

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

CARLOS FELIPE DO NASCIMENTO CARDOSO

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM FILOSOFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES
NA PREPARAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

SÃO LUÍS

2023

CARLOS FELIPE DO NASCIMENTO CARDOSO

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM FILOSOFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES
NA PREPARAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para conclusão de curso e obtenção de grau de licenciado.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zilmara de Jesus
Viana de Carvalho

SÃO LUÍS
2023

Cardoso, Carlos Felipe do Nascimento

A Formação dos Licenciandos em Filosofia e suas Contribuições para a Preparação para uma Educação Inclusiva / Carlos Felipe do Nascimento Cardoso. – São Luís, 2023.

65 f. il.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador (a): Zilmara de Jesus Viana de Carvalho.

Monografia (Graduação) - Curso de Filosofia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Licenciatura em Filosofia . 3. Pessoas com Deficiência. I. Carvalho, Zilmara de Jesus Viana. II. Título.

CARLOS FELIPE DO NASCIMENTO CARDOSO

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM FILOSOFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA
PREPARAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Monografia apresentada ao curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para conclusão de curso e obtenção de grau de licenciado em Filosofia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zilmara de Jesus Viana de Carvalho

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr José Assunção Fernandes Leite

Prof^a. Dr^a Marly Cutrim de Menezes

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Darlene, por me amar incondicionalmente, ser o motivo de eu não desistir ou abandonar tudo no meio do caminho e a razão pela qual luto para conquistar uma realidade melhor. Agradeço por zelar por mim, apoiar em todas as insanidades que já me propus, contribuir em todos os momentos da minha vida e ser a mão forte que nunca me deixou cair.

À minha irmã, Karlene, por tudo que me ensinou, por ser minha melhor amiga e minha metade. A gêmea nascida alguns anos antes.

Ao meu irmão, Danyel, por ser a pessoa mais doce e gentil que já conheci, por me mostrar que eu posso ser um adulto responsável quando necessário, mas também um eterno adolescente.

À família Nascimento por ser meu porto seguro e a prova de que o mundo, apesar de caótico, pode ser um bom lugar.

Aos meus amigos, Wesley, Trinne, Luciana e Glemer, por me acompanharem estarem presentes nos bons e maus momentos dessa jornada e por serem a família que a vida me deu.

À Jeovana Nunes, por me mostrar que sou capaz de coisas que eu nunca imaginei, por acreditar no meu potencial enquanto pesquisador e por contribuir significativamente na minha formação enquanto profissional e humano.

À Prof. Zilmara Viana, por se prontificar a ser minha orientadora sem nem titubear, me auxiliar no fim dessa jornada, e segurar minha mão quando eu mesmo pensei em soltar.

Às minhas amigas e companheiras de pesquisa, Isabelle e Laina, por tudo que passamos juntos nessa caminhada, pelas lágrimas e gotas de suor derramadas em prol de um diploma e pelos sorrisos compartilhados a cada conquista individual.

Às forças que me guiam, me regem e me sustentam, sejam elas quais forem.

A todos que apesar de não citados contribuíram direta ou indiretamente nessa jornada.

RESUMO

O presente trabalho monográfico teve por finalidade um estudo acerca das estruturas que compõem as bases ideológicas e formativas do curso de licenciatura em filosofia oferecido pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, tendo em vista que o mesmo se configura como espaço de formação. O ponto de partida se alicerça no entendimento da pessoa com deficiência enquanto um ser dotado de direitos e de dignidade e que, para a efetivação desses direitos e respeito a essa dignidade no âmbito educacional, se faz importante a análise do processo de formação dos educadores. Para tal, se realizou uma breve revisitação ao histórico social de tratamento para com a pessoa com deficiência, seguido por uma exposição dos conceitos filosóficos que colocam a Universidade no centro da responsabilidade da adequada formação e corroboram com a necessidade uma formação humanizada e pautada na autonomia e dignidade; e, após isto, uma análise crítica da estrutura curricular e do projeto político de curso vigentes e aplicação e exposição de resultados das percepções dos alunos nos anos finais do curso de Filosofia sobre a temática. Os resultados apontam que o currículo e o projeto pedagógico do curso não estão em conformidade com a realidade social atual, além de atestar uma insatisfação generalizada, por parte dos alunos, com a estrutura curricular e a forma e postura adotadas pelo curso, enquanto instituição, em relação à temática da educação especial e inclusiva.

