeu na gamela de madeira com garfo e colher de bambu o netinho estranhou. O pai explicou e o menino se calou. A partir desse dia ele começou a manifestar um interesse por artesanato que não tinha antes. Passava o dia tentando fazer um buraco no meio de uma peça de madeira com um martelo e um formão. O pai, entusiasmado com a revelação da vocação artística do filho, lhe perguntou: O que é que você está fazendo, filhinho? O menino, sem tirar os olhos da madeira, respondeu: Estou fazendo uma gamela para quando você ficar velho...

Pois é isso que pode acontecer: se os seus filhos não aprenderem a conviver numa boa com crianças e adolescentes portadores de deficiências eles não saberão conviver com vocês quando vocês ficarem deficientes. Para poupar trabalho ao seu filho ou filha sugiro que

visitem uma feira de artesanato. Lá encontrarão maravilhosas peças de madeira...

(Correio Popular, 09/02/03)

RESUMO

Esta dissertação é um estudo bibliográfico que apresenta o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola? Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi: Analisar as contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola. E como objetivos específicos: Problematizar a inclusão escolar a partir do conceito de “diálogo” de Paulo Freire; Problematizar a inclusão escolar a partir do conceito de “alteridade” de Carlos Skliar e Compreender as implicações da inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir do “diálogo” e da “alteridade”. A construção do referencial teórico ocorreu a partir da contribuição de diversos autores, com embasamento fundamental em Paulo Freire e Carlos Skliar. Considera-se com este estudo, que os conceitos de diálogo e alteridade, a partir de Freire e Skliar, acarretam em novas possibilidades e caminhos sobre questões de exclusão das diferenças e incentivam novos debates educativos. Freire contribui com a educação inclusiva ao ressaltar a necessidade de agir sobre a realidade social, com o objetivo de modificá-la, ação que é interação, colaboração a partir do diálogo. E a alteridade que Skliar nos apresenta acarreta em questionamentos sobre quem é o “outro” a ser incluído, o que questiona o padrão de normalidade. Os desafios para a educação implicam desenvolver revisões contínuas e profundas no empenho de se reconhecer a alteridade e promover o diálogo, na busca de não mais ser necessário buscar a inclusão, por não haver mais exclusões, não haver mais “o outro” a quem se deva incluir e por todos terem o direito de dizer a sua palavra em comunidade.

Palavras chaves: Inclusão Escolar. Pessoas com Deficiência. Carlos Skliar. Paulo Freire. Alteridade. Diálogo.

ABSTRACT

This dissertation is a bibliographic study that presents the following research problem: What are the contributions of Paulo Freire and Carlos Skliar in relation to the school inclusion of students with disabilities at school? Therefore, the general objective of this study was: To analyze the contributions of Paulo Freire and Carlos Skliar in relation to the school inclusion of students with disabilities in the school. And as specific objectives: To problematize school inclusion based on the concept of “dialogue” by Paulo Freire; To problematize school inclusion based on the concept of “otherness” by Carlos Skliar and to understand the implications of school inclusion of people with disabilities through “dialogue” and “otherness”. The construction of the theoretical framework occurred from the contribution of several authors, with a fundamental basis in Paulo Freire and Carlos Skliar. With this study, it is considered that the concepts of dialogue and alterity, from Freire and Skliar, lead to new possibilities and paths on issues of exclusion from differences and encourage new educational debates. Freire contributes to inclusive education by emphasizing the need to act on social reality, with the aim of changing it, an action that is interaction, collaboration based on dialogue. And the otherness that Skliar presents to us leads to questions about who is the “other” to be included, which questions the standard of normality. The challenges for education involve developing continuous and profound revisions in the effort to recognize alterity and promote dialogue, in the search for the no longer necessary to seek inclusion, as there are no more exclusions, there is no longer “the other” to whom should be included and because everyone has the right to say their word in community.

Keywords: School Inclusion. Disabled People. Carlos Skliar. Paulo Freire. Otherness. Dialogue.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI.....	17
1.1 RELATOS DA MINHA EXPERIÊNCIA	17
1.2 PROSPECÇÃO DE ESTUDOS PUBLICADOS ENTRE 2015 A 2019	22
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	28
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	43
4 CARLOS SKLIAR E O OLHAR DO OUTRO	55
5 AS IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DO “DIÁLOGO” E DA “ALTERIDADE”	67
5.1 FREIRE E SKLIAR: EDUCADORES QUE ESCUTAM E DIALOGAM.....	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI

1.1 RELATOS DA MINHA EXPERIÊNCIA

No sistema regular de ensino, a educação inclusiva de alunos com deficiência começou a se destacar a partir da luta em defesa da democratização da educação fundamental e dos direitos humanos na década de 1940, nos Estados Unidos e em outros países. Essa mobilização é a consequência de séculos de evolução a favor da escolarização das pessoas com deficiência, pela educação que lhes foi negada no decorrer da história da humanidade. Deste modo, desde metade do século XX, a ideia de uma educação inclusiva, que permitisse às minorias marginalizadas as mesmas oportunidades de aprendizagem, vem se difundindo na maior parte dos países, a despeito das particularidades políticas e sociais (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006).

A exclusão do diferente é uma questão de poder, pois a sociedade se habilitou a rotular o mundo entre “nós” e “eles” e a determinar o papel que cada um deve representar. É o que esclarece Jannuzzi (2004) quando assegura que, desde o início da vida em sociedade, a ação de rotular as pessoas como boas ou más, puras ou impuras, normais ou anormais, civilizadas ou primitivas continuamente esteve presente. Para garantir a estabilidade, a sociedade estabeleceu padrões e definiu regras, colocando cada pessoa no seu devido lugar. Desse modo, para alguns, os considerados “iguais” (os mesmos), foram dadas oportunidades iguais, e para outros, os então considerados “diferentes” (os outros), a exclusão e o confinamento.

No século XXI se intensifica a luta das pessoas com deficiência pela sua autonomia e independência, bem como para uma escola que se empenhe para promover a educação de todos os alunos, uma educação inclusiva, que veja a diferença como uma qualidade, como uma oportunidade de vivenciar diferentes experiências que a diversidade humana pode proporcionar à vida em sociedade. A inclusão é um procedimento estabelecido com união, por meio de uma relação de trocas, onde todos atuam com um só objetivo, a educação de qualidade para todos (JANNUZZI, 2004; MANTOAN, 2006).

Mesmo que ele não tenha escrito sobre a educação inclusiva, encontro em Paulo Freire os princípios da Educação Inclusiva, ao questionar os processos de exclusão que ocorrem na escola e na sociedade com os indivíduos, e em seu anseio por desenvolver um processo educacional que considere a diversidade.

Ao estudar mais profundamente a educação dialógica proposta por ele e sua práxis libertadora, percebo a gênese da educação inclusiva, que acolhe o negro, o velho, a mulher, a criança e a pessoa com deficiência. Entretanto, na educação “bancária”, o fato de ser diferente representa uma categoria de inferioridade de direitos e papel em lugares sociais; é nessa totalidade das relações sociais que despontam as distintas maneiras de controle, discriminação e opressão, atitudes contra as quais Paulo Freire continuamente se posicionou de modo veemente,

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 29).

Os termos diálogo/dialogicidade se baseiam em um projeto de educação voltado para a humanidade, para a libertação do indivíduo de sua alienação, de sua sujeição, situação em que é percebido e visto como objeto. A educação dialógica se torna o meio para que ocorra a autocrítica e a conscientização, para que o estudante deixe de ser objeto e se torne uma pessoa com autonomia e em condições de dialogar consigo mesmo, com as demais pessoas, com a natureza, na realidade da qual faz parte, para transformar o ambiente e o mundo onde se acha inserido. É essa definição que darei aos termos diálogo e dialogicidade, os quais adotarei indistintamente.

Também trarei a contribuição do autor Carlos Skliar, que estuda a inclusão/exclusão a partir da alteridade, do “outro”. Para o autor, o ato de representar compreende um olhar que enxerga o mundo de dentro para fora, a partir de si mesmo. Diante disso, o conceito de representação indica a representação do outro a partir do “mesmo”, do considerado “normal”. O autor assegura que se a representação é um caminho que se inicia em uma pessoa até o seu outro, esse outro se converte em objeto do anterior. Neste aspecto, a representação se constitui em uma relação de poder, que requer reflexão sobre quem tem

o direito de representar quem, e como os outros, grupos sociais e culturais, são registrados nas falas e nos conceitos sociais nesse movimento de representar.

Portanto, fica subentendida a mensagem de que as pessoas, os objetos, os eventos do mundo não levam consigo um significado predeterminado, uma vez que a última classificação do mesmo e do outro ficaria sempre num outro patamar, como o da visibilidade ou invisibilidade do outro, pois é por meio do olhar do mesmo sujeito que é possível determinar quem ele é, e quem são os outros (SKLIAR, 2003).

Para Skliar (2003), a pessoa com deficiência, o anormal, o diferente é inserido numa norma educacional que o separa da normalidade, que o representa como diferente do mesmo, do igual. Essa declaração revela um claro limite entre interioridade e exterioridade, sem ligação entre os dois termos, entre os que estão dentro da norma e os que estão fora. Para o autor, a ação de classificar já carrega em si mesma o ato de excluir e incluir, que se dá em maneiras de produzir, representar, normalizar espaços, em representações de esquemas que indicam o que está dentro e o que está fora da “normalidade”.

Na sua visão, os valores e as normas exercidas sobre as deficiências cultivam componentes de uma fala historicamente construída, onde a deficiência não é meramente um objeto, um caso natural, um destino. Essa fala, da maneira como foi construída, não abrange exclusivamente as pessoas com deficiência: abrange, também, as vidas das pessoas denominadas “normais”. Deficiência e normalidade decorrem de um próprio sistema de representações e de significações políticas, decorrentes de uma mesma fonte de poder (SKLIAR, 1997).

Para Skliar (1997), a educação especial carrega em si uma visão iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, ou seja, prevalece-se das oposições entre normalidade e anormalidade, entre racionalidade e irracionalidade e entre completude e incompletude como noções principais no cultivo de discursos e práticas pedagógicas. Os indivíduos são homogeneizados, infantilizados e, além disso, naturalizados, prevalecendo-se das representações sobre o que está faltando em seus corpos, mentes e linguagem.

Refletindo sobre a inclusão, percebi que é um tema recorrente na minha vida. A importância dessa temática surgiu da minha observação e vivência, pois sou uma pessoa com deficiência e vivenciei a inclusão/exclusão no cotidiano escolar e me deparei, muitas vezes, com as dúvidas e a insegurança de alguns professores em como trabalhar e tratar a diversidade para possibilitar a inclusão escolar.

Nascida em Lages (SC), fui morar em Correia Pinto (na época, distrito de Lages) quando era criança, uma cidade muito pequena, na qual as pessoas com deficiência eram confinadas em suas casas e ninguém as via pelas ruas da cidade. Meus pais foram questionados algumas vezes porque eles nos levavam (eu e minha irmã, também com deficiência) à missa e saíam com a gente. Meus pais achavam um absurdo esses questionamentos e, mesmo em meio a tais questionamentos, fui matriculada em uma escola pública.

Como sou uma pessoa com deficiência (cadeirante), em minha alfabetização na rede regular de ensino em escola pública percebi o quanto meu acesso à educação seria difícil. Já nos primeiros anos, há mais de 40 anos, meus pais foram obrigados a adaptar a escola para que eu pudesse entrar no colégio, como providenciar rampas, quebrar muros para colocar portões e mesa adaptada para cadeira de rodas. Minha família teve de arcar com todas as despesas porque não existiam políticas públicas e leis inclusivas para meu acesso à escola.

Concluí o ensino fundamental em 1984 e tive de parar de estudar porque nesta escola não havia o ensino médio. Após 16 anos sem estudar, retomei meu percurso escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Criciúma para realizar meu sonho de ser psicóloga. Concluí em um ano o ensino médio e decidi fazer o vestibular na UNESC para Psicologia. Passei no vestibular e cursei cinco anos com muitas dificuldades financeiras; mesmo tendo bolsa de estudos integral, a locomoção até a universidade seria inviável, se não fosse de carro próprio, adquirido com o sacrifício de toda família.

Durante a faculdade, solicitei várias adequações à universidade para poder me locomover lá dentro, sempre tendo de fazer requerimentos embasados em leis para conseguir todas as adaptações que eram essenciais para minha acessibilidade e meus estudos dentro da universidade.

No decorrer desses anos todos, sempre havia uma barreira, fossem elas de estrutura física, preconceito por parte de certos colegas de classe, alguns professores, sociedade em geral, e ainda ter de provar o tempo todo que você aprende, e sempre “ter” de tirar notas boas para provar isso.

Fui me adaptando aos obstáculos que encontrava pelo caminho e não ficava mais irritada/chateada. Hoje sei dos meus direitos, só frequento locais com acessibilidade e luto pela minha inclusão social e das outras pessoas com deficiência. Minha luta é diária, pois nunca sei quando um imprevisto pode acontecer, como um elevador com defeito, portas estreitas demais, inúmeras escadas e, o pior de todos, o

preconceito ainda presente quando alguém com deficiência surge para lembrar que as diferenças sempre existirão quando se trata de seres humanos.

O entendimento de inclusão escolar é muito aberto e heterogêneo. A inclusão, em sua magnitude, não se reduz exclusivamente a alunos com deficiências, também se estende a todas as pessoas no processo educativo. A educação inclusiva pode ser compreendida do ponto de vista de ensino contemporâneo, cujo objetivo é garantir o direito de todos à educação.

Ela implica igualdade de oportunidades e o reconhecimento das diferenças humanas, considerando, portanto, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Sugere a mudança da cultura, das práticas e das políticas que vigoram na escola e nos sistemas de ensino, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Em pleno século XXI, percebe-se que a inclusão escolar tem-se tornado um tema cada vez mais discutido nas escolas devido às pessoas com deficiências terem cada vez mais tomado consciência de seu direito de acesso aos benefícios públicos e à garantia de uma educação de qualidade que respeite e supra a sua formação plena.

O interesse em compreender alguns enfoques da inclusão escolar me incitou a desenvolver este estudo, sobretudo em relação aos professores que encontram esta realidade em muitas escolas e salas de aula e nem sempre estão preparados suficientemente para atuar diante das diferentes deficiências. A atuação dos professores deve corresponder a seus pressupostos sobre a deficiência e também da sua condição técnica em relação aos conhecimentos que possuem sobre esta questão. Esta seria minha proposta de pesquisa em tempos sem pandemia, e o autor base seria Paulo Freire. No entanto, com a pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de desenvolver um estudo empírico com os professores, decidi realizar um estudo teórico a partir da concepção de Paulo Freire, agora acrescentada da concepção de Carlos Skliar. Um estudo que possa ser útil na formação continuada de professores, relacionado a uma mudança de visão e concepção referente à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola.

Atualmente, instiga-me a ampliação de reflexões referentes ao tema “DIÁLOGO” de Paulo Freire e “ALTERIDADE” de Carlos Skliar relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas escolas. São questões que me conduziram à reflexão sobre: Paulo Freire e Carlos Skliar podem contribuir sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola? Existe a inclusão de alunos com deficiência nas

escolas? Caso exista, como vem acontecendo? Quais os fatores que facilitam e dificultam o processo de inclusão?

Os questionamentos acima direcionaram para a elaboração do seguinte problema de pesquisa: **Quais as contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola?**

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é: **Analisar as contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola.**

Os objetivos específicos a serem alcançados com o desenvolvimento do estudo são:

- Problematizar a inclusão escolar a partir do conceito de “diálogo” de Paulo Freire;
- Problematizar a inclusão escolar a partir do conceito de “alteridade” de Carlos Skliar;
- Compreender as implicações da inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir do “diálogo” e da “alteridade”.

1.2 PROSPECÇÃO DE ESTUDOS PUBLICADOS ENTRE 2015 A 2019

Com o objetivo de averiguar se o tema proposto por esta pesquisa vem sendo estudado por outros pesquisadores, realizei o levantamento da existência de trabalhos que expressam a inquietação em investigar *qual é o entendimento que os professores têm sobre a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino*. Essa busca foi realizada antes da mudança dos objetivos de minha pesquisa, já explicada. Realizei uma busca por trabalhos produzidos entre 2015 a 2019 no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no site da SciELO, no Portal de Periódicos da CAPES e na página do *Google Acadêmico*. Foram localizados em torno de 28 trabalhos, entre artigos, ensaios, dissertações de mestrado e teses de doutorado; também fiz um levantamento na biblioteca digital da UNESC, onde encontrei uma dissertação de mestrado que se aproximava do meu objeto de estudo. Dentre os 29 trabalhos encontrados, a maioria se direciona para a educação com focos diversos, como: desafios da escola pública, políticas públicas e educação, educação especial com foco no autismo, educação superior inclusiva, educação física inclusiva, concepção dos alunos com deficiência sobre o

trabalho docente, trajetória da educação especial e percursos percorridos das políticas e práticas da educação inclusiva, diálogos sobre a Educação Física na Educação e inclusão social.

Os descritores utilizados para a realização da pesquisa foram: Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Inclusão Escolar e Saberes Construídos dos Professores, Professores e Inclusão de Pessoas com Deficiência, Paulo Freire e Inclusão, entre outros. Os descritores foram usados de maneira diversificada, em alguns momentos de forma isolada, em outros de forma combinada.

A partir desses descritores, vieram os 29 trabalhos citados, dos quais alguns, após a leitura dos títulos, e outros, na grande maioria, depois de realizada a leitura dos resumos, foram descartados por não virem ao encontro do objeto da minha pesquisa. Dentre os trabalhos, quatro foram lidos na totalidade, tendo maior aproximação com o tema em estudo. Estes textos estão mencionados e descritos na sequência.

O primeiro texto, o artigo publicado na **Revista Brasileira de Educação Especial**, de Naiane Cristina Silva e Beatriz Girão Enes Carvalho, intitulado “Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa” (2017), teve como objetivo principal compreender quais os facilitadores e as limitações do processo de inclusão escolar na visão dos professores. A metodologia utilizada para a efetivação desse estudo foi a Revisão Integrativa da Literatura, que analisou o conteúdo de publicações nacionais do período de janeiro de 2011 a abril de 2016, com busca sistemática no SciELO, LILACS, Web of Science, ERIC, Gale, UFLA, IBICT e Sistema de Bibliotecas da Unicamp. Nesses portais, foram recuperados e lidos na íntegra 16 artigos. Os resultados e discussão foram apresentados de acordo com cinco categorias: concepções sobre os recursos e estratégias utilizadas no ensino, a política de educação especial e as capacitações oferecidas pelo poder público, concepções sobre o processo de ensino-aprendizado, as lacunas oriundas da formação inicial dos professores e a necessidade de conhecer as especificidades do aluno.

Como referencial teórico, as autoras contaram com a contribuição dos seguintes autores: Danielli Gavião Mallmann, Nelson Miguel Galindo Neto; Josueida de Carvalho Sousa; Eliane Maria Ribeiro de Vasconcelos, Teresa Cristina Coelho dos Santos, Lúcia de Araújo Ramos Martins, Kelly Ambrosio Silveira, Sônia Regina Fiorim Enumo e Edinete Maria Rosa, Jessica de Brito, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Mauro Carlos Romanatto, Ana Cristina Jesus Alves; Thelma Simões Matsukura, Patricia Moralis Caramori, Maria Júlia Canazza

Dall'Acqua, Selma Norberto Matos, Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Emília Pires Briant, Fátima Corrêa Oliver, Carla Ariela Rios Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes.

Ao concluir sua pesquisa, as pesquisadoras verificaram quais os fatores que interferem no processo de inclusão escolar, destacando-se o desconhecimento dos professores sobre a política de inclusão e sobre as capacidades e limitações do aluno no que se refere à deficiência e aos interesses pessoais, a falta de recursos oferecidos pelo poder público para a efetivação de suas ações e a falta de profissionais especializados na área de educação especial para o suporte aos professores. As pesquisadoras sugerem novos estudos sobre as contribuições efetivas dos profissionais de outras áreas na estruturação de recursos e estratégias de apoio à prática educacional.

O segundo trabalho refere-se à pesquisa de dissertação de mestrado em Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde com o título **Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS** (2019), da pesquisadora Amanda Machado Teixeira, da Universidade Federal do Pampa, que teve como objetivo geral investigar a realidade dos professores do AEE da rede regular municipal de ensino de Uruguaiana (RS), bem como os processos de desenvolvimento profissional, para atender à demanda da inclusão educacional do município.

Dentre os autores que fundamentaram esse estudo, citam-se: Juliana Castro, Alexandre Fernandez Vaz, Rosalba Maria Cardoso Garcia, Maria Tereza Égler Mantoan, Regina Célia Linhares Hostins, Suelen Garay Figueiredo Jordão, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Simoni Timm Hermes, Maria Helena Michels, Renata Porcher Scherer, Maria Cláudia Dal'igna e os principais documentos que norteiam a educação inclusiva no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.

A autora realizou uma pesquisa qualitativa. A amostra da pesquisa foi composta por 17 professoras do AEE e pela coordenadora da educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), totalizando 18 participantes no estudo. Na primeira etapa do estudo, por meio de uma revisão sistemática da literatura, avaliou-se a formação exigida para atuação no AEE, que foi considerada insuficiente por não

contemplar toda a demanda que é atribuída ao AEE em sua prática pedagógica.

A etapa do estudo de campo iniciou-se pela realização de entrevista semiestruturada com a coordenadora da educação especial da SEMED, a partir da qual se constatou que a realidade organizacional e formativa do AEE no município é semelhante a de outras regiões do País, com demandas que precisam ser revistas e aprimoradas no que diz respeito às políticas públicas. Posteriormente, foi aplicado um questionário estruturado com questões abertas, que possibilitou a identificação do perfil das professoras do AEE participantes do estudo, como também a realidade do trabalho docente do AEE na perspectiva da proposta de educação inclusiva.

Diante dos dados coletados, constatou-se como demanda urgente para a tentativa de concretização do processo inclusivo na escola, o estímulo ao fortalecimento das redes de apoio como uma possível estratégia para superação das fragilidades existentes no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ao término da pesquisa, a autora constatou que a realidade encontrada pelas professoras do AEE apresenta demandas em todos os setores, desde a falta de infraestrutura e materiais pedagógicos para o AEE até a dificuldade de trocas e articulação com as famílias, professores das classes regulares e demais agentes responsáveis pelo processo inclusivo nos ambientes educacionais.

Como terceiro trabalho, a produção científica intitulada “Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção” (2017), artigo construído pelas autoras Gislane Semcovici [Nozi](#), doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/Paraná, e Celia Regina Vitaliano, professora doutora da mesma universidade, apresentou como principal objetivo descrever os saberes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar, bem como as condições que favorecem a sua aquisição.

Os principais autores que contribuíram para a elaboração do trabalho foram Paulo Freire, Rosana Glat, Sadão Omote, David Rodrigues, Izabella Mendes Santana e Maurice Tardif.

Para tanto, foi realizada uma análise bibliográfica em teses e dissertações da área da Educação e Educação Especial, disponíveis no Banco de Teses da Capes. Os dados coletados foram organizados em categorias. As autoras concluíram que os resultados indicaram a importância da capacidade do professor de valorizar a diferença e a heterogeneidade, de colocar-se no lugar do outro e ser favorável à

Educação Inclusiva. A respeito das condições que favorecem a construção de atitudes positivas, identificaram a necessidade de desmitificação do conceito de deficiência e reflexões sobre suas possibilidades, formação adequada, experiências inclusivas positivas e trabalho colaborativo entre professores especialistas, regentes e demais profissionais envolvidos.

O quarto e último texto, a dissertação de mestrado em Educação de Bruna Corrêa de Oliveira, intitulada **Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma** (2018), da Universidade do Extremo Sul Catarinense, teve como objetivo principal compreender as relações e concepções pedagógicas entre os(as) professores(as) e intérpretes educacionais sobre o ensino de História para estudantes surdos/as em duas escolas da rede pública estadual no município de Criciúma. A metodologia utilizada para a efetivação desse estudo foi a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada com três professoras de história e três intérpretes educacionais de Libras.

Como referencial teórico, a autora contou com a contribuição dos seguintes autores: Gilberta Jannuzzi, Sérgio Andres Lulkin, Karin L. Strobel, Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcia Goldfeld, Gládis Perlin, Nídia Sá, Carlos Skliar, José Alvez de Freitas Neto, Marc Bloch, Eric Hobsbawn, Peter Burke e Fernanda Pena para fomentar a reflexão voltada à problemática levantada nessa pesquisa.

Ao concluir sua pesquisa, a pesquisadora verificou que a maioria das professoras de História não tem formação básica e capacitação para lecionar para estudantes surdos e dependem integralmente das intérpretes de Libras para que ocorra a comunicação e o ensino de História desses estudantes, sendo essa aproximação deficitária. Esses entraves contribuem para o desconhecimento das diferenças culturais dos surdos e a utilização de metodologias e materiais didáticos de História significativos para esses estudantes, o que, por sua vez, dificulta a realização de um ensino de história significativo, o que contribui para restringir a participação desses futuros profissionais na sociedade.

Após mudar para um estudo teórico, a partir das contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola, realizei outra busca por trabalhos antecedentes e identifiquei que foram encontrados vários com objetivos referentes ao tema Inclusão escolar. Entretanto, ao ser demarcada a busca, não encontrei nenhum trabalho com os descritores inclusão escolar, Freire e Skliar juntos, e separados, somente encontrei dois artigos: o de Luciana

Pacheco Marques, doutora em Educação, intitulado “Cotidiano Escolar e Diferenças”, de 2012, que traz contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar sobre a temática das diferenças no âmbito escolar.

O artigo remete à problematização de um retalho do campo da educação como a questão das diferenças, que é temática dos estudos e pesquisas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com estes questionamentos: Quais associações os professores fazem com as diferenças? Que pedagógicos processos foram aplicados? Foram identificados, através de estudos e investigando diferenças, três diferentes discursos que bem caracterizam as atitudes humanas contra diferenças e, conseqüentemente, associações com diferenças nas escolas e no processo educativo: o de negação, a da demarcação e a da comunhão. A autora concluiu que as experiências de rotina da escola impulsionam discursos produzidos quando se relacionam com as diferenças no sentido de comunhão na escola e na vida.

O outro artigo encontrado foi o de Wilma Pastor de Andrade Sousa, doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Lindilene Maria de Oliveira, professora de Libras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e primeira aluna surda a ingressar e defender o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPE, em agosto de 2020. O artigo de 2016, intitulado “A pedagogia do oprimido e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas”, teve como objetivo principal fazer um paralelo entre a pedagogia do oprimido, anunciada por Paulo Freire, e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas, criticada por Carlos Skliar. Participaram desse estudo dois sujeitos surdos usuários da língua de sinais. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada em Libras, a qual foi filmada e traduzida pelas pesquisadoras para a língua portuguesa escrita. Os dados revelaram que os participantes sofreram verdadeira opressão durante o processo escolar quando vivenciaram a abordagem oralista, uma vez que a comunicação entre estudante surdo e professor ouvinte era truncada, prejudicando não só a interação, mas todo o processo de aprendizagem. Outro aspecto a ser destacado era o fato de alguns professores duvidarem da capacidade de aprendizagem dos estudantes surdos, como se a surdez, e não a falta de acesso a uma língua, limitasse esses sujeitos de aprender.

Diante disso, percebe-se a relevância deste estudo no que se refere às contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola para poder

compreender as consequências da inclusão escolar a partir do diálogo e da alteridade.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo se caracteriza como exploratório, e para Gil (2010) as pesquisas exploratórias têm como objetivo possibilitar maior familiaridade com a problemática pesquisada, com o intuito de torná-la mais clara ou a levantar suposições. O planejamento pode ser muito flexível, já que procura avaliar os vários aspectos relacionados ao objeto de estudo.

O presente estudo é considerado uma Pesquisa Qualitativa, em relação à qual Marconi e Lakatos (2011) comentam que não aplica instrumentos estatísticos, assim como pela maneira de coleta e análise dos dados. O método qualitativo propõe-se a analisar e explicar mais profundamente o objeto da pesquisa, apresentando a complexidade do comportamento humano. Possibilita uma análise mais planejada a respeito das investigações, costumes, atitudes, disposições de comportamento etc. No processo de pesquisa qualitativa se interpreta fenômenos e são conferidos significados sem demandar o uso de técnicas e métodos estatísticos.

Essa pesquisa será bibliográfica, pois segundo Boccato (2006, p. 266),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Este tipo de pesquisa realiza uma análise de determinada teoria, continuamente valendo-se de fundamentos teóricos para esclarecer a pesquisa que está sendo realizada, não envolvendo a pesquisa de campo. Porém, é importante não confundir a pesquisa bibliográfica e a de revisão de literatura. Para distingui-las, Garcia vai pontuar que:

Para uma adequada comprovação de que a pesquisa realizada é uma pesquisa bibliográfica, o

pesquisador deve propor um problema de pesquisa e um objetivo que estejam em consonância e que a resposta que será buscada está nos livros, artigos, teses, dissertações e ainda, com o advento da internet, muitos dados poderão ser buscados na rede, ou ainda, a resposta encontrada seja o contrário do que está nos livros e artigos. (GARCIA, 2016, p. 293).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica envolve a discussão e fundamentação da teoria, abrindo caminhos para diálogos teóricos, contra-argumentos e questionamentos sobre as hipóteses.

A pesquisa bibliográfica é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20). É uma pesquisa dirigida no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, conjuntos explicativos da realidade, polêmicas e discussões relacionadas. A pesquisa bibliográfica não sugere imediata ingerência na realidade, porém, não deixa de ser importante, já que seu papel é determinante na criação de circunstâncias para a intervenção, neste caso, na Educação.

O problema desta pesquisa se propõe ser respondido a partir de obras de referência sobre a questão, em especial a partir de conceitos de autores específicos, configurando-se em uma pesquisa bibliográfica. Para caracterizar o conceito "diálogo" de Paulo Freire, o estudo se baseou, principalmente, nas seguintes obras do autor: *Pedagogia do Oprimido* (2002), *Conscientização* (2016) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).

Para caracterizar o conceito "alteridade" de Carlos Skliar, o estudo se baseou, principalmente, nas seguintes obras do autor: *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* (2003a), *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros* (2003b) e *A escuta das diferenças*, (2019).

Assim, se buscou alcançar o objetivo da pesquisa: analisar as contribuições de Paulo Freire e Carlos Skliar em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na escola e relacioná-las com aspectos referentes à área da Educação Inclusiva.

Esta dissertação está dividida em 4 partes, além desta Introdução, a qual forma o primeiro capítulo.

O segundo capítulo irá elaborar um breve histórico da educação inclusiva, educação especial, bem como apresentar leis e considerações

de diversos autores sobre a temática da inclusão, com seus entraves e possibilidades para que esse processo seja realmente inclusivo.

O capítulo três irá se deter na proposta pedagógica de Paulo Freire, com foco no seu conceito de diálogo, que apresenta um enfoque estruturado em uma relação horizontalizada que perpassa a interação entre professores e alunos e a construção de conhecimentos, em movimento contrário à prática autoritária presente no modelo de educação bancária.

O capítulo quatro irá se dedicar às reflexões de Carlos Skliar sobre educação especial a partir do conceito de alteridade, discorrendo sobre concepções sobre normalidade e anormalidade, pontuando que quando as pessoas não se enquadram neste perfil ideal de normalidade, automaticamente irão ser encaminhadas para a classificação do que é considerado fora dos padrões aceitáveis da sociedade.

E no capítulo cinco, farei um paralelo sobre as implicações da inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir do “Diálogo” de Paulo Freire e da “Alteridade” de Carlos Skliar.

E, por último, as considerações finais sobre este estudo, refletindo que sem a possibilidade de dialogar a respeito das exclusões, injustiça e desrespeito, acabamos por reforçar uma recusa coletiva às alteridades e aniquilamos o desabrochar das diferentes variantes da história, as lutas e as contradições que nos compõem.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a autora Rosana Glat (2005), a história da educação inclusiva no mundo ocidental se coloca, resumidamente, nas seguintes etapas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Essas etapas não podem ser vistas como excludentes uma da outra, e sim como cada uma sendo majoritária em determinado período, mas coexistindo com outras, principalmente no que se refere às últimas, que vão aparecendo sem desaparecerem as primeiras. A fase de exclusão pode ser percebida na Idade Média europeia. Caracteriza-se pela falta de atenção educacional oferecida às pessoas com deficiências, pois a sociedade simplesmente as ignorava e rejeitava, quando não as eliminava.

Na etapa de segregação institucional (século XVII e meados do século XIX), excluía-se da sociedade e da família pessoas com deficiência, que eram comumente acolhidas por instituições com características religiosas ou filantrópicas e apresentavam precário ou nenhum controle a respeito da qualidade da atenção auferida. Na maioria dos chamados países em desenvolvimento, a educação especial para crianças deficientes era governada por instituições voluntárias, na maioria, religiosas. E dentro dessas instituições, muitas dessas crianças permaneciam sua vida inteira (GLAT, 2005).

Na etapa de integração (início do século XX) aparecem as classes especiais dentro de escolas comuns, o que ocorreu não por causas humanitárias, mas para assegurar que as crianças com deficiência não intervissem no ensino das classes regulares ou não absorvessem as forças do professor para se dedicar aos alunos dessas classes. Seria imprescindível que não se falasse tanto em adequar as pessoas à sociedade e sim em adequar a sociedade às pessoas, para que as pessoas com deficiências verdadeiramente pudessem ter participação total e igualdade de chances. Assim, surgiu o conceito de inclusão no final dos anos 80 do século XX no mundo ocidental.

Nas concepções de Vera Beatriz Walber e Rosane Neves Silva (2006) e Ana Claudia Almeida-Verdu et al. (2002), no Brasil, quando se menciona os cuidados para as pessoas com deficiências, surgem as primeiras iniciativas quanto à Educação Especial desde o período do Império, com a criação, em 1854, do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), e em 1856, do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos instituídos por D. Pedro II. No Brasil, a educação especial foi instituída para encaminhar as crianças que não se ajustavam à escola

regular e foi marcada por políticas sociais e educacionais que exibiam uma direção assistencialista muito clara.

Em 1950, no Brasil, foram fundadas as primeiras Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), em 1954, destinadas exclusivamente às crianças. Nos anos 60 do mesmo século, dá-se início aos movimentos de pessoas com deficiência que discutem as práticas assistencialistas dessas instituições. Esses movimentos reivindicavam o acesso a saúde, educação, lazer e trabalho e à total participação nas decisões que abrangiam as próprias pessoas com deficiência.

A partir da reflexão sobre a falha das instituições em agregar a pessoa com deficiência à sociedade e ao mercado de trabalho produtivo, sob o ponto de vista do padrão social de normalidade, deu-se início, em diversos âmbitos sociais, a um movimento para se discutir a desinstitucionalização das pessoas com deficiência.

Para as autoras Fabiana Wanderley (1999) e Walber e Silva (2006), nos anos de 1970 finalmente admite-se que as crianças com necessidades educacionais especiais obtinham sucesso escolar nas classes regulares, ao menos aquelas com dificuldades leves, portanto, com capacidade suficiente para integrar-se ao sistema regular de ensino. Em meio aos anos de 1980, os adeptos dos direitos dos alunos com deficiências, os pais destes e a constatação da sociedade de que a escola não estava cumprindo sua função ao não fornecer adequado e efetivo aprendizado para todos os alunos, demandaram a reformulação do sistema educacional para que fossem criados requisitos que respondessem às reais necessidades educativas dos alunos com deficiências nas escolas regulares, e que estes alunos estudassem perto de suas residências.

Essa ação contribuiu, algum tempo depois, com o movimento da inclusão, no qual foram discutidas as concepções a respeito da função dos educadores e professores do ensino regular e educação especial, pais e demais agentes educativos (psicólogos, terapeutas, etc.), a respeito das necessidades educativas especiais e a propósito da adaptação do currículo às necessidades educativas dos alunos. Desse modo, a partir dos anos de 1980, dissemina-se o conceito de sociedade inclusiva, a diversidade se torna mais visível com o lançamento do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, sugerido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981.

As práticas inclusivas na educação, no que tangerem à literatura sobre o assunto, começam a surgir na década de 1990, basicamente relatando experiências que vêm ocorrendo a partir do final dos anos 1980 (SASSAKI, 2005). No Brasil, por meio da Constituição Federal de

1988, são previstos inúmeros direitos às pessoas com deficiência, buscando diminuir a desigualdade e a discriminação. Podem-se elencar os seguintes artigos: Art. 208º, III, que impõe ao Estado o dever de dar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. Já o Art. 224º determina que sejam adaptados logradouros, edifícios e transportes públicos às condições de utilização pelas pessoas com deficiência, e o Art. 227º, § 1º, II, obriga a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência, facilitando o acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1998).

De mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que está norteado no Princípio da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, prevê o direito à educação (Art. 53, caput I e V) e o dever do Estado em prover referido direito (Art. 54, III), além de estabelecer o município como campo prioritário de construção dos serviços de atendimento à infância e à juventude.

No âmbito Internacional, por meio da Declaração de Salamanca, de 1994, viu-se a reafirmação de inúmeros direitos inerentes à criança com deficiência, entre eles, o direito à educação (SASSAKI, 2005). A referida Declaração apoia a instituição de escolas regulares com uma orientação inclusiva como o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades mais igualitárias, edificar uma sociedade inclusiva e de oferecer educação para todos.

A inclusão escolar é debatida também por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconiza, em seu Art. 2º, a educação como dever da família e do Estado, e no Art. 3º, I, elenca o princípio norteador da educação, qual seja, “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. É previsto no art.4º, III, o acesso gratuito à educação para criança com deficiência na rede regular de ensino. A referida Lei prevê ainda o atendimento de apoio especializado dentro da rede de ensino regular (parágrafo 1º). Ocorre que faltam profissionais capacitados para atuarem junto às redes de ensino regular. Outro entrave à inclusão é a acessibilidade, as escolas públicas não são projetadas para atender às diversidades das deficiências (BRASIL, 1996).

Em termos de legislação, existe o amparo legal para o acesso ao ensino à criança com deficiência, cabe ao Poder Público, assim como ao Ministério Público (Art. 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e ao próprio cidadão exigir o cumprimento das leis vigentes.

Também por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 13 de dezembro de 2006, e passando a vigorar em 3 de maio de 2008, ficou firmado entre os 127 países que aprovaram a Convenção o compromisso de garantir um sistema educativo inclusivo (Art. 24) em todos os níveis, a fim de permitir que as pessoas com deficiência desenvolvam, na sua máxima potencialidade, os seus talentos, a sua personalidade, a sua criatividade e as suas capacidades físicas e mentais.

Justamente por ser distinta da já habitual prática da integração, a ação de inclusão provoca a sociedade e as leis vigentes a realizarem alterações essenciais em seus processos e estruturas. É preciso saber o que distingue uma da outra. A atual nomenclatura da inclusão social apresenta definições diversas para as duas ações sociais.

Na integração, segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero (2004) e Romeu Kazumi Sassaki (2005), a sociedade aceita a existência das desigualdades e admite a anexação de grupos excluídos, diz respeito à inserção da pessoa com deficiência que consiga adaptar-se e esteja preparada para conviver em sociedade. A proposta da integração está baseada em lutar contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência, buscando promover a aproximação entre a pessoa com deficiência e o universo comum.

Ocorre que, nesse contexto, a sociedade não se prepara para receber o cidadão com deficiência, mas sim, coloca na pessoa com deficiência a responsabilidade de se ajustar para ser integrada à sociedade. A sociedade, assim, é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas com deficiência que conseguiram transpor barreiras e se qualificaram esperando ingressar nos meios de produção e geração de renda.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência acontece concomitante à inclusão social. E a definição de *inclusão escolar* se baseia em um movimento mundial que prevê a integração de alunos com deficiência em sala de aula, com o objetivo de garantir (de forma igualitária e dentro de um mesmo contexto escolar) que toda criança possa desfrutar das mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais alunos. Mas, para Ana Almeida (2003, p. 137), “infelizmente o conceito do aluno padrão continua vigorando nas escolas consideradas inclusivas”. Percebe-se, no nosso cotidiano educacional, que a designação inclusiva é, por vezes, referente às escolas que possuem um segundo professor, que tem por objetivo principal auxiliar e conduzir os alunos avaliados como “especiais” para

que consigam apresentar uma performance perto do modelo previsto. Logo, entende-se como integração e não como inclusão.