Palavras-chave: Licenciatura em Filosofia; Educação Especial e Inclusiva; Pessoas com deficiência; Estrutura curricular; Materialismo Histórico-Dialético; Dignidade.

ABSTRACT

This monographic work aimed to study the structures that make up the ideological and formative bases of the degree course in philosophy offered by the Federal University of UFMA, considering that it is configured as a training space. The starting point is based on the understanding of the person with disabilities as a being endowed with rights and dignity and that, for the realization of these rights and respect for this dignity in the educational field, it is important to analyze the process of formation of educators. To this end, a brief revisitation of the social history of treatment for people with disabilities was carried out, followed by an exposition of the philosophical concepts that place the University at the centre of the responsibility of adequate training and corroborate with the need for a humanized formation based on autonomy and dignity; and, after this, a critical analysis of the curricular structure and the political project of current course and application and presentation of results of the students' perceptions in the final years of the Philosophy course on the subject. The results indicate that the curriculum and pedagogical project of the course are not in accordance with the current social reality, and attest to a widespread dissatisfaction on the part of the students with the curricular structure and the form and posture adopted by the course, as an institution, the theme of special and inclusive education.

Keywords: Degree in Philosophy; Special and Inclusive Education; People with disabilities; Curriculum structure; Historical-Dialectical Materialism; Dignity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCH- Centro de Ciências Humanas

CONSEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

IES- Instituição de Ensino Superior

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

PNE - Plano nacional de Educação

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	Introdução.....	10
2	A Pessoa com Deficiência ao Longo da História: Contextualização histórica acerca dos modos de ver as deficiências.....	14
2.1	Conceituação de Deficiências e de Inclusão.....	19
2.2	O Brasil e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	24
3	A Filosofia e a Educação como Transformadora Social.....	31
3.1	Karl Marx e a Universidade Enquanto Local de Formação.....	35
3.2	Immanuel Kant e a dignidade humana.....	42
4	O Curso de Filosofia e a Educação Especial e Inclusiva.....	47
4.1	A visão dos Alunos do Curso de Filosofia da UFMA.....	54
5	Considerações.....	61
	REFERÊNCIAS.....	62

1 Introdução

A universalização da educação, enquanto direito social inalienável, está prescrita na Constituição Federal do ano de 1988 a qual versa em seu Capítulo III, Seção I, Art. 205 que “a educação como direito de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988), além de explicitar como principais objetivos do ensino “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Porém, mesmo que o acesso à educação a todo e qualquer cidadão possuidor de nacionalidade brasileira seja assegurado constitucionalmente, a simples universalização do ensino por si só não se mostra capaz de garantir o acesso, a permanência e o êxito educacional aos estudantes com deficiências e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tendo em vista o processo histórico da educação.

Para garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso adequado à educação em sua totalidade, é imperativo que sejam implementadas políticas inclusivas e estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas. Isso envolve a oferta de recursos e suportes especializados, bem como a formação adequada e continuada de professores e dos formadores para lidar de forma eficaz com a diversidade no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é crucial promover a conscientização e a sensibilização da sociedade em relação às necessidades, especificidades e potenciais das pessoas com deficiência, desmistificando estigmas e preconceitos que ainda possam existir e ser socialmente perpetuados. Somente assim, será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial e contribuir para a sociedade de maneira real e significativa.

Historicamente, o acesso à educação era possível apenas aos sujeitos de maior poderio econômico e, à sociedade da época, considerados perfeita e plenamente capazes de aprendizado, sendo excluídos neste processo as pessoas

de classes sociais mais baixas e com deficiências e/ou dificuldades de algum tipo.

Segundo Vieira (2013), a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e fomentador de transformações significativas repousa sobre alicerces éticos sólidos, impulsionada pelos ideais de cidadania e justiça. Esta abordagem procura não apenas contemplar o aluno individualmente, mas também transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência profundamente enriquecedora e personalizada.

[...] na educação nada é tão desigual quanto oferecer oportunidades iguais aos que são desiguais. Espera-se que haja igualdade de oportunidades de inclusão no processo educativo de qualidade, mas com soluções diferenciadas segundo as peculiaridades dos alunos (BRASIL, 2002, p. 11).

Para alcançar esse objetivo, é essencial envolver ativamente toda a comunidade acadêmica, promovendo uma colaboração contínua entre professores, alunos, e demais membros envolvidos no processo educacional. Essa interação sinérgica não apenas cria um ambiente de apoio, compreensão, formação e instrução, mas também fortalece os alicerces de uma educação inclusiva, que respeita e valoriza a singularidade de cada estudante.