Os princípios educacionais não se transformaram, persistem impondo rendimento e competências essenciais de leitura e escrita. Para a autora Maria Teresa Eglér Mantoan (2005, p. 23), a integração “pode ser entendida como o especial na educação”. A inviabilidade de ler e escrever ocasiona sujeição e eliminação no mundo atual, pois o conhecimento acontece com rapidez e em uma quantidade absurda.

Comprova-se que a escola, do ponto de vista inclusivo, deve oferecer recursos de aprendizagem que promovam a inclusão escolar e social. Mas, muitas vezes, o que acontece é as dificuldades em lidar com as diferenças de aprendizagem que cada um possui. Para Mantoan (2005, p. 33),

É fácil receber "os alunos que aprendem apesar da escola" e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que têm dificuldade de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os professores "especializados"; assim, não recai sobre nós o peso de nossas limitações profissionais.

Para defender a proposta de uma educação inclusiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica asseguram que a Educação Especial é um:

Processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades especiais em todas as etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2001, p. 69).

Sendo assim, a inclusão escolar se apresenta como uma ponte para possibilitar o ingresso e o progresso dos alunos com deficiências dentro das salas de aula inclusivas, e também na sociedade.

Para entendermos melhor, aprofundaremos o assunto a respeito da inclusão escolar das pessoas com deficiência refletindo sobre diversos pontos que abrangem o que pode ser considerado como a verdadeira inclusão. O direito do aluno com deficiência e de toda a população à educação é constitucional. Se a escola se propõe a oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, entre outras coisas, a obrigação de uma reestruturação da escola no que se refere não apenas à aceitação, mas ao reconhecimento das diferenças.

Apesar do que preconiza a Lei, a educação especial no Brasil precisa de uma mudança muito além de simples capacitações e especializações de cunho explicativo para o professor saber trabalhar com esses educandos. A escola como um todo precisa estar empenhada nessa nova fase de inclusão, ampliando seu projeto político pedagógico de modo a abarcar os alunos “especiais”, tendo ferramentas didáticas, explicação a respeito das necessidades educacionais especiais do aluno, dentre tantas outras coisas que se fizerem necessárias durante o período de aprendizagem.

Cada estudante na sala de aula possui sua própria particularidade e um acervo de valores e conhecimentos que o torna especial e exclusivo, demonstrando um modo próprio de aprender. O grande obstáculo da escola atualmente é trabalhar com essas diferenças a partir de uma nova percepção do processo ensino-aprendizagem, para que sejam incluídos todos os indivíduos, pois todos têm direito à educação. Isso nos remete não apenas à necessidade de mudar a metodologia de ensino, mas de mudar a maneira como nós olhamos as diferenças, o que iremos aprofundar nos capítulos seguintes.

Segundo autores como Mantoan (2005), Marcos José Silveira Mazzotta (1982) e José Geraldo Silveira Bueno (1999), alguns pesquisadores e professores encontram-se descontentes com os padrões que se têm sobrepujado na Educação Especial, tendo como origem a patologização da educação, que se trata do processo que abrange o enquadramento, nos mais diferentes diagnósticos, do aluno que não aprende ou não se comporta na escola segundo o que é predominantemente aguardado (MOYSÉS; COLLARES, 2014). Os fatores sociais e pedagógicos que compõem a queixa escolar são desconsiderados, favorecendo-se uma lógica individualizante e, algumas vezes, biologizante, da queixa escolar, na qual os alunos com

deficiências e alunos com transtornos psiquiátricos e/ou quadros psicológicos graves permanecem excluídos do contexto da escola.

Diante de todos os argumentos sobre educação inclusiva, os direitos das pessoas com deficiência e suas dificuldades relacionadas ao que aqui estamos chamando de verdadeira inclusão social e educacional surgiu com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o propósito de garantir e gerar, em condições de igualdade, o cumprimento dos direitos e das liberdades constitucionais para a pessoa com deficiência, com o objetivo principal de promover sua inclusão social e cidadania.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, foi criada para diminuir as desigualdades para com as pessoas com deficiência e começou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2016, mas já tem gerado controvérsias e demandas judiciais por parte das escolas particulares no que diz respeito ao capítulo IV, Do Direito à Educação, do Art. 28º:

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015).

Uma escola particular pode recusar a matrícula de alunos com deficiência? Pela legislação vigente, não. E pela nova Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no seu Artigo 8º, “constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa as instituições escolares que recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”.

Sabe-se que, mesmo estando na Lei e sendo um crime recusar a matrícula ou cobrar valores adicionais de alunos com deficiência, a realidade é bem diferente. É possível acusar a ausência de integração das leis que vigoram no Brasil relacionadas às pessoas com deficiência com as ações afirmativas dentro da sociedade brasileira, o que implicaria em desconstruir fatores criados social e culturalmente, trabalhando-se

apenas na perspectiva da obrigação. Contudo, ao contrário, as leis teriam de ir na direção da inclusão do cidadão impedido de exercer sua cidadania plena, no convívio social sadio e produtivo, sem ter que se valer do antigo ato de favor, promovendo-se, então, justiça e cidadania.

Diversos dispositivos legais igualmente orientam os sistemas de ensino, abrangendo tanto as escolas particulares quanto as públicas, sendo submissas às mesmas regras legais, a não impedir o acesso dos alunos sob alegação de deficiência, segundo assegura o Art. 24º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, vinculada com eficácia de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009.

Referente à Igualdade e à Não Discriminação das pessoas com deficiência, o Art. 4º preconiza:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência 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).

Em relação à inclusão, a sociedade deve admitir sua responsabilidade quanto a sua função, desenvolvendo os requisitos indispensáveis para que se equipare as oportunidades para as pessoas com deficiência.

Para além da normativa legal, a inclusão em escolas públicas e privadas tem suscitado muitos questionamentos polêmicos em todas as áreas em que está presente, quer seja nos aspectos conceituais, das dissensões, da atribuição de competências, da mudança do modelo pedagógico, da constituição da prática pedagógica, da qualidade docente e da educação para o trabalho.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por

privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. (MANTOAN, 2005, p. 27).

A escola inclusiva enfrenta consideráveis obstáculos como o preparo, interação e conscientização da equipe pedagógica, assim como a constituição, participação e desenvolvimento de professores para uma melhor qualificação. Esses obstáculos são correlatos aos obstáculos gerais encontrados na sociedade frente ao tratamento dos “diferentes”.

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41).

A realização e execução de sugestões pertinentes às pessoas com deficiência, no Brasil, é extremamente complexa, tanto no campo educacional, quanto no de emprego e direitos. “Este obstáculo retrata a influência de um ponto de vista assistencialista que, a despeito de todas as batalhas e leis construídas, permanece inteiramente ligada a ações e atitudes particulares” (STEFANES; SOUZA; FIGUEREDO, 2009, p. 12).

A sociedade não foi formada para receber, abrigar, agregar e aprender a se familiarizar com quem é diferente da maioria das pessoas. Sendo assim, a probabilidade de que exista repúdio e discriminação pela maioria das pessoas é algo visível e notório (ARANHA, 2001). Portanto, para que a inclusão escolar e social se construa, é necessária

[...] a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover ajustes

(físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários, para que a pessoa com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade. (ARANHA, 2001, p. 76).

Segundo Bueno (1999), observa-se cotidianamente o preparo inadequado dos docentes do ensino regular para ter em suas salas de aula alunos com deficiência. Ao considerarmos que o ensino regular tem excluído, sistematicamente, grande parcela da população escolar por apresentarem problemas pessoais das mais diferentes ordens, pode-se imaginar como a inclusão é desafiadora.

O professor especializado deve compartilhar com o professor do ensino regular de todo processo educativo, com os procedimentos, dando opinião, debatendo e contribuindo em toda a construção da prática pedagógica nas suas etapas de preparação, efetivação e avaliação. (STEFANES; SOUZA; FIGUEREDO, 2009, p. 14).

Portanto, ambos terão a chance de sociabilizar o seu conhecimento específico e participar com diferentes profissionais do grupo e cooperar para o avanço da qualidade do ensino proporcionado.

Assim também a união de professores generalistas e especialistas com diferentes profissionais como pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, intérpretes de língua de sinais e assistentes sociais induziria à habilitação desse grupo participativo e colaboraria para uma modificação na qualidade da escola inclusiva (BUENO, 1999).

Diante do exposto, é imprescindível “a preparação de todas as pessoas que constituem a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 27). E, do mesmo modo, “a provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 31).

“A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (MITTLER, 2003, p. 35).

No entanto, o que seria uma “preparação apropriada”? De que formação necessitamos para os profissionais da educação para que possam realmente ser inclusivos? O que a sociedade, em seus processos

formativos, necessita refletir acerca do “outro”? De quem são as vozes do processo formativo, tanto de professores como de alunos? Essas questões serão desenvolvidas nos dois seguintes capítulos. Continuemos com a proposta educativa de Paulo Freire, a partir do diálogo, para depois adentrarmos em reflexões acerca da inclusão a partir da noção de alteridade, com Carlos Skliar.

3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A teoria educacional de Paulo Freire apresenta um enfoque estruturado em uma relação horizontalizada que perpassa a interação entre professores e alunos e a construção de conhecimentos, em movimento contrário à prática autoritária presente no modelo de educação bancária.

Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife (PE), e, segundo seu próprio relato, se alfabetizou “[...] no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1994, p. 15).

Freire iniciou seus trabalhos e seus escritos em uma época e em um contexto específico, a América Latina na década de 50 do século XX, período em que o continente apresentava grande número de adultos analfabetos, fruto de sociedades estruturalmente injustas, provenientes de suas histórias de colonização europeia. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, o continente também sofreu com as ditaduras militares. No Brasil, a ditadura vigorou por 20 anos, de 1964 a 1985, sendo a década de 1980 considerada a de abertura política. Nesse contexto, Freire ousa sugerir uma pedagogia libertadora e é preso e exilado por isso, pois é considerado um subversivo. Vive, então, em diferentes países – Chile, EUA, Suíça – e viaja para praticamente o mundo todo, realizando trabalhos de educação popular a partir do que foi conhecido como “método de alfabetização Paulo Freire”, que, no entanto, não pode ser reduzido a um método, mas entendido como uma proposta educativa inovadora, em razão de que homens e mulheres, ao aprenderem a ler, começariam a assumir a própria existência enquanto participantes da história.

O projeto educacional de Paulo Freire é libertador. Desde o princípio, os ambientes de cultura que formava abrangiam não somente a denúncia das circunstâncias de dominação que impossibilitavam o ser humano de ser humano, mas, além disso, a percepção, naquele contexto, do reconhecimento da capacidade criadora de todo ser humano, por mais alienado que esteja. Por isso, a necessidade de agir sobre a realidade social, com o objetivo de modificá-la, ação que é interação, colaboração e diálogo. Educador e educando, ambos sujeitos criadores, se libertam reciprocamente para, juntos, se tornarem criadores de novas realidades.

A visão materialista dialética (opressor-oprimido) é o ponto central de sua obra, que objetiva compreender o mundo de tal modo que se torne possível atuar sobre ele, transcendendo as situações-limite

impostas ao ser humano como barreiras à efetivação do seu “vir a ser mais”, à concretização de suas potencialidades, alterando, desse modo, a lógica opressora de uma classe hegemônica que impossibilita uma classe oprimida e majoritária de “ser mais”. Nesse sentido, Freire (1996, p. 39) pontua que é preciso tornar possível que, “[...] voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica [...]” isto é, “[...] na formação permanente dos sujeitos, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]”. Somente refletindo criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode aperfeiçoar a prática seguinte.

O processo educativo, segundo Freire (1979), se dá quando o ser humano tem a possibilidade de refletir sobre si próprio, colocar-se em um determinado momento, diante de certa realidade, e, na possibilidade de poder fazer uma autorreflexão, descobrir-se como um ser inacabado que está em uma constante busca de “ser mais”. É importante destacar que a autorreflexão, para Freire, não é um ato isolado, que se faz na interioridade do ser. O ser humano é um ser de relação, por isso de diálogo, e refletir sobre si mesmo só é possível na reflexão sobre o mundo junto aos outros, em comunhão. Não existe o “ser em si”, isolado, e sim um ser eminentemente social, que apenas se humaniza junto a outros.

A educação é possível para o ser humano na medida em que este se entende como inacabado, o que o leva à busca de sua completude, nunca atingida. A educação, desse modo, sugere a busca de um sujeito que é humano, que deve ser o autor de sua própria educação, e não pode ser o objeto dela. Sendo assim, ninguém educa ninguém. Na busca do “ser mais”, as pessoas buscam compreender o mundo, assim, vão entendendo a si mesmas junto aos outros (FREIRE, 1979).

Essa compreensão, na perspectiva da pessoa com deficiência, tem um sentido particularmente relevante na medida em que sua condição é cercada de muitos preconceitos por parte da sociedade dita normal, que se enxerga como não tendo incompletude em si mesma.

Para Freire, o aprender se faz por meio de uma superação contínua. Logo, não existe aprendizado nem ignorância total, existe apenas a relativização do aprendizado ou da ignorância. Portanto, não podemos nos pôr numa atitude de superioridade como se educássemos um grupo de ignorantes, e sim numa atitude humilde de quem informa um determinado saber a outros que têm determinados saberes diferentes, havendo uma troca de saberes.

Não existe educação sem amor. O amor sugere a luta contra o egoísmo; quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não existe educação obrigatória, como não existe amor obrigatório. Quem não ama não entende o próximo, não o respeita. Não existe a educação do medo e coisa nenhuma se pode recear da educação quando se ama (FREIRE, 1979). A amorosidade em Freire precisa ser compreendida como a defesa para que todos os seres busquem o seu “ser mais”, que é a condição ontológica do homem para Freire, e se vejam como seres inacabados. Essa defesa é um compromisso com a transformação de uma sociedade estruturalmente injusta, na qual a maioria não tem condições objetivas para a existência em busca de transcendência, uma vez estarem ocupados demais com ações necessárias para a manutenção da vida biológica, visto sua condição de pobreza. E quem não tem condições objetivas para transcender-se está em condição de opressão, são os oprimidos desta sociedade.

Na visão de Paulo Freire (2002), de que adianta ao educador(a) e aos cidadãos, verificar acontecimentos, denunciar circunstâncias, se não tomarem, para si próprios, o futuro da história e da sua educação? Por esse motivo, ele continuamente persistia na necessidade de que o processo educacional contribuísse para que cada pessoa se percebesse sujeito da história, entendendo criticamente o seu “estar sendo no mundo” e sentindo-se capaz de reformular o mundo, de atuar para transformá-lo.

O pensamento Freireano entende que educar é um ato político e que não existe neutralidade na educação e na ação humana, pois omitir a dimensão política da educação já é uma posição política, que é a de se alienar. Como pessoas críticas e ativas da história, cabe-nos não apenas denunciar, mas, principalmente, anunciar a necessidade de reafirmação da liberdade no processo educativo e nos comprometer com a luta pela liberdade.

Como educadores e educandos, tanto na dimensão individual quanto coletiva, torna-se essencial pensarmos intensamente a respeito de como educar para libertar, para transformar, possibilitando às nossas crianças, jovens, adultos e idosos, com e sem deficiência, que estão em processo de educação contínuo, o acesso a todo e qualquer conhecimento para que, de modo crítico e criativo, possam, eles próprios, colaborar com a possibilidade de uma sociedade mais justa, pacífica, democrática, inclusiva e ética. Educar para mudar e para transformar o mundo.

Com o surgimento da educação inclusiva, pautada por um cunho paternalista que denomina os oprimidos como assistidos, percebe-se a

correlação com os denominados "oprimidos" por Paulo Freire (2002) em **Pedagogia do Oprimido**. Os qualificativos "oprimidos" ou "marginalizados", conforme pontua Freire, podem também designar os nomeados como pessoas com deficiência. Oprimidos, marginalizados, pessoas com deficiências seriam a "patologia" da sociedade sadia, e devem adequar-se a ela para serem aceitas e oprimidas, porque com eles se estabelece uma relação de domínio, controle, ou seja, algo totalmente diferente da autonomia, da emancipação, que deveria ser a relação normal, ideal.

Como salienta Paulo Freire (2016), quem melhor do que os oprimidos estão dispostos a compreender o desprezível sentido de uma sociedade opressora? Quem sofre as consequências da opressão mais do que os próprios oprimidos? E quem pode entender melhor a necessidade de libertação? Essa libertação só poderá ser alcançada por uma práxis, e é preciso lutar por ela.

Para Freire (1987), os chamados marginalizados, que são os oprimidos, nunca ficaram fora de, sempre permaneceram dentro de, isto é, dentro da estrutura que os transforma em "seres para o outro". O seu caminho não está em "integrar-se", em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si".

A luta pela libertação pode representar um ato de amor em contraste com aqueles que tratam os oprimidos com total falta de amor, que é o cerne da violência dos opressores. Muitas vezes, durante o início dessa luta, os oprimidos acabam se tornando opressores. Paradoxalmente, apresenta-se uma contradição no comportamento dos oprimidos ao se tornarem opressores, condicionados por uma estrutura relacional binária, no qual existem somente as possibilidades de ser o opressor ou de ser o oprimido (FREIRE, 1987).

Todavia, o que acontece, mesmo que a superação da contradição ocorra em condições legítimas, com a implantação de uma nova conjuntura palpável, de uma nova realidade estabelecida pelos oprimidos que se libertaram, é que os antigos opressores não se distinguem como libertados. Contrariamente, se sentirão agora como oprimidos. Na visão deles como opressores, tudo o que foge ao seu velho direito de oprimir se constitui opressão a eles próprios. Eventualmente, irão se perceber, numa nova perspectiva, como oprimidos, pois se anteriormente podiam comer, vestir, se educar, agora qualquer diminuição ao que tinham, mesmo em razão ao direito de todos, se assemelha a uma intensa violência a seu direito de pessoa. Entretanto, esse mesmo direito não era sequer considerado para as

pessoas que suportavam e pereciam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança e de invisibilidade (FREIRE, 2002).

Freire explica que os opressores fundamentam a opressão/exploração por julgarem que as pessoas não têm capacidade de refletir, de se instruir, de pensar e de expressar seu ponto de vista e de ter autonomia na constituição da sua própria caminhada. Julgam que essas pessoas não têm consciência crítica apurada, que aceitam viver em circunstâncias de inferioridade como objetos, de "ser menos". "É que, para eles, pessoa humana são apenas eles, os outros são coisas" (FREIRE, 2002, p. 25). Em um processo decorrido de geração a geração de opressores, estes se tornam sucessores de uma sociedade opressora e excludente que mantém essa estrutura desumanizadora.

Todavia, isso não significa que os oprimidos não têm consciência de que são subjugados pelos opressores, seu lugar na realidade lhes impossibilita de ter uma visão clara de si mesmos como oprimidos. Nesse patamar, a percepção de si próprios como opositores ao opressor, muitas vezes, não indica que eles se comprometem com a luta para ir além da contradição opressor-oprimido, um extremo não almeja a sua libertação, mas a sua identificação com o extremo contrário, ou seja, com o opressor (FREIRE, 2002).

Conforme Freire (2002), se a vocação ontológica do ser humano é a de ser sujeito e não objeto, somente poderá se manter como sujeito na medida em que, ao refletir sobre suas condições no espaço e tempo, inserir-se nelas, de modo crítico. Quanto mais o ser humano reflete sobre sua situação, sobre seu enraizamento no espaço e no tempo, mais ele surge dela consciente, determinado a comprometer-se com a sua realidade, na qual ele é sujeito e não um simples espectador, podendo intervir cada vez mais na história da sua própria vida e do mundo, estabelecendo uma relação dialética com o contexto da sociedade da qual faz parte. Por isso a educação que não problematiza a vida concreta, a educação vista como depósito de conteúdos desde o professor ao aluno, a chamada "educação bancária" de Freire, é opressora, pois colabora para a alienação do oprimido e não para sua reflexão sobre sua inserção no seu espaço e tempo, o que permitiria uma "educação libertadora". Por isso nenhuma educação, assim como nenhum ato humano, é neutra. Ela está sempre a serviço de algo e de alguém, portanto contra outro algo e outro alguém, uma vez que numa sociedade dividida em classes com interesses contrários, as ações irão beneficiar uns e prejudicar outros.

O ser humano ontologicamente tem a vocação de "ser mais", de transcender-se visto ser inacabado. Isto implica ter sua condição humana

digna, como o direito de ser livre (livre para viver sua condição ontológica de transcendência), de ser tratado como ser pelos demais humanos, independentemente das hierarquias existentes como, por exemplo, no contexto escolar e, de modo mais amplo, na sociedade como um todo. Como seres humanos, temos um grande valor e valemos muito mais do que os objetos, as coisas. Numa relação opressor-oprimido, o ser humano oprimido é coisificado, tratado como se tivesse um valor menor.

Tratados como menores em valor (ser menos), os oprimidos que vão se situando no mundo vão se desalienando, lutam contra quem os fez menores. Essa luta objetiva a reaquisição da humanidade que lhes foi roubada ou negada. E tem-se, então, a ampla incumbência humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores. Os que exploram, oprimem e abusam, em nome do seu poder, não podem ter o impulso da libertação dos oprimidos e nem de si próprios, pois o impulso do oprimido é estar na posição do opressor e seu modelo de humanidade é este. Isso decorre do fato de que os oprimidos, em algum momento de sua experiência como pessoas, concordam com a atitude de aderência ao opressor e, nessas condições, não conseguem olhar os opressores com clareza suficiente, de uma forma objetiva (FREIRE, 2002).

Não se trata somente de os analfabetos estarem à margem da educação e da sociedade. A sociedade é estruturalmente excludente. Há todo um patrimônio cultural, histórico e econômico que não é compartilhado de forma equitativa. No entendimento de Paulo Freire, marginalização significa estar à margem de algo, e não se trata de uma escolha. Se fosse, "seria uma escolha com todas as suas implicações: fome, enfermidade, subnutrição, dor, deficiência mental, morte, criminalidade, promiscuidade, desespero, impossibilidade de ser" (FREIRE, 2016, p.123).

À margem da sociedade estão as pessoas com deficiência, esquecidas, ignoradas, excluídas do convívio social e do processo educativo por serem diferentes do "mesmo" denominado "normal". A estrutura social e seu conjunto não exclui o ser marginalizado (deficiente) que não pode ser "um ser fora de". Ao contrário, é um "ser no interior de" uma estrutura social, numa relação de dependência perante os que se autodenominam "normais" e autônomos, porém, nas palavras de Freire, são de fato seres inautênticos por se relacionarem de uma forma opressiva com seus semelhantes, como se fossem "desiguais" (FREIRE, 2002).

Quando consideramos uma pessoa à margem da sociedade, também a consideramos como alguém enfermo, para quem a educação especial seria como um medicamento que a curaria, possibilitando-lhe retornar à estrutura saudável da sociedade da qual ela foi excluída (no sentido dito anteriormente que toda exclusão ocorre dentro de uma sociedade excludente). Os professores seriam pessoas benevolentes com o objetivo de proporcionar a educação e fazer recuperar seu espaço dentro da sociedade. Mas essa concepção, muito difundida na educação inclusiva, não objetiva que as pessoas com deficiência busquem sua liberdade, pois são tratadas como objetos numa relação de dependência.

Na realidade, essas pessoas, analfabetas ou não, não estão à margem. Elas não estão "fora de", porém são "seres para o outro". Portanto, a solução do problema delas não é se tornarem "seres no interior de", mas sim homens que se libertam, pois não são pessoas à margem da estrutura, são pessoas oprimidas no interior da mesma estrutura. São pessoas alienadas, que não podem superar a situação de dependência em sua incorporação à estrutura que é responsável por essa dependência. Não existe outro caminho para a humanização (deles e dos outros), senão uma autêntica transformação da estrutura desumanizadora (FREIRE, 2002). E essa estrutura desumanizadora, com suas características segregatórias, é a base desigual de uma sociedade desigual.

Na concepção do autor, em relação à educação libertadora, coloca-se em questão o inacabamento do ser, o que independe de sua condição física, mental ou sensorial. Faz-se imprescindível reconhecer o ser humano como sujeito histórico, capaz de se engajar na realidade histórica de maneira crítica, agindo no mundo e com o mundo, de modo a criar e recriar a sua vivência, com base no seu dia-a-dia.

Refletindo sobre a condição ontológica do ser humano, para que ele seja incluído na educação, a inclusão deve remetê-lo à sua condição ontológica primeiro, que é o fato de ser homem e ter sua condição de igualdade com os outros seres humanos. Todos estão sempre em processo de aprendizagem, e isso legitima uma situação de convivência igualitária e amorosa, numa construção conjunta do conhecimento, o que contraria completamente a lógica excludente de qualquer relação opressor-oprimido. É no diálogo que o conhecimento se constrói.

Pensando sobre uma educação problematizadora, Freire (1987) sugere aprofundar o significado do conceito de diálogo, um fenômeno humano que se utiliza da palavra para gerar comunicação entre as pessoas. E esse diálogo (palavra) tem elementos que o constituem em duas dimensões: a ação e a reflexão, que tem como objetivo o de ser

uma palavra verdadeira, que é a práxis e, como tal, seu objetivo é transformar o mundo.

No entanto, quando a palavra não tem a dimensão da ação, se esgota na dimensão da reflexão, conseqüentemente a reflexão também se transforma em discurso vazio, tornando-se, desse modo, alienada e alienante, como uma palavra oca da qual não pode se esperar a denúncia de um mundo desigual, porque não existe denúncia verdadeira sem o compromisso da transformação, sem a ação. Contrariamente, quando se enfatiza a ação com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo, pois é uma ação pela ação ao minimizar a reflexão, que acaba gerando a negação da práxis verdadeira, e isso impossibilita o diálogo. A existência humana não pode se calar, silenciar e nem se alimentar de falsas palavras, precisa de palavras verdadeiras para os homens poderem transformar o mundo, porque nossa existência humana tem a condição de pronunciar o mundo e agir nele, modificá-lo. O mundo pronunciado, quando se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, exige deles um novo pronunciar, pois "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão" (FREIRE, 1987, p. 45). O dizer a palavra verdadeira é trabalho, é práxis, é a transformação do mundo, a palavra não é privilégio de alguns homens, mas é um direito de todos pronunciar-la. E ninguém pode se comunicar sozinho ou só falar para os outros, porque é no diálogo que acontece o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo e, ao pronunciar-lo, não se esgotam na relação eu-tu. E a leitura do mundo e da palavra é, para Freire, um direito subjetivo, já que, contendo signos e sentidos, nos humanizamos, eles nos conectam às ações de poder e cidadania.

Por esse motivo, o diálogo não é possível com os que querem e os que não querem a pronúncia do mundo, entre aqueles que negam às pessoas o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É necessário, em primeiro lugar, que aqueles a quem é negado o direito essencial de dizer a palavra possam reconquistar esse direito e que essa ação desumanizante não se perpetue. Quando os seres humanos pronunciam o mundo, eles o transformam, e o diálogo se impõe como um caminho para que homens e mulheres tenham significado enquanto pessoas. Sendo assim, o diálogo é uma exigência existencial, no qual o refletir e o agir são elementos solidários aos indivíduos interessados na transformação e humanização do mundo, visto que o ser humano não pode ser reduzido a um depósito de ideias para outra pessoa e, muito menos, sua pronúncia do mundo não pode ser uma simples troca de ideias entre sujeitos (FREIRE, 1987).

A conquista implícita do diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. É a conquista do mundo para a libertação dos seres humanos. Para Freire (1987), o diálogo é fundamentado no amor e não numa relação de dominação. Quando existe a relação de dominação, manifesta-se um amor patológico, como o sadismo de quem domina e o masoquismo de quem é dominado. O amor é um ato de coragem e não de medo, e é um compromisso com os seres humanos. Qualquer lugar onde esteja um oprimido, o ato de amor significa comprometer-se com a sua causa, que é uma causa de libertação e, sendo um compromisso amoroso, é também dialógico. E, como um ato de liberdade, liberdade entendida como a capacidade que todo ser humano tem de transcendência para o “ser mais”, o amor não pode ser um pretexto para a manipulação dos outros, senão, não é amor. Quando eu não amo o mundo, a minha vida e nem as pessoas, não é possível o diálogo.

Para Freire (1987), nesse diálogo entre os seres humanos para saber agir, é necessário que não se perca a humildade. E não serei humilde e não existirá diálogo quando alieno a ignorância, ou seja, vejo-a somente nos outros; quando me acho alguém diferente e com virtudes herdadas, e não as reconheço nos outros; quando me acho dono da verdade, do saber e encaro as outras pessoas como “essa gente” ou pessoas inferiores; quando penso que a sociedade pertence somente a poucos homens distintos e que a presença do povo é um sinal da ruína no mundo; quando não aceito a contribuição dos outros e nem as reconheço como ajuda para um mundo mais justo socialmente.

Os indivíduos que não têm ou perdem a humildade não podem se aproximar e ser companheiros do povo ao pronunciar o mundo por eles. Ninguém pode pronunciar o mundo no lugar de ninguém, cada um precisa dizer a sua palavra. No encontro entre os seres humanos não existem ignorantes e nem sábios absolutos, existem pessoas em comunhão que buscam saber mais. “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1987, p. 46).

Sem diálogo, não existe comunicação e nem verdadeira educação. Por isso, precisamos estar conscientes do nosso papel de agentes transformadores da realidade, pois a conscientização é o teste da realidade, já que quanto mais nos conscientizamos, mais desnudamos a realidade e mais penetramos no cerne observável do objeto perante ao qual nos encontramos, com o objetivo de analisá-lo.

A conscientização não consiste num "estar diante da realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato "ação-reflexão". Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens. (FREIRE, 2016, p. 56-57).

A conscientização é também histórica, por estar encravada na crítica da história, conduzindo os seres humanos para que assumam seu papel de sujeitos que constroem e reconstróem o mundo, permitindo que criem sua própria existência com o que a vida lhes proporciona, baseando-se numa relação consciência-mundo. A partir daí, uma nova realidade precisa ser construída como objeto de uma nova reflexão crítica.

Quando desenvolvemos a consciência crítica, assumimos uma posição utópica diante do mundo e essa posição transforma o conscientizado em "fator-utópico". Para Freire (2016, p. 58), a utopia não é algo irrealizável nem idealista, mas requer definir e distinguir com clareza assuntos e conceitos dos atos de denunciar e anunciar, "os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante". A utopia exige conhecimento crítico e é um ato de conhecimento. Não posso denunciar nem anunciar a estrutura desumanizante, se não a conheço profundamente.

No entanto, entre o momento do anúncio e a realização dele, há algo que precisa ser posto em evidência: o anúncio não é o anúncio de um projeto, mas sim, de um anteprojetado, pois é na práxis histórica que o anteprojetado se faz projeto. É ao agir que posso transformar meu anteprojetado em projeto; em minha biblioteca tenho um anteprojetado que se torna projeto mediante a práxis, e não por meio do blá-blá-blá. (FREIRE, 2016, p. 58-59).

Quanto mais conscientizados nos tornamos, principalmente pela participação nas transformações que nos propomos a realizar, mais anunciadores e denunciadores seremos. Quando denunciemos uma estrutura desumanizadora, sem participar da realidade, ou quando atingimos a conscientização de um projeto, terminamos por nos burocratizar se abandonamos a utopia.

Ao nos apropriarmos dos conceitos de Freire, relacionando-os à educação inclusiva, perceberemos que precisamos ser mais anunciadores e denunciadores. Anunciadores de uma proposta de educação voltada para a pessoa com deficiência inserida em uma sociedade em igualdade de condições, validada por uma reflexão sobre a visão de ser humano em seu contexto de vida concreto, e não como uma forma excludente de educar. Sem essa reflexão sobre o ser humano, corre-se o risco de se criar uma educação desumanizante e denunciante que reduziria a pessoa com deficiência à condição de objeto. Para uma educação eficiente e válida em um projeto libertador, Freire (2016, p. 67) sugere que “a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem – vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto”.

Para que a educação libertadora proposta por Freire seja eficaz e inclusiva, é necessário que auxilie o ser humano a se tornar sujeito. É apenas com a reflexão sobre sua situação, o seu ambiente concreto, que o ser humano se torna sujeito. Quanto mais reflete sobre a realidade, mais ele surgirá, de todo consciente, engajado, pronto a interferir na sua própria realidade, com o objetivo de modificá-la. Essa é uma educação cujo objetivo é propiciar a tomada de consciência e a atitude crítica, para que o sujeito possa escolher e decidir, promovendo a emancipação do ser humano, ao invés de subjogá-lo, domesticá-lo e adequá-lo, como acontece com a educação bancária, com o propósito de ajustar o indivíduo à sociedade, sem promover sua autonomia.

Precisamos refletir sobre os sistemas bancários de educação, seus programas e métodos. O ser humano só consegue participar ativamente da história, da sociedade e da mudança da realidade, se for auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria competência de transformá-la. Assim sendo, faz-se necessário fazer dessa conscientização o alvo básico da educação; é preciso, primeiramente, suscitar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação.

Mas se o diálogo implica um “outro” que não sou eu, de que forma vejo esse outro? Vamos agora conhecer as principais ideias e reflexões sobre a educação das pessoas com deficiência vistas como “diferentes”, o outro da mesmice e mesmidade a partir da noção de alteridade de Carlos Skliar.

4 CARLOS SKLIAR E O OLHAR DO OUTRO

Carlos Skliar é argentino, fonoaudiólogo de formação, pesquisador e escritor de literatura, pedagogia e filosofia. Desde o seu início, na área específica da educação especial, sua preocupação central está enredada nas formas de unir a pedagogia às diferenças. Suas primeiras pesquisas investigaram os problemas de comunicação com crianças surdas, uma questão que o encontrou comprometido com o problema ético-político da alteridade na educação. Com Skliar, iremos refletir sobre aspectos alusivos à área da Educação Especial a partir da diversidade, diferença, normalidade e alteridade.

Diante do campo de estudo sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na perspectiva de Skliar, este estudo teórico se coaduna com as ideias do autor, que nos fala que os designados como diferentes foram, de acordo com a história, discriminados, rejeitados e também vistos sob o olhar da compaixão social. As pessoas com deficiência estiveram continuamente à margem do convívio com as pessoas consideradas “normais”, sendo, até mesmo, segregadas em locais (instituições) restritos, como em asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc. Competia, além disso, à escola qualificar e escolher os indivíduos, enclausurando os que se desviavam do padrão construído socialmente.

Segundo Skliar (2002a), perpetua-se, desse modo, a *pedagogia de sempre*, que nega a existência do outro duas vezes, primeiro por não o nomear e segundo por não deixar que ele mesmo se nomeie. Sob essa ótica, uma educação inclusiva que não problematiza a relação normalidade e anormalidade acaba por produzir uma utopia de normalidade por parte dos educandos e educadores, reforçando a mesmidade, desse modo negando as diferenças.

Quando falamos em educação, é muito importante pensar sobre a perspectiva a partir da qual se olha essa mesma educação. O olhar é uma atitude, um ponto de início, mostra a posição de quem olha, de que ângulo olha, de que distância está desse lugar e em que ambiente coloca ou encontra quem é olhado. Aqui se destacam as maneiras de se olhar, e como esse olhar se posiciona diante da educação inclusiva (SKLIAR, 2019).

Muitos olhares de educadores e gestores da educação partem de uma posição privilegiada. Existem milhares de esclarecimentos sobre como se constrói o olhar pedagógico, seu desenvolvimento e sua posição perante a desigualdade de saberes, de experiências e funções.

Muito além da linguagem técnica e especializada, das fichas e históricos escolares, das avaliações e dos diagnósticos e do dia a dia escolar, percebe-se que algumas avaliações sobre quem pode ou não aprender, quem pode ou não ser incluído, quem pode ou não ter futuro, estão subordinadas às escolhas e posições dos olhares. No entanto, esses olhares têm a ver com poder, até com a posição de onde surgem, do local onde se desenvolvem e dos indivíduos aos quais se destinam (SKLIAR, 2019).

Em um mundo difundido pelas mídias e pela publicidade, que intoxicam desde a infância até a adultez, a escola poderia ter um olhar diferenciado, pois tem-se a imagem de que as escolas significam o lugar de formação por excelência, ao mesmo tempo em que o mundo ao redor dilacera, provoca dor e faz sofrer (SKLIAR, 2019). Como modelo simbólico, tem-se o estereótipo dos corpos; persistimos nas escolas com um imaginário que insiste na pretensão “de um corpo normal, de uma aprendizagem normal, de um comportamento normal” (SKLIAR, 2019, p. 34). Consequentemente, esse universo escolar (representado também pela sociedade), abriga simultaneamente a barbárie, a violência e a exclusão como condutas de relação de modo distorcido, com uma concepção de beleza e normalidade que destroem toda a força das diferenças do ser humano.

Falando em diferenças do ser humano, todo o olhar de normalidade está imbuído de poder, construção histórica e social. Skliar (2019, p. 68) observa que a história da educação é a história da normalidade e da anormalidade e a história moral do correto e do incorreto, construídos durante a história da humanidade, com seus termos e instituições. De um lado, o caminho do “tortuoso ao monstruoso, do monstruoso à deficiência, da deficiência à diversidade” e, de outro lado, o caminho do isolamento à equiparação desigual, da equiparação desigual à segregação, “da segregação à exclusão, da exclusão à integração, da integração à inclusão, etc.”. No geral, a história da educação mostra que existe um caminho entre a omissão infundável da luta em meio a duas estruturas incompatíveis: a detestável impunidade do admirável caminho da normalidade ou a desprezível conveniência da anormalidade. No encontro da anormalidade com a normalidade, o caminho está carregado de diagnósticos e teorias educacionais com o objetivo de redirecionar os indesejados e “diferentes” ao seu devido lugar.

Skliar (2019) se detém em três questões essenciais relacionadas à inclusão. A primeira é que as noções de normalidade estão intactas e inalteradas, mesmo que transformadas. Em tempos de inclusão, muito se

fala de qualidade e avaliação e percebe-se sempre um reposicionamento da normalidade, com novos modos de aprendizagem, ensino e avaliação. A segunda é que precisamos do normal quando não temos tempo para conversar, se tivéssemos tempo, não precisaríamos da ideia do normal, nem julgaríamos. A educação continua com pressa e sabemos que diante da pressa, sempre são prejudicados os mesmos ditos “lentos”, aqueles e aquelas em relação aos quais a diferença implica em outra relação com o tempo. Por último, a terceira questão, o ensino não tolera as rebeldias. Não se ensina para marcar sinais, a não ser para exigí-los posteriormente, para que sejam restituídos ao seu local de origem. “Não se ensina para que outros decifrem os sinais, a seu tempo e seu modo, senão ao nosso tempo e ao nosso modo. Nada mais distante de uma necessária rebelião em termos do ato de ensinar” (SKLIAR, 2019, p. 70).

Segundo o autor, o mundo moderno, diariamente, nos traz novos conceitos e ideias sobre o que é ser normal. Disseram-nos, de maneiras diferentes e sutis, que as pessoas aprisionadas em instituições, há algumas décadas, eram submetidas e julgadas como loucas, degeneradas, defeituosas, as que não se podiam corrigir, os delinquentes, os atrasados ou retardados, resumindo: os anormais. Diante dos instrumentos de controle e normalização, regulação e visibilidade/invisibilidade, de exclusão e inclusão, de sujeição e aprisionamento, existe sempre uma reprodução que incomoda e uma diferença que assombra: a reprodução insistente das instituições da sociedade culturalmente construídas sob pré-conceitos, dizendo quem é normal ou não.

O território da diferença se encontra devastado pelas sucessivas cruzadas que tentaram acabar com a alteridade. Ainda hoje a cultura, o social e suas instituições atravessam campos minados: mudanças de nomes, cantos de sereia integracionistas, a supremacia em extremo de uma linguagem jurídica, o reposicionamento da ideia do normal, a beleza anoréxica e digitalizada dos corpos contemporâneos não fazem mais do que nos oferecer um espelho que deforma, um espelho que não devolve a imagem desemparelhada do humano, mas produz outra imagem à semelhança da normalidade. (SKLIAR, 2019, p. 59).

Muito sutilmente, a armadilha das contradições da educação especial foi sendo substituída por uma atenção à diversidade humana; um modo de pensar que entende toda a vivência e sofrimento do indivíduo fazem parte da sua "provocada" patologia. E essa patologia/anormalidade, inutilmente, se busca amenizar com a inclusão, como se a inclusão fosse a saída para séculos de invisibilidade da normalidade/patologia. Corroborando essa ideia, uma contribuição de Foucault sobre seus estudos de normalidade e patologia deixa claro esses conceitos:

A consciência moderna tende a outorgar a distinção entre o normal e o patológico, o poder de delimitar o irregular, o desviado, o pouco racional, o ilícito e também o criminoso. Tudo o que é considerado estranho recebe, em virtude desta consciência, o estatuto da exclusão quando se trata de julgar e da inclusão quando se trata de explicar. O conjunto das dicotomias fundamentais que em nossa cultura distribuem a ambos os lados do limite das conformidades e dos desvios encontra, assim, uma justificativa e a aparência de seu fundamento. O normal se constitui como um critério complexo para discernir sobre o louco, o enfermo, o pervertido, o animal ou a criança escolarizada. (FOUCAULT, 2002, p. 87).

Nossa sociedade moderna ainda traz concepções bem duvidosas sobre normalidade ou anormalidade, e todas as pessoas que não se enquadram no perfil ideal de normalidade automaticamente irão ser encaminhadas para a classificação do que é considerado fora dos padrões aceitáveis da sociedade. Isso vem ao encontro da visão de alteridade em Skliar.

Como seres humanos, nós estamos continuamente em um movimento de transformação, isto é, estamos sendo transformados o tempo todo pelos discursos ou conceitos dados pelos outros, e também estamos transformando o outro, sem contestar quem é esse "outro". Os outros são sempre apontados por nomes como índios, pessoas com deficiência, negros, entre outros, para serem expostos como diferentes e serem incluídos na classe da diversidade. Para Skliar, a despeito de, teoricamente, aceitarmos o outro na nossa sociedade, bem como pleitearmos para que estes sejam cidadãos com deveres e direitos, eles se tornam uma invenção e uma produção da mesmice.

Mas o que Skliar quer dizer com a invenção e a produção da mesmice? Vou explicar: na contemporaneidade, as nomenclaturas construídas pela sociedade dominante têm o objetivo de efetuar a normalização e o controle do olhar e determinar quem são e como são “os outros”, distinguindo o território das diferenças (alteridade). Contudo, como afirma Skliar (2003a), o problema é que o outro recebeu várias denominações durante décadas desde a antiguidade, tendo novas imagens e contornos sem muitas indagações sobre sua fiel diferença, do mesmo modo como quem explica a quem e por meio de quais definições. Nós inventamos os outros, pois precisamos deles como um cofre guardando todos os males da humanidade, como um lembrete dos “fracassos sociais”. Desse modo, podemos nos livrar de nossos fracassos, transferindo-os para “os outros”. Como exemplo, podemos dizer que o racismo é do negro, o fracasso escolar é do aluno, a diferença é do diferente, a deficiência é do deficiente.

Com as reformas educacionais, na modernidade, percebe-se que estamos diante de um novo sujeito chamado “diversidade”. Contudo, Skliar (2003a) reconhece esse sujeito como um novo sujeito da mesmice. Ao explicar essa observação, o autor comenta que suas identidades se proliferam a partir de conexões já existentes, nas quais se ressaltam os velhos nomes para “denominar os diferentes” sobre “outros nomes” que já foram utilizados. A mudança ou reforma tem ocorrido sem sabermos quem é o outro e o que ele necessita para ganhar uma educação apropriada. Ao refletir sobre a educação na atualidade, o autor evidencia sua preocupação:

E se em algum momento de nossa pergunta sobre a educação nos esquecemos do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados para aumentar o número de carteiras das salas de aula, mudamos as capas dos livros que publicamos já há muito tempo, reuniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos. (SKLIAR, 2003a, p. 197).

Talvez seja possível dizer que “o outro” não é nem uma ingênua identidade nem uma simples diferença. A pedagogia do outro tem o objetivo de “reconsertar” o outro, como uma mesmice que

[...] tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga

sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo colorido, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. (SKLIAR, 2003a, p. 46).

Skliar crítica essa atitude pedagógica, que tem como objetivo divulgar sua generosidade e também dissimular sua violência de normalização, porque existem as imposições das leis de inclusão, o que a transforma numa pedagogia que reúne, simultaneamente, a aceitação e a hostilidade em relação ao outro. É uma pedagogia que não cuida da identidade do outro, embora demonstre que tem tolerância com relação à presença do “outro” no território da educação e da sociedade dominante. O outro nunca foi o outro, ele é somente uma invenção da mesmice do “outro”, há muito tempo excluído.

Para compreender como Skliar pensa a respeito da inclusão, precisamos entender que, para o autor, *a alteridade é uma invenção que foi fabricada, produzida e legitimada ao ser representada institucionalmente através de diagnósticos e comportamentos já determinados como deficientes, anormais ou uma alteridade anormal.*

E essa alteridade anormal, esse outro com um corpo, mobilidade, pensamentos e comportamentos diferentes, atenção, memória e percepção com um modo de aprender diferenciado é que representa nosso maior medo, que é o de não sermos completos, de sermos incoerentes, incompatíveis; é esse que nos faz não sabermos lidar com nossas imperfeições e desordens, tendo a possibilidade de sermos taxados de desqualificados e horríveis. Com isso, esse outro foi-se tornando alvo de uma sórdida e benevolente curiosidade, de uma doentia correção e normalização.

Parece que todos precisam ser iguais; esse movimento de tentar colocar o outro deficiente dentro de uma anormalidade inventada se tornou o paraíso da normalidade. Ser normal é ser alguém igual aos outros. E, quanto mais os “normais” olham os diferentes, mais isso se torna cruel, até deixá-lo invisível, pois esse olhar traz consigo conceitos e pré-conceitos já estabelecidos para o que é normal ou anormal. No movimento da normalidade se acumulam prescrições médicas e anamneses, pois fazem parte de um manual de normalidade com classificações e avaliações que determinam quem é normal e quem não

é. Existe um excesso de instituições, congressos e especialistas que dizem quem está dentro ou fora da norma.

Atualmente, existem inúmeras formas para classificar quem não estão dentro da norma pré-determinada, como os hiperativos, os disléxicos, os psicóticos, os que têm problemas de aprendizagem, gagueira, autismo, superdotação, paralisia, hemiplegia, retardos mentais, atrasos na aprendizagem, esquizofrenia, cegueira, síndromes, sintomas, quadro clínicos etc. São uma infinidade de rótulos para classificar os diferentes dentro de uma normalidade inventada, com o objetivo de deixar o incômodo fora da sociedade, onde se inventou o anormal.

Olhando a alteridade deficiente sob outro entendimento, Skliar (2003a) explicita que a educação especial, com suas antigas e atuais caracterizações, não justifica ser o único espaço onde se pode falar ou discutir o tema da alteridade deficiente. Principalmente no que se refere à educação especial, nota-se a construção de uma mescla de instrumentos, metodologias e técnicas que guiam para a normalização (inventada, de um outro, também inventado), como o outro deficiente. A interpretação predominante do que são as definições culturais que geram as falas da deficiência e da Educação Especial, nas palavras de McLaren (1997, p.168 apud Skliar, 2003, p. 157) afirma que:

O funcionamento das políticas de significação [...] o podemos ver na educação especial, onde uma grande proporção de estudantes negros e latinos são considerados apresentando *problemas de comportamentos*, enquanto à maioria dos estudantes brancos de classe média é proporcionada a cômoda etiqueta de ter *problemas de aprendizagem*.

Para Skliar (2003a, p. 157), a história da educação especial é herdeira dos saberes médicos e psiquiátricos que Foucault chamou de “grande internação que iniciou pequenas grandes clausuras ou internações por categorias” e que foram comandados por ingerências médicas, religiosas e beneficentes construídas em cima de uma hipotética ordem natural de significações que estabelecem a alteridade deficiente a partir de uma continuação de discursos como:

Indivíduos deficientes/ outros indivíduos deficientes/ anormalização/ medicalização/ institucionalização/ segregação/ exclusão/ correção/ normalização/ inclusão etc.; é certo que

foi fundamentada em uma lógica particular de oposições binárias, tais como normalidade/anormalidade, educação/ reeducação, saúde/doença, eficiência/ deficiência, inclusão/ exclusão, maioria/ minoria, oralidade/ gestualidade, etc.

Em um mundo em que cada um tem seu lugar pré-determinado, esses outros deficientes são constantemente correlacionados ao seu lugar institucional, e o lugar institucional foi repetidamente maculado pela “considerada eficiência” em avaliar tudo em termos de inclusão e exclusão. A educação especial e a alteridade deficiente compartilham do mesmo problema: ambas foram e ainda são abordadas como matérias essencialmente subteóricas. E, em consequência dessa subteorização, como também em decorrência de uma tradição histórica de controle do indivíduo deficiente por peritos especialistas, as pessoas em geral não visualizam a possível vinculação entre a alteridade deficiente e a mudança do seu status quo.

Skliar (2003a, p. 158) salienta que a arrogância ao afirmar que a deficiência é somente um fato biológico e que apresenta traços gerais precisaria ser problematizada epistemologicamente para entendermos que o objeto do discurso da deficiência não é a pessoa com deficiência:

[...] objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros.

Para ser mais clara, a deficiência não é uma questão biológica, ela faz parte de uma construção histórica e cultural; e não é somente um problema das pessoas com deficiência, das suas famílias ou dos especialistas: a deficiência está ligada à imagem da normalidade e sua historicidade.

Nas últimas décadas, as pessoas da Educação Especial foram vistas e produzidas pelos especialistas como objetos de estudo com o objetivo de poder controlá-las e torná-las “normais”. Essa práxis, constantemente medicalizada e dirigida para o cuidado e a terapêutica dos corpos e mentes ineficientes, teve como finalidade institucional demarcar quem é incluído ou excluído, educável ou não, quem é normal

ou anormal. Porém, falhou no entendimento e justificativas da sua própria criação, conhecimentos, interferências e estruturas de poder.

Dentro e fora da Educação Especial estão internalizado certos traços já determinados através de falas e ações normativas, como a falta de linguagem, inteligência limítrofe, imaturidade afetiva e cognitiva, comportamentos agressivos e perigosos, detentores de uma aprendizagem mais demorada, instabilidade emocional, e tantas outras dificuldades que são vistas como características do público-alvo da Educação Especial.

Mesmo que, atualmente, o conhecimento clássico da educação especial tenha dado lugar a determinadas representações sociais das identidades da alteridade deficiente, os “deficientes” ainda são entendidos, em seu contexto, como um grupo de indivíduos iguais, centralizados, situados sempre no mesmo discurso da deficiência. Desse modo, as pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual, física ainda formam o centro representativo, a base significativa da identidade “deficientes”.

Skliar (2003a, p. 161) diz que existe uma aliança que precisa ser revelada entre a pedagogia corretiva com a medicalização, e/ou da supremacia do modelo da deficiência na educação especial. Com base nessa aliança, os recursos pedagógicos precisam se curvar, se submeter constantemente a uma possível e ilusória “cura das deficiências”. Sendo assim, “o homem seria homem se não fosse surdo, cego, negro, homossexual, indígena e etc.”. Ouso dizer que, por mais que se tenha obsessão contra as deficiências, da mesma forma se inventa, perturba e anormaliza a alteridade deficiente.

A medicalização, como ideologia predominante, gerou um significado trivial e conviências dentro e fora de sua própria esfera. Um exemplo disso, principalmente nas últimas décadas, foi o de enclausurar a pedagogia, levando-a à obstinação em corrigir. A união da medicalização com a caridade e a filantropia também é um processo difícil e plurifacetado, pois se valida moralmente as ações vistas como missão, que somadas à assistência filantrópica, são acolhidas como retornos válidos em educação especial, que tem como finalidade humanizar, naturalizar e normalizar a alteridade deficiente.

As normas e os valores sobre corpos e mentes completos, autossuficientes, disciplinados e belos constituem o ponto de partida dos discursos, das práticas e da organização das instituições de educação especial. De maneira geral, a norma

tende a ser implícita, quase invisível que é esse caráter de invisibilidade o que a faz inquestionável. (SKLIAR, 2003b, p. 162).

Skliar cita Lennard Davis (1997), em sua obra *The Disability Studies Reader*, trazendo uma nova visão sobre o tema da alteridade deficiente quando relata que já foram escritas obras diversas, e por trazer uma incomum aproximação entre política e cultura. Uma das primeiras questões mencionadas por Davis é a visão epistemológica do problema da deficiência, por isso a questão foi percebida por uma tripla abordagem. Primeiramente, levantou-se a questão de que a alteridade deficiente foi isolada, oprimida, aprisionada e observada, que foi tema de livros, que se interferiu drasticamente no seu real significado quando a geriram, institucionalizaram, reprimiram e controlaram tão fortemente, que teve como resultado a comparação entre os grupos chamados como “minorias”; mas aqui não se entende que a alteridade deficiente seja uma minoria e não se pode conformar com isso.

Vamos analisar essa questão sob outro prisma: o fato de que a alteridade deficiente possa ser uma minoria pode ocasionar uma rápida alegação sobre sua opressão, marginalização, exclusão e, desse modo, de sua inclusão. É preciso se ater ao fato de que o outro deficiente é resultado da fabricação da normalidade, ou seja, resultado do processo histórico de alterização que termina por deixar confuso o outro, com a criação desse outro que se fabricou. Portanto, a constatação de que tem um outro deficiente dominado, oprimido, agredido é somente uma fração do problema, e talvez não seja a parte mais relevante.

Um segundo ponto apontado por Davis é o distanciamento do estudo em relação a estudos análogos; então, fica claro que o motivo desse distanciamento é o mesmo que gera o distanciamento da alteridade deficiente e suas instituições:

[...] o discurso e a prática – hegemônica e dominante – da normalidade, do normal. De fato existem pouquíssimos discursos e práticas que incluem a questão da deficiência em um contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, como também é mínimo o número dos que se propõem e conseguem representar alteridade deficiente além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada, inerte [...] (SKLIAR, 2003a, p. 164).

Falando de outro modo, demonstra-se, na maioria das vezes, um corpo sem um indivíduo, idade, sexualidade, gênero, classe social, religião, cidadania e sem família.

E a última questão abordada: nada supõe que haja um outro deficiente em si mesmo, limitado, claro, nomeável. A importância está em como essa alteridade foi arquitetada, produzida, explicada, dirigida; estão sendo falados sobre o colonialismo e a colonização no método de produção de uma alteridade peculiar; menciona-se sobre a invenção do indivíduo, e não do indivíduo, da fabricação de um corpo, e não do corpo.

Quando se inclui ações políticas, educativas, de trabalho, leis e meios de comunicação como parte de um processo cujo objetivo é perceber o corpo da alteridade deficiente como contrária à escrita pela comunidade "normal", é possível construir uma nova e distinta espacialidade e temporalidade da alteridade deficiente, pois amplia-se a visão política, cultural, filosófica e social.

O outro deficiente foi literalmente inventado por uma alteridade nociva, da negação de seu corpo e condicionamento de sua mente: então inventou-se a nociva *construção da normalidade*. Mesmo vivendo em uma sociedade de normas, e pouco ou nada podemos fazer sobre isso, precisamos perceber que as normas são frutos de uma extensa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal. Uma extensa história que, na maioria das vezes, omitimos ou desconhecemos, como se fosse uma história fictícia do outro. Quando determinamos o que é um corpo normal, estamos excluindo tantos outros corpos que estão fora da Norma. Isso nos leva à normalidade e ao corpo normal e este é o problema (SKLIAR, 2003a).

É verdade que muito tem sido escrito e reproduzido sobre a deficiência e é precária a produção sobre a alteridade deficiente. Muito tem sido escrito a respeito de, sobre, a partir de, para a alteridade deficiente e jamais com ela, pois o componente de estudo tem sido focado, insistentemente, a respeito do que pensamos que é a pessoa com deficiência (*a deficiência é o deficiente, e o deficiente é sua deficiência*).

É relevante problematizar a educação para a inclusão das pessoas com deficiência na perspectiva de Skliar para que não se trabalhe com a mesmidade das escolas, que não se pense no outro somente como "hóspede", como aponta o autor. Na educação, a experiência da hospitalidade ocorre em meio a um constante tensionamento marcado pela abertura da escola e acolhimento incondicional do outro e pela determinação das leis, direitos e deveres que condicionam e tornam plausível a própria hospitalidade. A experiência da hospitalidade na

educação sustenta a tensão permanente entre o acolhimento incondicional e a abertura condicionada e hostil ao outro. Entender o outro como alguém que pensa, que percebe o mundo ao seu redor, que não precisa que falem por ele e para que esse “outro” não signifique somente a imagem de outro alguém.

No próximo capítulo, vamos fazer um paralelo sobre as implicações da inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir do conceito de “diálogo” de Paulo Freire e de “alteridade” de Carlos Skliar.

5 AS IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DO “DIÁLOGO” E DA “ALTERIDADE”

Considerando-se a passagem de mais de 20 anos da vigência da LDB 9394/96 e seis anos da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, percebe-se que, a despeito de as crianças terem sido encaminhadas para as salas de aula do ensino regular, isso não se configurou como uma realidade na qual os professores estivessem preparados para acolhê-las e atenderem pedagogicamente esses educandos. Esta situação tem demandado muitas reuniões e debates entre professores e gestores das escolas regulares e instituições afins. Situação esta que implica na totalidade do sistema educativo, o qual se situa em um sistema social com determinados valores.

Com a chamada inclusão, houve uma desestabilização do trabalho docente, o qual há muito tempo vinha se consolidando como prática cristalizada pela atenção dada a toda uma homogeneidade de educandos. A inclusão do aluno com deficiência criou uma nova realidade de formação pedagógica e subsequente prática. A discussão sobre a inclusão e suas implicações na prática pedagógica tornou-se fato corriqueiro no cotidiano da escola, visto que a inclusão modificou as interações dentro da escola e na sociedade como um todo, provocando inquietação diante dessa nova forma de interação social. Os educandos estão na sala de aula, mas sem participação e sem aprender, o que torna questionável a prática do processo de inclusão.

Tem-se observado que a política de Educação Especial vem-se apresentando, na sua consolidação, em práticas de atendimento insuficientes. Tal fato, segundo Gatti (2010), configura-se como uma contradição, pois, se por um lado aponta possibilidades de transformações, por outro depara-se com problemas sociais que crescem cada vez mais. A base desse paradoxo pode ser entendida, desde que se façam mudanças atitudinais para que se tenham condições concretas de aprendizagem e participação das pessoas com deficiência. Segundo Carvalho (2012, p. 23), “[...] o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física”.

A inclusão escolar como se desenvolve hoje é consequência de um processo que vem sendo construído historicamente durante todo o século XX. O conceito de inclusão escolar mais difundido é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino

regular”, e quando se trata do motivo de esses alunos fracassarem em suas salas de aula, argumenta-se que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional”, abordando não apenas os alunos com deficiência, mas todos os alunos, com o intuito de conseguirem êxito em seu percurso escolar (MANTOAN, 2003, p. 19).

A “verdadeira inclusão” – aquela que implica não só em receber a todos os alunos, mas em respeitar suas diferenças a partir delas mesmas e não a partir da normalidade – não deve ser construída exclusivamente para as pessoas com deficiência. A inclusão implica o desenvolvimento da consciência crítica de todos os sujeitos, como meio de promover nas pessoas a possibilidade de serem indivíduos ativos e livres em sua própria realidade, não somente reprodutores de conteúdo, mas questionadores do seu próprio mundo. Questionadores dos preconceitos de seu mundo e do lugar de cada um na sua reprodução ou ruptura.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo fazer um paralelo entre as implicações da inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir do conceito de “diálogo” de Paulo Freire, com sua educação libertadora, e de “alteridade” como produção do outro como diferente, criticada por Carlos Skliar. Para tanto, inicio com uma breve descrição sobre a visão de educação desses autores, o que pode significar retomar alguns pontos já trabalhados nos capítulos anteriores, mas com o intuito de avançar rumo à temática da inclusão.

Carlos Skliar, como importante pesquisador da surdez e da Educação Especial, nos apresenta uma visão socioantropológica e histórico-cultural da ação de educar na perspectiva da Educação Inclusiva. Com relação à visão socioantropológica, Skliar destaca baseado nos estudos de Foucault, que preconizava a ética que protege e respeita as diferenças em vez de somente extingui-las em nome de um padrão aplicável a todas as pessoas, que o conceito de normalidade e deficiência são socialmente construídos.

Mesmo sendo fonoaudiólogo de formação, Skliar se afasta do modelo clínico-terapêutico, se aproximando da perspectiva histórico-cultural no que se refere à sua insatisfação frente à falta de acesso das pessoas com deficiência, privadas culturalmente de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Para o autor, a verdadeira inclusão é alicerçada numa relação de escuta e de pequenos gestos com o “outro”.

E quem é esse outro, que tem como princípio se relacionar com seus outros? No entendimento de Skliar (2015, p. 27), reconhecer o outro implica:

Olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc.

Precisamos iniciar o “movimento de inclusão” com gestos mínimos e, como fala Skliar (2015), de “gestualidade mínima, sem estridências”, pois somente assim teremos a capacidade de enxergar o outro sem procurar fixá-lo em uma mesmidade¹ que o válida para a alteridade (como significado de produção do outro como “diferente”), sem ansiar falar pelo outro, e sem ouvi-lo de verdade; sempre em busca do outro nos tomando como referência de normalidade. Para o autor, é possível encontrar professores e professoras preparados/as para acolher, ter uma escuta pedagógica, o que vem ao encontro do diálogo da teoria de Paulo Freire.

Paulo Freire foi um educador que esclareceu a importância da educação no processo de transformação da sociedade e dos indivíduos. Uma educação diferenciada, que liberta e não mais oprime, pois desenvolve a consciência crítica das pessoas, visando proporcionar autorreflexão e reflexão a respeito da sua real condição no meio em que vive, e que é possível transformar essa realidade baseada na educação que não aprisiona, mas que liberta.

Sendo assim, quando a escola se torna um meio de cultivo de debates, discussões e diálogos, é possível conseguir o entendimento sobre a realidade e, portanto, promover transformações. A sociedade está continuamente em processo de transformação, e conforme as novas questões vão surgindo, afetam a sociedade como um todo, como exemplo tem-se a educação inclusiva. Freire (2016) assegura que o ser humano prioriza suas relações sociais e somente através do diálogo ele pode perceber-se como elemento complementar do processo, como uma pessoa integrante do mundo, cujas necessidades também precisam ser consideradas e respeitadas.

No contexto educacional, as contribuições de Paulo Freire levaram à compreensão de educação em que a consciência crítica é

¹ Em Skliar, podemos entender **Mesmidade**: cópia do mesmo, a cópia daquilo que sempre volta ao mesmo; **Mesmice**: ausência de variedade, mais do mesmo. No contexto do meu texto, usarei como sinônimos, pois apresentam significados semelhantes e Skliar não conceitua Mesmice e Mesmidade, apenas os utiliza no contexto de seus argumentos.

essencial para que, desse modo, as pessoas não se tornem espectadoras ou objetos da sua própria realidade, pois, como salienta Freire (2016, p. 44):

[...] o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em expectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica.

E uma convivência autêntica só é possível com a ampla conscientização da sociedade brasileira, tendo como pilar a educação, com um posicionamento de autorreflexão e reflexão, tanto sobre seu tempo quanto seu espaço, que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, da liberdade e a transformação.

Paulo Freire procura a conexão entre a razão humana e a consciência, pois somente assim o ser humano pode se transformar e transformar seu contexto social, isto é, tendo a educação como uma prática libertadora. Freire trata a educação como meio de transformação e trabalho coletivo, pois quem ensina também aprende, tornando-se uma troca de conhecimentos e diálogos, que proporciona mudança e libertação e não mais opressão. A respeito disso, afirma:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada

a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 29).

Desse modo, o autor descreve a luta pela libertação da opressão, opressão que implica alienação de saberes, impedindo o ser humano de ser e, com isto, só reproduz o que é ensinado, sem efetuar uma reflexão. Por isso, a importância da consciência crítica sustentada por Freire; contudo, ele assegurou que jamais pensou, de maneira ingênua, que esse modo de educação libertadora, que respeita no ser humano sua ontológica aptidão de ser sujeito, fosse acolhida por “aquelas forças”, visto que o interesse principal permanecia na alienação do indivíduo e da sociedade brasileira, e essa forma de opressão é ainda atual no Brasil (FREIRE, 2016).

A identificação da realidade pelas pessoas permitirá que elas saiam da consciência ingênua para a consciência crítica, onde a primeira, para Freire (2016, p.43), é como um modo mais singelo de apreensão, não essencialmente conexa com a realidade dos fatos; a segunda, a crítica, no entanto, traria uma análise baseada na experiência, na realidade concreta. Portanto, o autor assegura, “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo”.

Nesse sentido, o entendimento da educação não se atém ao contexto escolar, mas torna-se uma prática relevante em toda sua constituição como sujeito, o qual não é somente moldado, mas igualmente molda sua realidade. Na perspectiva de Freire, a educação precisa, a partir da problematização da realidade, engajar-se na luta contra as desigualdades sociais. Incluir sugere acabar com as desigualdades e, numa sociedade ainda cultivada pela educação bancária, a desigualdade só aumenta. Como a escola tende a ser o espelho da sociedade, é uma reformadora e formadora de novas desigualdades. Sendo assim, o entendimento de que a educação é um meio de transformação social implica que as pessoas não são somente um depósito a serem abarrotados por conteúdos, mas pessoas que constroem sua própria história e, como consequência, são capazes de discutir seu papel na sociedade, sendo críticas.

Por sua vez, Skliar critica a construção do “outro” baseado numa sociedade excludente e desigual e, conforme já colocado no capítulo 4

desta dissertação, reitera que a alteridade deficiente² é esse “outro” que nos é exibido, escondido na deficiência que classifica, separa e o coloca em destaque diante dos outros (dos mesmos), como se fosse um padrão quase nocivo de fazê-lo encaixar com as outras pessoas vistas como “normais”. Mas, então, quem é esse outro?

Vou tentar exemplificar como esse outro é visto em uma sala de aula quando se fala em inclusão, que não passa de uma palavra morta revestida da mesmice excludente. Em uma sala de aula com 25 ou 30 crianças, existe aquela criança que ninguém enxerga, no fundo da sala, que se joga no chão, que pula em meio às carteiras da sala de aula. No recreio ninguém se aproxima dela. Para resumir, essa criança “baba” muito, “pega” o que está na sua frente, pula e dança do nada, usa cadeira de rodas para andar, seus olhos não veem nada e se utiliza de uma bengala para não cair ou bater nas paredes, não fala e usa as mãos para isso, ou parece “normal”, mas fica no seu mundo e não aceita ser tocada, dizem que é esquisita... Afinal, quem é esse outro?

Por que é tão difícil entender essa criança que nos é diferente? Por que é tão difícil fazer com que se comporte como as outras crianças em sala de aula, que ficam sentadas fazendo suas tarefas sem perguntar nada e que parecem entender tudo o que a professora ensina? Querem que esse “outro” seja igual a todos. Sem dúvida, esse outro é estranho, o usamos para forjar uma inclusão desumana, que simplesmente é feita para cumprir leis, mas que ignora qualquer alteridade.

Esse exemplo em sala de aula parece perturbador, ocorre todos os dias em diversas escolas e nos faz pensar: por quê escolhemos fingir que não vemos esse outro? Skliar (2003b, p. 39) explicita que “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído”. As pessoas com deficiência são vistas como um problema, porque não as enxergamos, permanecemos obcecados em normalizar tudo e todos, e assim acabamos esquecendo de considerar a inteireza do outro, suas habilidades e suas individualidades.

Frequentemente, prevalece nas escolas certo tipo de pessoas homogêneas, que continuamente são controladas por seus educadores, monitoradas, submissas, treinadas e aprimoradas. Como Foucault (2009) observa, “docilizamos esse corpo”, sempre na mesmice da escola, que coíbe a diferença e tolhe o outro diferente.

² A alteridade deficiente é uma invenção que foi fabricada, produzida e legitimada ao ser representada institucionalmente através de diagnósticos e comportamentos já determinados como deficientes, anormais ou uma alteridade anormal.

Skliar (2006, p. 26) lembra que estamos a “construir uma metástase e não uma metamorfose educativa”. A inclusão, atualmente, é um expediente que dissimula as diferenças, pelo qual toleramos o outro, sem nem conhecermos quem é esse outro que está diariamente conosco, pois temos a impressão que somente importa que ele estude e se comporte como os outros em sala de aula. Não conhecemos nada sobre esse “outro”, não o escutam, não sabemos das suas vontades, aspirações, sonhos, simplesmente o colocamos em uma sala de aula e o observamos e quando achamos que o vemos, é para enquadrá-lo nas classificações normativas, daí “já sabemos tudo sobre ele”, o enquadramos, homogeneizamos e espera-se que aprenda, sem lhe dar chance de refletir e estabelecer uma conexão com sua aprendizagem. Sendo assim, em relação à escola,

Y más que insistir en la caracterización de un espacio de modulación-control-exclusión y/o de un espacio de disciplinamento-inclusión, propongo territorializar tres espacialidades del otro cuyas fronteras pueden ser a veces muy tenues y diluirse, y a veces ser muy amplias y perderse, y cuyos significados continúan siendo por necesidad todavía imprecisos: son las espacialidades acerca del otro o, mejor aún, representaciones y/o imágenes y/o miradas espaciales en torno del otro. (SKLIAR, 2002b, p. 91).

Skliar (2003a) descreve os espaços nos quais construiu-se o outro: *a espacialidade colonial* (o outro maléfico e a invenção do outro maléfico), *a espacialidade multicultural* (o outro da relação eu/você, isto é, da relação pluralizada, generalizada e talvez obrigatória entre nós/eles) e *a espacialidade da diferença* (o outro indomável, a distância do outro, o espaço da mesmidade como sendo prisioneiro do outro). Baseado nisso, Skliar recapitula as localizações binárias que a linguagem ocidental utilizou para nomear e construir a alteridade (como centro e periferia, masculino e feminino, nativo e estrangeiro, alta cultura e baixa cultura, dentro e fora). Nesse vaivém de espacializações, explora as possibilidades que as práticas de deslocamento oferecem para desnaturalizar as lendas e as imagens sobre o outro.

Com base nessas três espacialidades e na construção da alteridade, nos espaços em que colocamos o outro, principalmente no escolar, sabemos que dividir experiências é decisivo no processo da aprendizagem, essas experiências em grupo colaboram para um aprendizado valioso e expressivo. Mas, se a pessoa não for notada como tal por seus colegas ou educadores, ela significará tão-somente um

elemento na sala, uma coisa, alguma coisa inerte que não compartilha trocas, e deste modo, não acrescenta conhecimentos. E se ela não compartilha trocas, nós falamos por ela e não mudamos ou questionamos nosso conhecimento, forçamos para que ela se “inclua” no nosso “mundo perfeito e normal”.

Por esse motivo, é imprescindível ter possibilidades pedagógicas que possam perceber e acolher os educandos, compreendendo a particularidade de cada um, mudando esse olhar rotulador para esse outro ainda desconhecido e, assim, nos desvencilharmos da normalidade e da mesmice dos espaços escolares, para a construção da “verdadeira” educação inclusiva. Em entrevista com as autoras Sampaio e Esteban, Carlos Skliar fala em sermos pessoas fragmentadas e não completas:

Eu, como qualquer outro, sou fragmentos. A academia tenta fazer de nós um sujeito só. E a educação também tenta fazer-nos um sujeito uniforme, coerente, consciente... acho que somos puros fragmentos. Muitos fragmentos. E o melhor que podemos fazer na vida é manter esses fragmentos sem poluição, sem contaminação, mantê-los vivos. Nunca matar um fragmento em nome de um, ou por outro, fragmento que seja mais interessante ou mais importante (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 313).

Portanto, a educação precisará entender esse outro em suas peculiaridades e também deixar que cada educando esteja presente, atuante e seja colaborador. Quando o educando sente que faz parte da escola e da sala de aula, sente-se seguro em contribuir ainda mais com seus colegas de classe, e o aprender se torna mais motivador e divertido. Mas, para isso, a educação também necessita reconhecer seus fragmentos, deixar de priorizar apenas um deles – a racionalidade – como se fosse a totalidade, assumir-se como incompleta, como em movimento, questionar suas teorias e certezas.

Ao chegar um aluno com deficiência ou com o chamado transtorno mental na escola e sala de aula, em relação aos quais Skliar diz que temos obsessão, tem início uma diferenciação em relação aos outros alunos que acaba distinguindo esse aluno por ser diferente dos outros. Desse modo, cooperamos para que a igualdade tenha efeito contrário ao destacar nesse aluno mais sinais de desigualdades, acabando por transformá-lo em um “outro” peculiar, marcado pela

deficiência, em relação ao qual nossa obsessão o transforma em alguém objetificado, e talvez, em um novo “outro” inventado.

A procura constante da expressão certa para nomear a alteridade faz surgir maneiras desumanas de denominarmos e enxergar o outro e, como pontua Skliar (2003a, p. 71, grifos do autor), “se voltamos o olhar – o nosso olhar –, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros e*, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos nós e como são os outros*”.

Portanto, quando não enxergamos o outro ou o ignoramos, o convertemos em objeto, um ser objetificado, transferimos para esse outro todo nosso orgulho e nossas hierarquizações. “Por isso, a inclusão na mesmidade não parece ser outra coisa senão o gozo eterno da alteridade. O outro como hóspede; o centro da mesmidade; o gozo incluyente para a alteridade” (SKLIAR, 2003a, p. 71).

O autor explicita quem é esse hóspede para que possamos entender melhor essa pedagogia do outro:

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente, uma pedagogia cujo corpo é *reformado* e ou se auto-reforma, fazendo metástase sobre o mesmo e sobre o outro; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo *colorido*, oferecer-lhe um amplo lugar vácuo, escolarizá-lo cada vez mais para que, uma vez mais, possa parecer ser ao mesmo e seja o mesmo. (SKLIAR, 2003a, p. 202-203).

Na educação, o outro é incluído e dependente das leis da “hospitalidade hostil”. A presença do outro como diferença transforma os espaços educativos em espaço de acolhimento e de convivência diversos, como desperta até um sentimento de intimidação, inquietação, conflito e hostilidade. Na sua hospitalidade dependente, a educação coloca em prática uma pedagogia que transforma inesgotavelmente o outro em constante hóspede do mesmo. “Uma pedagogia que reúne, no mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade para com o outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem” (SKLIAR, 2003a, p. 203).

Na medida em que o mundo se tornou globalizado, o termo “politicamente correto” distancia e cria mais exclusões quando você não pode chamar de “deficiente” esse outro porque parece que você o está diminuindo como pessoa e quisesse tirar o que ele tem de pior (a deficiência). Já utilizamos todos os tipos de palavras, como deficientes, portadores de necessidades educativas especiais, pessoas com necessidades especiais, diferentes, dentre outras. Com isso, reverberamos e tornamos mais bonitas e aceitáveis a palavra da moda para nomear as pessoas com deficiência, e assim “o outro fica sendo a imagem de um outro somente da manipulação numérica, um outro mensurável, um outro obscenamente quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos” (SKLIAR, 2003a, p. 75). Somente nos importa nominar o outro e classificá-lo, sem nos lembrar de olhá-lo profundamente, com suas limitações e como ser humano; esse outro é um objeto, uma figura infantilizada, um feitiço que nos gera repulsa e obsessão?

Então já não importa o outro da indolência, o outro da violência, o outro dependente das drogas, o outro da deficiência, o outro da infância, o outro da língua, o outro da aprendizagem, o outro inominável, o outro irreduzível. Aquilo que interessa é sua medição, o outro *estatistizado* e o eterno retorno à eugenia dos corpos, das almas e das mentes. (SKLIAR, 2003a, p. 75).

Existem diversas leis que, na realidade, obrigam que as pessoas com deficiência (esse outro) estejam nas escolas regulares, contudo nenhuma apresenta, de maneira clara, como isso pode ser feito como práticas pedagógicas de inclusão, porque essa não é uma questão de legalidade. Logo, permanecemos na esperança de que os educadores, diariamente, estarão com esses outros procurando suas identidades, não buscando aceitar, normalizar, robotizar, mas ir em busca da aprendizagem através da escuta, da afetividade, do relacionar-se, do amor. Carlos Skliar nos diz que necessitamos de transformações na educação e na maneira como olhamos o “outro”, isto é, é imprescindível existir um sistema de educação e um novo olhar para a inclusão.

5.1 FREIRE E SKLIAR: EDUCADORES QUE ESCUTAM E DIALOGAM

Skliar (2003a) critica os ambientes acadêmicos, e concordo com suas reflexões porque nos faz pensar que na formação do professor existe mais persuasão do que conversa. O autor incentiva os professores ao trabalho fundamentado na conversa/diálogo, pois incluir conecta-se ao que tracejamos baseados nas escutas e diálogos que realizamos. “Pensar em uma formação de um professor que escute, um professor escutador... É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro” (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 324).

Contudo, na formação dos educadores, existiu e ainda existe habilitação para atuar e falar, não se promove a escuta para saber o que o educando traz e o que diz, portanto, não existe uma formação para a escuta. Skliar (2003a) explica que pequenos gestos são indispensáveis e inesquecíveis no processo de ensino-aprendizagem, mais do que grandes demonstrações. Sendo assim, o professor que ouve, que toca, que dá apoio tem muito mais comprometimento com o outro, podendo surgir efeitos maiores e mais fecundos, pois são esses professores que causam marcas expressivas na aprendizagem do outro.

Não sei se a ideia dos gestos mínimos está precisando de uma teoria. Ainda não sei, por isso não posso falar nunca muito mais do que já falo sobre os gestos mínimos... Penso, todo o tempo, na vida mesmo, penso que o único lugar onde pensar esses gestos mínimos é na vida, na experiência da vida. Fico pensando: será necessária uma teoria sobre os gestos mínimos? Ou essa apelação de pensar na vida já é suficiente? Sempre pensei que poderíamos retratar muitos gestos mínimos e... conversar sobre eles! (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 325).

Logo, não necessitamos de grandes transformações. Não são somente os grandes filósofos, escritores e estudiosos da educação que podem gerar memórias pedagógicas; qualquer educador pode fazer parte dessas memórias no processo de ensino-aprendizagem quando se dispõe a escutar e a dialogar, com toda a abertura que a escuta e o diálogo implicam.

Dessa maneira, Freire, ao sugerir uma educação dialógica, comprova em sua prática libertadora uma educação inclusiva, “que não aceita a homogeneização dos educandos frutos do sistema escolar tradicional, subordinado aos interesses do capitalismo neoliberal” (COSTA; TURCI, 2011, p. 3.767). O autor defende uma educação para todos, sem exceções, preconceitos ou discriminação. Ao dar destaque à práxis libertadora como método em contínuo diálogo com o pensamento crítico e a ação, assegura que:

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 2016, p. 15).

Referente a isso, Freire (2016, p. 77) diz que não tem “como se pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico”. Isto quer dizer que o diálogo não será a forma “natural” de uma estrutura opressiva, no entanto será uma possibilidade mesmo nessa estrutura, significando uma contra hegemonia. O fator decisivo que causa a ineficácia do sistema educacional inclusivo está intimamente ligado a uma sociedade normalizadora opressora, o que também ocorre nas atitudes de professores e gestores em educação. O que implica uma falta de “dialogação” entre as diferentes pessoas que estão fazendo parte do cotidiano escolar.

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas configurações oferecidas pelo grande domínio. (FREIRE, 2016, p. 78).

A dialética inclusão-exclusão fundamenta-se num processo em mudança que está sujeito invariavelmente às relações sociais em que as pessoas fazem parte. Sendo assim, pode-se traçar um parâmetro entre os conceitos freirianos de oprimido e opressor, em que os oprimidos também são, em sua maioria, os excluídos à procura de sua inclusão, ou também o reconhecimento do fato de serem excluídos. Porém, “[...] se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2001a, p. 45). O ser humano precisa lutar por seus direitos para que seja capaz de conquistar significação em sua liberdade frente aos opressores.

A respeito da educação inclusiva, é inegável que historicamente a dialética pertinente à inclusão ande por um terreno difícil, polêmico e desigual; ao mesmo tempo, continua presente nos discursos políticos que, em sua grande maioria, defendem o direito de acesso e permanência de todos à educação de qualidade no ensino regular.

Freire (2016, p. 77) reitera a relevância da dialogação ao citar que “não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno ou dele termos raras manifestações”. É através do processo de criação, recriação e decisão diante dos seus próprios desafios que o indivíduo toma parte do seu processo histórico, preparado para concretizar sua própria liberdade.

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser de acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. E é por isso que, minimizando e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhes sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 2016, p. 42).

Para Freire (2016, p. 39-40), a conscientização favorece mudanças que se tornam claras com a inversão do nexo da exclusão em oposição ao interesse da construção de uma educação integral, uma integração na qual é relevante analisar a pluralidade presente “nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla

variedade dos seus desafios. E que não se esgota num tipo padronizado de resposta”. Mas faz-se imprescindível distinguir que, no aspecto conceitual da inclusão escolar, o termo integração tem significado diferente da maneira que foi usada por Freire.

A integração na escola incide em uma dificuldade que não convém para o modelo de educação inclusiva, porque somente é plausível integrar aqueles que conseguem se adaptar ao lugar, ao sistema, sem que exista uma transformação da sociedade diante das necessidades individuais. Contudo, no aspecto freireano, o conceito de integração está, de modo distinto, conectado ao que se idealiza por inclusão educacional. Sendo assim, Freire (2016, p. 42) assegura que o ser humano é o ser da integração. “A sua luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado”. É através da sua luta por humanização que o ser humano consegue alcançar sua libertação, que se depara invariavelmente com a intimidação da opressão que o abate. Neste aspecto, Mantoan (2003, p. 32) esclarece que a inclusão

[...] é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Na perspectiva de uma educação para todos, de Paulo Freire, a educação inclusiva evidencia que agir com base numa práxis libertadora deve-se constituir no compartilhamento com diversos eixos sociais, já que conferir o sucesso escolar exclusivamente à prática pedagógica dos educadores, desconhecendo o sistema em que estamos introduzidos, seria simplificar muito o tamanho do problema e ignorar que a norma institucional, sistemática, política e também pessoal, colabora para que a questão das exclusões se acentue.

A escola é uma importante instituição, que possibilita as relações sociais, porém, em um dado momento, como instituição da sociedade, repete condutas em relação a perpetuar na sociedade os padrões de normalidade e anormalidade, pois seu histórico foi continuamente de exclusão e de repúdio. Muitas reformas educacionais já foram realizadas, leis criadas para garantir direitos, mas essas mesmas leis

continuam conduzindo o outro para a mesmidade, perpetuando o não olhar para a alteridade, refletindo a falta de inclusão nas escolas e na sociedade.

Nos últimos anos, colocar todas as crianças na escola se tornou um objetivo do governo, e essa política é relevante, mas, na prática, não se baseia em uma educação completa, expressiva, com igualdade e justiça, em que todos possam ser realmente, acolhidos em suas legítimas necessidades. Escutamos, exaustivamente a fala de que é imprescindível aceitar o outro, incluir o outro diferente, contudo, de que maneira ofertamos possibilidades legítimas para a inclusão desse outro nos ambientes escolares? Para que ocorra, de fato, a autonomia, a identidade e a individualidade desse outro, na inclusão desse outro que frequenta a escola e não para a mesmidade e a normalidade?

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral. (SKLIAR, 2003a, p. 29).

Na verdade, como assegura Skliar (2003a, p. 30), o egotismo das pessoas transformou todos iguais pela mesmidade e normalidade. É chegada a hora de buscarmos um novo conhecimento educativo superior às leis, decretos e terminologias (mas entendendo que as leis também se baseiam em certos conhecimentos reconhecidos, portanto esses conhecimentos devem ser questionados). Já passou do tempo de olharmos o outro baseado no eu, centrado no eu e na hospitalidade da escola, visto que “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro”.

Comumente, os aprendizados escolares partem do princípio de exemplos fictícios de alunos para uma generalização de todos; desse modo, seria uma pedagogia em um contexto universal para todos. Na maioria das vezes, todos estão engessados em um currículo escolar, ambicionando que todos “aprendam”, sem se importar muito de que

maneira vai acontecer o processo ensino-aprendizagem, pois “o currículo ensina o quanto somos diferentes da alteridade e se esforça por encontrar algumas semelhanças grotescas” (SKLIAR, 2000, p. 25). Portanto, pode-se dizer que parece bonito e politicamente correto ter um aluno incluído em classe, mas talvez seja uma tentativa de transformar o outro em um “outro especial”, incluso em um modelo de normalidade.

Incluso nessa normalidade, raramente esse outro é visto e percebido como pessoa. Nesse aspecto, o outro não transcende em sua subjetividade; sendo assim, faz-se imprescindível refletir sobre um projeto pedagógico que acolha as particularidades do outro. No que tange à educação especial, vale repetir a citação de Skliar (1997, p. 19) ao pontuar que

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Sendo assim, esse olhar exclui mais do que ocorreria se o indivíduo nem entrasse na escola, já que posicionamos esse outro no ambiente escolar e, ao desconsiderar sua presença ou apostando na homogeneidade da turma, o que fazemos é dar prosseguimento a uma forma de inclusão que exclui.

Skliar (1999, p. 22-23) explicita que algumas linhas tênues permitem a abrangência das diferenças, quais seriam:

- as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade";
- as diferenças se constroem histórica, social e politicamente;
- não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis;
- as diferenças são sempre diferenças;

- não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade;
- as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas;
- as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras;
- a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade.

Sendo assim, as diferenças dentro das escolas estão sendo “aceitas” por serem, como Skliar (2003a) pensa, “politicamente correto”, com práticas homogêneas que não contemplam as individualidades.

De fato, em muitas escolas, de muitos países, a inclusão parece estar associada precisamente com uma metáfora do abrir as portas das escolas, enquanto a exclusão teria a ver com a metáfora oposta: a dos portões fechados. Do ponto de vista ético apresenta-se uma imagem muito clara, pois “abrir” supõe “abertura”, disposição política favorável à mudança. Falo de abertura enquanto uma outra disposição política do si mesmo (antes repetido, fechado) para o outro, ou seja, de um abrir-se para o que vem do outro, abrir-se para a existência do outro (SKLIAR, 2015, p. 25).

A visão que implica o ouvir e o dialogar aproxima Skliar do pensamento Freireano, pois o diálogo possibilita a construção ou reconstrução de conhecimento. A influência mútua com diferentes e/ou diversas maneiras de pensar e agir permite a reflexão sobre nossos pensamentos, palavras e atos. Mediante a socialização de diferentes práticas somos incitados a mudar. Ao escutar o outro, não nos anulamos nem concordamos com determinada fala, já que o ouvir nos possibilita colocar no lugar do outro, baseado em seu contexto e, com isso, dialogar

com as diferentes experiências, portanto construir de modo dialético um novo e rico conhecimento.

A reflexão sobre a prática que, conforme Freire, é a confrontação da teoria com a ação, se torna facilitadora de novos olhares para todas as pessoas envolvidas no processo. Porque se eu acredito que as crianças são pessoas ativas em suas aprendizagens, capazes e autônomas em suas escolhas e não as escuto, estou sendo contraditória.

Skliar (2015) destaca três imagens de inclusão enquanto abertura/disposição política: a imagem da inclusão “de portas abertas”, “de portas giratórias” e a “de portas com detectores de metais”. Essas portas se destinam a três experiências distintas de inclusão. As “portas abertas” dizem respeito às instituições que prontamente abrem suas portas a todos, aquelas que deixam a pessoa entrar com facilidade, porém, ao mesmo tempo, também determinam sob que condições essa inclusão deve acontecer. As “portas giratórias” se referem a uma escola que aceita a entrada do aluno, porém não trabalha com esse aluno, pois dão a ilusão que incluem e acabam por excluí-lo do processo da aprendizagem. E as de “portas detectores de metais” são as escolas que, antes de admitirem a entrada do aluno, precisam de “diagnósticos”, isto é, requerem laudos para que esse aluno possa entrar na escola.

Assim como Skliar (2015, p. 26), posso assegurar que a inclusão pode se tornar uma política baseada na estigmatização “dos diferentes”; e se, ao invés de boas-vindas, acolhimento, hospitalidade, disponibilidade e responsabilidade, existisse um novo reposicionamento da norma escolar, como se ao falarmos das diferenças de corpo, todos os corpos formassem parte dela; ao falarmos das diferenças de aprendizagem, todos os modos de aprender coubessem nela? Acontece consecutivamente um desvio sutil da diferença para “os diferentes”, como se não tivéssemos capacidade de nos referir à diferença por si mesma, e necessitássemos de pessoas “anormais” para corrigir o que não aceitamos em nós mesmos e muito menos no outro. À título de exemplo das diferenças no outro, o autor faz a seguinte crítica,

O exemplo emblemático são os corpos: insistimos nas escolas com ideais que tentam fugir à pretensão de um corpo normal, de uma aprendizagem normal, de um comportamento normal, mas esse mundo instala ao mesmo tempo a violência, a violação, a anorexia como modos de relação; enfim, uma noção de beleza e de

normalidade que põe a perder toda a potência das diferenças do humano. (SKLIAR, 2019, p. 34).

Como se vê, os “diferentes” parecem continuamente encarar obstáculos para entrar e continuar na escola; sendo assim, faz-se imprescindível repensar nossas ações inclusivas, em um aspecto de interação, para que o outro seja visto, entendido e ouvido com afetividade, em um contínuo diálogo e em uma constante relação democrática de amor, escuta e sensibilidade.

Sendo assim, o olhar de Skliar e Freire sobre o educador é que ele precisa desempenhar sua função de educar e que, ao ensinar, se mostre sem preconceitos e sem estabelecer um padrão para seus alunos, entendendo que cada um tem suas particularidades, já que os educandos são diferentes e serão sempre diferentes assim como os educadores também o são. Assemelham-se somente na aceitação dos seus direitos e deveres, significando que é necessário que o educador respeite e valorize todas as diferenças.

Como a escola é um lugar de construção de conhecimentos e partilha de valores, necessita dar prioridade a sugestões de ensino direcionadas para a redução das desigualdades com uma posição democrática de sociedade. Freire (1992) menciona que a escola precisa ser um espaço de trabalho, de ensino, aprendizagem, no qual a convivência possibilite uma sucessiva superação, pois a escola é um ambiente privilegiado para pensar e refletir.

Freire (1992), em seu livro *Pedagogia da Esperança*, comenta que o ato de ensinar precisa ser livre de manipulação e que não pode ser somente o repasse de conhecimentos para que o educando simplesmente decore tudo o que o professor diz. Ensinar a aprender, para Freire, acontece quando os educandos sabem porque estão aprendendo determinado conteúdo e porque estão lhe ensinando esse conteúdo, pois apreendem desde que conheçam e considerem o significado do que foi ensinado.

De acordo com Freire (1992, p. 81), os professores somente têm sucesso ao ensinar quando se apropriam do conhecimento que será dado aos educandos, para que possam comunicar com clareza, permitindo que o aluno obtenha a apropriação daquele conhecimento também. A educação precisa de educadores e educandos unidos e curiosos, para que possam ensinar e aprender, já que “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”.

Para Freire (1992), a formação do professor precisa ser constante, e não praticada como uma educação bancária, compreendida como uma

educação sob a perspectiva do formador/educador, que possui todo o conhecimento e, do objeto/educando, que somente recebe os conhecimentos ministrados pelo formador. Nesse sentido, Freire (1987) critica a educação bancária e defende uma educação libertadora, na qual educador e educando se transformam em pessoas críticas e criativas no processo de aprendizagem. Na construção dessa consciência crítica, faz-se necessária uma educação participativa, que valorize a relação educador-educando, pois compete ao professor possibilitar o pensamento crítico de seus alunos e aprender com eles, visto que “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2001b, p. 259), afastando-se da visão que o professor é possuidor do saber de modo autoritário.

Diante de tudo o que foi exposto, pode-se dizer que, embora não fale abertamente da educação inclusiva, a teoria de Paulo Freire aborda com profundo conhecimento os aspectos pertinentes à inclusão escolar ao conceituar o direito a uma educação para todos, onde a conscientização, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direitos permaneçam presentes em todos os pontos da instituição educacional, porque compõem-se como direitos dos cidadãos. Para que isso se torne realidade, é indispensável acabar com os liames da exclusão, apesar de ela ser ainda muito frequente no contexto escolar. Ressalta-se que é necessário romper com a previsibilidade do completo e acabado na educação, para que seja possível construir uma nova visão de mundo perante as necessidades que surgem no contexto social.

Mesmo que Paulo Freire não tenha trabalhado em sua teoria a educação inclusiva, percebe-se o relevante aporte teórico de sua obra para este tema, porque trata o ensinar de maneira dialógica, transformadora e crítica, de modo que seja possível uma educação como direito de todos.

A obra *Pedagogia do Oprimido* possibilita um diálogo direto com os alunos da educação inclusiva já que, em sala de aula, se acham excluídos. A escola pode proporcionar uma educação libertadora ou opressora. Ela será libertadora quando possibilitar a todos as possibilidades de “ser mais”, o que implica o trabalho de conscientização, o desenvolvimento da ação de pensar, de refletir o seu lugar no mundo e com o mundo como seres históricos. O autor não fala de inclusão de corpos deficientes, mas certamente fala de inclusão de corpos excluídos economicamente e socialmente. Isto implica em responsabilidades múltiplas: de políticas públicas que moldam a estrutura social, de valores, de ações, tanto na escola, como na sociedade em geral. É nesta complexidade que se situa a responsabilidade de professores e gestores educacionais.

Para Skliar, não existe a inclusão escolar quando se mantém a atual estrutura da educação, visto que não se trata de incluir um indivíduo nessa estrutura, mas de mudar a estrutura, que não é inclusiva porque continua vendo o deficiente como faltando algo em relação ao normal. Não é na escola que se percebe a singularidade, a alteridade, a diferença, a diversidade e a variedade das aprendizagens, a necessidade de uma relação cuidada pelo “entre nós”, a hospitalidade e a hostilidade, o próprio lugar onde acontece isso que nomeamos de “saber” e de “experiência educativa”?

Nesse sentido, quando se pensa em educação inclusiva, o diálogo se impõe como caminho pelo qual homens e mulheres ganham significação como seres humanos. E aqui Freire e Skliar se aproximam mais uma vez por entenderem que o homem é um ser de relação, e refletir sobre si mesmo só é possível na reflexão sobre o mundo junto aos outros.

Skliar contribui ao salientar que é necessário que se mude a visão sobre a alteridade deficiente, que foi construída social e culturalmente durante décadas de descaso com as pessoas com deficiência. Essa nova visão precisa anular este círculo vicioso de pensar e sentir o outro sobre a forma de um outro tão-somente perpetuado a uma debilidade distintiva e uma inferioridade natural, e para que torne possível eliminar, principalmente a nossa arrogância em pensar e sentir que somos os libertadores, salvadores, os incluídos, os bons e os normais ao usar o outro como um reflexo negativo de nós mesmos, dos nossos fracassos e da nossa incapacidade de lidar com as diferenças, como se fôssemos seres perfeitos.

Na “verdadeira” inclusão, precisamos desconstruir a ideia pré-determinada e precipitada sobre o outro, dessa ideia absurda de que sabemos tudo sobre ele, desses dispositivos lógicos e técnicos que descrevem e rotulam o outro como anormal. Freire também contribui com a educação inclusiva ao ressaltar a necessidade de agir sobre a realidade social, com o objetivo de modificá-la, ação que é interação, colaboração e diálogo. Educador e educando, ambos sujeitos criadores, se libertam reciprocamente para juntos, se tornarem criadores de novas realidades.

Pode-se pensar a contribuição de Paulo Freire para a educação inclusiva ao destacar que a construção do conhecimento não acontece através de uma relação autoritária e verticalizada. Quando eu penso numa real inclusão escolar das pessoas com deficiência, essa é baseada na autonomia dos educandos e na valorização dos saberes adquiridos por ele e na realidade social em que vivem. Dessa maneira, a escola

promoverá a real inclusão de todos por meio de um processo de humanização dos alunos e do mundo, criando as condições necessárias para que os educandos, com ou sem deficiência, conquistem a posição de sujeitos ao se apoderarem e construírem seus próprios conhecimentos e buscarem a mudança social.

Qual a consequência de uma educação a partir do diálogo e da alteridade? Como consequência de uma educação a partir do diálogo, precisamos ter em mente que todos estão sempre em processo de aprendizagem, e isso legitima uma situação de convivência igualitária e amorosa, numa construção conjunta do conhecimento, o que contraria completamente a lógica excludente de qualquer relação opressor-oprimido. É no diálogo que o conhecimento se constrói.

É necessário que aqueles a quem é negado o direito essencial de dizer a palavra possam reconquistar esse direito e que essa ação desumanizante não se perpetue. Quando eu não amo o mundo, a minha vida e nem as pessoas, não é possível o diálogo. Sem diálogo, não existe comunicação e nem verdadeira educação.

Se não existe diálogo na educação, precisamos refletir sobre a escuta das diferenças. Skliar nos convida a descentralizar nossas experiências do ouvido, investir no olhar, no estar presente e aberto. Sugere que abandonemos nossos diagramas cognitivos e explicativos sobre os outros considerados diferentes e que o ato de educar é uma forma muito especial de diálogo: a conversação. Isso demanda conversação, pela qual fazemos e pensamos coisas juntos, ao nos tornarmos outros de nós mesmos, ao nos inventarmos e nos reinventarmos em uma relação de conhecimento, de afeto, de saber e de amizade.

Tendo como base o diálogo e a escuta, podemos pensar tanto na dimensão individual quanto coletiva, a respeito de como o educar encaminha-se para o libertar, para transformar, possibilitando às nossas crianças, jovens, adultos e idosos, com e sem deficiência, que estão em processo de educação contínuo, o acesso a todo e qualquer conhecimento para que, de modo crítico e criativo, possam, eles próprios, colaborar com a possibilidade de uma sociedade mais justa, pacífica, democrática, inclusiva e ética. Educar para mudar e transformar o mundo.

Oprimidas e marginalizadas, as pessoas com deficiências seriam os oprimidos, porque com elas se estabelece uma relação de domínio, controle, ou seja, algo totalmente diferente da autonomia, da emancipação, que deveria ser a relação ideal

para a construção de uma sociedade mais justa. Com o modelo atual de educação, seremos sempre os oprimidos a vislumbrar a luta pela libertação, pois, como excluídos durante a história, as pessoas com deficiência estão à margem da sociedade, esquecidas, ignoradas, excluídas do convívio social e do processo educativo por serem diferentes do “mesmo” denominado “normal”. Em outras palavras, interrompeu-se ou impossibilitou-se a relação de alteridade entre as pessoas, hoje qualificadas como normais ou anormais, retratando, desse modo, a relação opressor-oprimido.

Assim sendo, essa ideologia opressora não pode ser adotada como referência para a construção de uma escola inclusiva, visto que nos impõe modelos educacionais completamente desconexos da realidade da escola pública brasileira. A pedagogia da inclusão é política, sua intencionalidade ideológica está baseada na convicção de que a institucionalização de um padrão de normalidade para as pessoas e a lógica da classificação depreciativa de homens e mulheres como anormais, deficientes e diferentes se amparam no comportamento ou nos corpos/mentes dos que não satisfazem às expectativas desse padrão idealizado. Trata-se de uma construção social há décadas difundida como algo natural.

Paulo Freire contribui para a inclusão escolar das pessoas com deficiência por meio do diálogo, no qual homens e mulheres pronunciam o mundo, ganhando significado como seres humanos. Esse diálogo se caracteriza por uma relação horizontal entre as pessoas, sem torná-las iguais. Ao dialogarem, as pessoas não se diminuem umas às outras, não se utilizam de estratégias para embaraçar as pessoas, mas mantêm o efetivo respeito ao protegerem suas identidades e se mantêm preparadas para cultivarem essas relações. O diálogo, desse modo, entende a comunicação entre sujeitos históricos abertos à possibilidade de conhecer mais, já que são conscientes de seu inacabamento, distinguindo que sabem e que ignoram. Ao se entenderem como inconclusas, essas pessoas se abrem à curiosidade epistemológica, à inquietação, à criação, ao conhecimento crítico da realidade, e, por isso, fazem perguntas, sabendo por que o fazem. Por esse motivo, a comunicação dialógica verdadeira, constituída entre as pessoas, sugere reciprocidade e não poderá acontecer numa perspectiva bancária de educação, onde o conteúdo é depositado. Porém, a questão não se resume à educação bancária, mas também implica na

hierarquização das relações, no preconceito em relação ao outro, na opressão que já está instalada há séculos na sociedade, nas barreiras culturais e econômicas que impedem a aproximação dos pobres, camponeses, pescadores, dos que estão à margem, para chegarem até o centro.

Mas, se o diálogo implica um “outro” que não sou eu, de que forma vejo esse outro (alteridade)? Tanto Skliar quanto Freire ponderam sobre a alteridade no contexto educacional, mas Skliar pontua que não existe algo que possa deixar de ser diferença, algo que possa ser o oposto das diferenças, visto que as diferenças podem ser melhor entendidas como experiências de alteridade. Assim, a questão é entender como as diferenças nos formam como seres humanos, como somos feitos de diferenças. Com essa compreensão já é possível entender que a forma como lidamos com as diferenças se constrói nas interações sociais vivenciadas por nós, as quais podem ser conservadas ou alteradas durante a vida, mas continuamente implicada pelas relações sociais que temos.

Nesse sentido, Freire pode nos lembrar o pensamento de Skliar, ao explicar que a alteridade é mais do que o entendimento unilateral do outro, de suas iniciativas, vontades e seu contexto. A alteridade deriva da relação de reciprocidade entre as pessoas, uma relação em que um e outro experimentam os desafios comuns do mesmo contexto em que vivem. E, por meio do diálogo e colaboração, as pessoas vão se formando, nas suas particularidades pessoais e suas identidades coletivas.

Para Skliar, a despeito de, teoricamente, aceitarmos o outro na nossa sociedade, determinamos quem são e como são “os outros”, distinguindo o território das diferenças (alteridade). Se você se distancia desse outro deficiente, como vai dialogar com ele e conhecê-lo? Se você o coloca no patamar das pessoas inferiores e que não têm fala no mundo normalizado e sem diferenças, como pode ter uma educação libertadora, se você o aprisiona em um rótulo ou olhar normalizador e o mantém aprisionado nesse papel?

Se conhecer é transformar o mundo, visto que o conhecimento se constrói como relação entre pessoas que dialogam e cooperam para entender seu contexto, a contribuição dos dois autores para a educação inclusiva seria pensar sobre o que é ser deficiente se todos formos deficientes? No entanto, por que pensar que somos todos deficientes? Podemos mudar a perspectiva desse entendimento ao pensar que somos todos capazes e eficientes? Se pensarmos o eu, o outro, a diferença, a alteridade, o diálogo, as pessoas fora do modelo de corpo ou mente

normais, fora da noção de falta, fora das compulsões de julgar, se estivermos abertos a encontros incondicionais com o outro, podemos reverter a perspectiva da condição humana de deficiente para eficiente/suficiente.

O significado de eficiente no dicionário Michaelis online, é quem obtém ou ocasiona o resultado esperado. Mas, o que é ser eficiente se todos os seres humanos têm diferentes níveis de desenvolvimento físico, sensorial e intelectual? Esses aspectos definem cada um de nós como pessoas individuais, capazes de aprender, com autonomia para interagir, participar e propiciar mudanças sócio-políticas nas esferas sociais, econômicas, onde acontecem as relações de poder e são geradas as ideologias vigentes.

A educação inclusiva é baseada no princípio da valorização da diferença, fundamentada em um processo de ensino/aprendizagem na igualdade de oportunidades, procurando promover o desenvolvimento cognitivo, segundo um processo educativo caracterizado pela interação social e cultural entre todos os alunos. Todavia, o que acontece no cotidiano escolar é a desvalia do educando com deficiência, que dá a entender que aceita “seu lugar” de inferioridade ou de diferente, que concorda com a segregação nas escolas de educação especial e ou a nova exclusão na escola regular, hoje nomeada como inclusiva.

Como é possível uma educação ser inclusiva se eu aponto uma pessoa superficialmente como uma figura nebulosa ou quando afirmo que a incluo, não como pessoa, não dentro de uma conversa, não em uma ação educativa, como uma pessoa inerte, acompanhada de um direito jurídico mal formulado e com uma distância discrepante entre a realidade e um discurso forjado de educação inclusiva?

Ao tentar responder algumas questões que aponto na dissertação, acabo por ter outras questões a serem respondidas: É possível falar de inclusão sem falar de exclusão? Como (re)pensar o papel da escola nessa direção?

Ao pensar que as atitudes humanas são mais seletivas do que inclusivas, sinto-me acompanhada das ideias de Skliar, pois a diferença tem a tendência de ser olhada como negativa, visto que assinala para o intolerável ou para fora da normalidade.

Com estas considerações, Skliar propõe uma “pedagogia do acontecimento” que acolha o estranho, o diferente e o imprevisto, sem temê-lo ou silenciá-lo em razão de ser considerado como atributo fecundo dentro do processo de ensino e aprendizagem. A pedagogia do acontecimento que se irmana com a pedagogia do oprimido na construção de um mundo “em que seja menos difícil amar”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial, que é real, em vista das trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes (LUCIENE SILVA, 2006, p. 427).

Quando o preconceito e a discriminação em relação a alguém ou algum grupo social se confirmam, constata-se as implicações da desinformação e do desconhecimento a respeito deste preconceito e desta discriminação. Sob outro prisma, os preconceitos têm origem no processo histórico-cultural, econômico e moral de toda sociedade. Diante disso, somente a informação não é satisfatória para mudar uma sociedade. O preconceito tem raízes mais profundas do que a desinformação, é extremamente denso, porque movimenta junto o sistema de representação e valores que vão sendo estabelecidos nas pessoas, na medida em que ele vai sendo socializado, e obedece, à base que se instala, o estigma.

Portanto, o preconceito desencadeia o ato (ações) de discriminar, e este aparece pautado por julgamentos valorativos que hierarquizam as pessoas entre piores e melhores, inferiores e superiores, pobres e ricos, pretos e brancos, deficientes e normais. Julgamentos valorativos que implicam em ações concretas discriminatórias.

Para tentar responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que foi problematizar a inclusão escolar a partir do conceito de “diálogo” de Paulo Freire, minhas reflexões me levaram a algumas possibilidades ao pensar que estamos vivendo em um momento em que é aceitável ser diferente, porém não é aceitável viver e evidenciar essa diferença. O diferente é percebido a partir do momento em que uma sociedade luta por liberdade de expressão, mas discrimina pessoas por

motivo de diferenças intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando também as pessoas que não podem frequentar as aulas, pois trabalham, e ainda as que, de tantas vezes repetirem de ano, abandonam os estudos.

Portanto, a educação tem uma importante função, que é a de influenciar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e isso pode ser realizado ao possibilitar meios para desenvolver nos educandos a criticidade, adquirida por um trabalho de conscientização de seu papel ativo na história. Uma educação que implique a libertação dos diversos modos de opressão e baseada em princípios essenciais como a dialogicidade, que implique amor (amor de reconhecer em todo ser humano o direito de transcender-se e de dizer a sua palavra), respeito (respeito ao reconhecer que todos têm algo a dizer), solidariedade (só o diálogo com o outro) para, desse modo, fazer renascer a esperança na percepção de um mundo melhor e mais humano para todos, seja qual for sua raça, classe social, gênero ou deficiência.

Sempre fui uma pessoa curiosa, buscando respostas para entender diversas questões que me instigavam a saber tudo sobre diferentes assuntos, principalmente sobre preconceito, discriminação e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e no ambiente escolar. Para conhecer mais sobre esses assuntos, encontro-me com Paulo Freire e Carlos Skliar para realizar este estudo. Como pesquisadora da deficiência e entendendo a importância da minha trajetória como pessoa também com deficiência, este estudo me fez refletir e repensar minha caminhada como profissional e, sobretudo, como ser humano.

Ao começar esta jornada de conhecimento, aprofundando-me na teoria e ensinamentos de Paulo Freire sobre a educação libertadora, compreendi que as políticas educacionais concebidas e referenciadas pela ONU e difundidas no Brasil para a educação inclusiva não são realistas, pois não se pode modificar uma cultura hegemônica que prevalece na estrutura escolar em uma educação inclusiva, porque é uma pedagogia construída com os métodos da opressão que se configura como uma nova forma de segregação na escola “denominada” inclusiva.

Sendo assim, a legítima inclusão dos alunos com deficiência só pode ser edificada com base em uma pedagogia da inclusão, como é a educação dialógica, política e libertadora de Paulo Freire que, ao se opor ao servilismo da escola aos ideais neoliberais como a individualidade, o lucro e a mais valia, supera de modo determinante a prática de preconceitos e discriminações vigentes no dia-a-dia escolar que causam o processo de diferenciação entre os alunos, que acarreta a invenção de

categorias, rotulação do aluno com os estigmas da anormalidade, da deficiência e da incapacidade.

Nesse sentido, a educação dialógica proporciona novos paradigmas para as relações que formam o processo educativo na visão da inclusão, que consideram a democracia, a autonomia, a ética, a solidariedade, o princípio da igualdade e a valorização do convívio na diversidade.

Ao finalizar esta pesquisa, tenho a certeza de que a inclusão escolar na perspectiva de Paulo Freire pode ser analisada como uma legítima forma de inclusão. Sua pedagogia dialógica e problematizadora apresenta em sua práxis libertadora a gênese da inclusão, demonstrando proporcionar uma educação que inclui a todos, sem discriminações de qualquer natureza, considerando-se como uma verdadeira pedagogia da inclusão, divulgando toda diversidade e multiplicidade étnica e cultural que fazem parte da nossa humanidade.

Continuando com minhas reflexões, o segundo objetivo específico foi problematizar a inclusão escolar a partir do conceito de “alteridade” de Carlos Skliar, e para falarmos sobre a inclusão escolar a partir do conceito de “alteridade” desse autor, preciso pontuar que ele destaca que, para pensar sobre a educação, é indispensável silenciar, aguardar, esquecer o individual para pensar no coletivo e entender que o que somos e como vivemos não é um modelo, porque não há um modelo de humanidade, ela é distinta.

Em suas reflexões sobre o “outro”, o autor alerta sobre nos tornarmos reféns do outro quando somos forçados a incluí-lo, recebendo o outro apenas por pena. É que, de certa forma, somos outros também quando os outros nos olham. Ao mudarmos nossa atitude perante o outro, teremos consciência de que o outro já foi diversas vezes silenciado, massacrado, globalizado, excluído ou até demasiadamente normalizado. Skliar insiste em mostrar que necessitamos do outro para não desmornarmos na mesmidade do egocentrismo e para entender que sem o outro não somos nada.

Skliar apresenta a importância de se pensar uma educação para inclusão que não trabalhe com a mesmidade das escolas, mas que permita entender o outro como uma pessoa que pensa, que percebe o mundo ao seu redor, que não precisa que falem por ele, para que esse outro não seja somente a imagem de alguém. É possível aproximar essa ideia com Freire precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho e nem por ninguém, ou dizê-la para os outros, numa ação de prescrição. O diálogo é o encontro dos seres humanos, não se esgotando, na relação eu-tu.

É imprescindível conscientizar que a “educação inclusiva” tem a ver com o conceito de justiça, justiça como um projeto ininterrupto que começa na educação infantil e vai até a faculdade. A inclusão está relacionada com direitos de ser e estar, de falar, pensar, sentir, agir e se expressar.

Skliar é um autor extremamente rico e complexo, que exige de nós uma reflexão ainda maior, pois é inquietante e leva ao desconforto. Diante da destruição das certezas em sua obra, Skliar nos acena com a volta da poesia, do pensamento e até dos afetos, o que lembra a amorosidade de Freire. É plausível uma pedagogia da diferença? Não seria esse o ensaio de sonhar com uma sociedade realmente inclusiva (uma utopia?) impraticável, mas da qual ainda não podemos abdicar?

Finalmente, ao responder ao terceiro objetivo específico, que é compreender as implicações da inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir do “diálogo” e da “alteridade”, pude perceber que o encontro com o outro é anterior a toda e qualquer teoria, visto que é nesse encontro que nasce a visão de mundo e a fenda ao (re)conhecimento das diferenças.

A prática da alteridade auxilia no progresso da justiça social e do respeito às diferenças, pois nesse sentido, a responsabilidade social é o que dá significado e distingue a abertura perante o outro, sem dissimulações, sem a negação do outro, para assim assegurar o respeito mútuo. A relação com o outro move para distintos campos do desenvolvimento social, que é cercado de conflitos e lutas por reconhecimento de si mesmo em direção ao outro. A esperança é da reconstrução da subjetividade como acolhimento do outro, desde um olhar ético, para alcançar uma visão crítica e descentrada do mundo.

Na verdade, a nossa subjetividade relacionada ao eu e ao mundo se constrói, essencialmente, através da consciência de si, pois a alteridade só é aceitável a partir de mim. Essa relação não invalida o eu, no sentido de perder a própria identidade, mas conserva a disposição e a abertura ao diálogo, ao admitir a formação dialógica que vem do outro.

A força do diálogo ocorre como consequência da mudança, do desenvolvimento, em que o pensamento inevitavelmente totalizador e resumido se encontra com o outro que fala, sem deixar-se controlar e dominar como um objeto, em um vínculo que se constitui entre o mesmo e o outro, sem compor um todo. Quando reconhecemos o outro, cultivamos o seu desenvolvimento, como um pensar e fazer nascer da própria história, pois está conexo com ele no mundo. No vínculo que o eu estabelece com as coisas do mundo, o mundo é vivenciado como sustento que alimenta as misérias do eu, como qualquer coisa externa e

capaz de ser incorporado ao eu pelo esforço humano da ressignificação. Freire fala de admirar o mundo e, no diálogo, readmirar o mundo, pronunciar o mundo com o outro... reconhecer o outro, sua alteridade, isto é a base do diálogo. Freire também fala de alteridade ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Percebo que o outro surge na relação dialógica, como sujeito de ação, de reflexão, de criação, que interage com outras pessoas conforme busca compreender e transformar o mundo. Portanto, a alteridade se constrói na relação e interação entre as pessoas.

Para Freire, a educação tem sentido quando conquista o sentimento solidário e coletivo, que estende a mão ao outro, suplantando a opressão individualista e opressora pelo reconhecimento e incitação à curiosidade epistemológica que surge do pensar crítico e coletivo. Portanto, entrar em diálogo com o outro, a partir de Freire, e reconhecer a alteridade com Skliar, acarreta em novas possibilidades e caminhos sobre questões da exclusão das diferenças e incentiva novos debates educativos. Os desafios para a educação no (des/re)aprender recíproco implica desenvolver revisões contínuas e profundas no empenho de se colocar sobre a alteridade e o mundo, com as concepções e interrelações coletivas. É por meio do reconhecimento dos problemas da educação que podemos (re)construir a nossa história, encarar e descartar a reprodução de padrões e ideologias autoritárias para, só assim, aprender com os diferentes modos de ser e viver.

Sem a possibilidade de dialogar a respeito das exclusões, injustiças e desrespeitos, acabamos por reforçar a recusa coletiva às alteridades e aniquilamos o desabrochar das diferenças presentes na história da humanidade, as lutas e as contradições que nos compõem.

Agora os desafios são outros para uma real educação inclusiva e gostaria de pontuar possibilidades sobre este tema. Que finalmente sejam abertas de verdade, irrestritamente, as portas das escolas públicas para as crianças e jovens mal interpretados como diferentes. Que a linguagem do direito não se limite apenas a uma estrutura política formal com cobranças de direitos já adquiridos, mas se expanda para uma ética das relações, uma ética singular, de responsabilidade e de afeição. Que o planejamento das escolas transforme seus espaços e seus tempos de aprendizagem, não mais focado em avaliações fora da realidade das comunidades escolares. Finalmente, que ao educar alguém signifique ensinar a qualquer pessoa, livrando-se de toda a ideia excludente de normalidade e controle sobre a aprendizagem.

Penso e sinto que a inclusão é um termo que ainda hoje revela um desejo não realizado, uma falta, um vazio. Ao se falar tanto em educação inclusiva, indica-se tão somente sua carência de força, sua inexistência, ou pelo ato, muitas vezes desesperado, de estar presente nas escolas, ou seja, a inclusão está presente ou não está, existe ou não existe.

A despeito do grande empenho para aumentar a quantidade da população incluída no sistema educativo, é preciso saber o que faremos juntos e, especialmente, como o faremos sob condições de igualdade, pois a igualdade de direitos é a primeira prioridade, não pode ser somente um compromisso que se pretere em tempo indeterminado.

É importante lembrar que esta dissertação abre possibilidades de novos olhares sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir da perspectiva de Paulo Freire e Carlos Skliar. Ela me proporcionou imenso aprendizado sobre o outro, sobre o diálogo e a alteridade, pois acredito que quanto mais se fala sobre o assunto, mais disseminamos e colaboramos para que exista inclusão de verdade, para que o outro possa, por meio do diálogo e da aceitação, fazer germinar nas e em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 81-97.
- ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia M. *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação das práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 223-231, jul./dez. 2002.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, mar. 2001, p. 160-173.
- BARROS, Paulo Marcelo Freitas de. Do simples ao complexo em Fonoaudiologia. **Revista Symposium**, Lavras, v. 4, p. 5-19, 2000.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontológica Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3j0eQEs>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3gPxX27>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13.563, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/32NZKfG>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de**

Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Diário Oficial da União: seção 1, n. 248, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2N2IsSv>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 5, p. 7-23, set. 1999.

BUSS, Beatriz. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo.** 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2018.

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

COLLARES, Cecília Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa *et al.* (orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade:** ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 47-69.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: CORDE, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3r7yN0r>. Acesso em: 11 jul. 2020.

COSTA, Maria da Piedade Resende; TURCI, Paulo Cesar. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina,

PR. **Anais...** Londrina, PR: ABPEE, 2011. p. 3762-3774. Disponível em: <https://bit.ly/3ral2y7>. Acesso em: 11 jul. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 11 maio 2021.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 0, n. 30, abr. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3AScaSg>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época; v. 13)

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001a. Disponível em: <https://bit.ly/36wkIA9>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 17, n. 35, maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3wD3LP3>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3r33cwO>. Acesso em: 26 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, a. 14, p. 22-27, 2002.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: nos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, p. 101-117, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 30, n. 59, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Bruna Corrêa de. **Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2018.

SAMPAIO, Carmem Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação: outra conversa com Carlos Skliar... **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antônio Batista. O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. Curitiba: Dia a Dia Educação, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3xBF1rM>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 293-308, abr./jun. 2017.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 196-215.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Alteridades e pedagogias: O ... ¿Y si el otro no estuviera ahí? **Educación & Sociedad**, v. 23, n. 79, p. 85-123, 2002b. Disponível em: <https://bit.ly/3r1a7qk>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Educación & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio, 2015.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SKLIAR, Carlos Bernardo; DUCHATZKY, Silvia. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-178, 2000.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; OLIVIERA, Lindilene Maria de. A pedagogia do oprimido e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas. *In*: III CONEDU, 3., 2016, Campina Grande, PB. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2VrsM2R>. Acesso em: 26 jan. 2021.

STEFANES, Sandra Aparecida de Bem; SOUZA, Ismael Francisco de; FIGUEREDO, Nelca Giorgiana. A inclusão escolar da criança com deficiência: uma questão de direito ou um direito em questão? *In*: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2009, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais...** Santa Cruz do Sul, RS: Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2009. p. 1-18.

TEIXEIRA, Amanda Machado. **Inclusão escolar na perspectiva docente**: a realidade do atendimento educacional especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana RS. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bajé, RS, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALBER, Vera Beatriz; SILVA, Rosane Neves. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 29-37, jan./mar. 2006.

WANDERLEY, Fabiana. Gramáticas discursivas da educação especial. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 25, n. 1, p. 46-57, 2005.