O ambiente escolar e acadêmico são espaços de entrada, recebimento, inserção, formação e treinamento de seres humanos para o mundo e, no que diz respeito a estes ambientes, é possível verificar-se que, apesar de grandes avanços, ainda existem imensas de barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, entre outras (SASSAKI, 2009). Sendo assim, os seres ali treinados para a vida social e profissional já são acostumados à exclusão da pessoa com deficiência e, por vezes, a veem como algo natural e paradigmático.

O despertar do interesse pela investigação do objeto de estudo e prosseguimento do presente trabalho se deu a partir das experiências vivenciadas no desenvolvimento de atividades acadêmicas nos componentes curriculares Práticas Investigativas em Filosofia e Estágio de Docência I, por meio das quais foi possível a observação da realidade do cotidiano de uma sala de aula regular na rede pública de ensino básico na qual estão presentes alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais (NEE).

Notou-se claro despreparo dos docentes para o exercício de sua profissão de modo a incluir os alunos com deficiências nas aulas, por vezes até declarado desinteresse do professor em ser inclusivo em sua atividade profissional. Além da não-adequação do ambiente escolar para receber esses alunos de forma digna,

humana e inclusiva, sendo perceptível a falta de estrutura adequada e/ou recursos para que houvesse uma inclusão efetiva para além da simples inserção desses alunos às salas de aula regulares.

Posteriormente, no desenvolvimento das atividades do programa Residência Pedagógica/ RP-CAPES, vivenciando a outra perspectiva da situação educacional, não mais como observador, mas agora sim como o professor responsável pela ministração das aulas, foi notório o despreparo para lidar com os alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

Deste modo, o presente trabalho monográfico tem por finalidade uma discussão e investigação acerca do papel que a Universidade Federal do Maranhão/UFMA, e mais precisamente o curso de Licenciatura ofertado pelo Departamento de Filosofia, enquanto instituição formadora e fomentadora de saberes, vem desempenhando neste processo de ensino e preparo dos seus estudantes na condição de futuros profissionais da educação que irão atuar ativamente em salas de aula ministrando aulas de Filosofia com o mais diversificado público de alunos.

Para fins de execução do primeiro momento deste trabalho, foi utilizado o método de pesquisa de revisão bibliográfica, tendo em vista a necessidade de revisitação à história da educação voltada para as pessoas com deficiência, as transformações e evoluções históricas no que tange ao pensamento em relação aos direitos deste público, bem como as lutas travadas até o momento para a garantia e continuidade destes direitos. Ao revisar a história da educação inclusiva, foi possível identificar os marcos e as transformações que culminaram no atual paradigma de inclusão educacional.

Além disso, a leitura e análise das obras dos filósofos Immanuel Kant e Karl Marx desempenharam um papel crucial na fundamentação teórica deste estudo. Kant, com sua ênfase na autonomia e na dignidade moral de todos os seres humanos, proporcionou contribuições substanciais e esclarecedoras sobre a importância da inclusão como um direito inalienável. Por sua vez, Marx, ao abordar as relações sociais e as estruturas de poder na sociedade, ofereceu perspectivas críticas essenciais para compreender as dinâmicas de exclusão e marginalização presentes no sistema educacional. Dessa forma, a intersecção entre as contribuições filosóficas de Kant e Marx enriqueceu a fundamentação teórica deste

trabalho, fornecendo uma base sólida para a análise e reflexão sobre a prática da educação inclusiva na contemporaneidade.

No segundo momento, que compreende a etapa de análise documental e entrevistas, foi utilizado de questionário aplicado via Google Forms® no qual se realizou um levantamento acerca dos níveis de conhecimento e interesse dos estudantes matriculados nos últimos semestres do curso de Filosofia acerca da temática da pessoa com deficiência e da educação especial e inclusiva, bem como uma breve visitação aos documentos institucionais reguladores do curso, por meio da qual buscou-se verificar, na raiz das diretrizes regentes, qual o local dado pelo Curso de Filosofia a esta temática.

O presente trabalho foi estruturado por meio de cinco capítulos: A Introdução empreendida nesta seção, na qual se justifica a necessidade desta pesquisa; O segundo capítulo, que tem como propósito estabelecer um embasamento teórico sobre a trajetória histórica das pessoas com deficiência, destacando que diferentes estruturas sociais influenciaram a maneira como essas pessoas foram tratadas, envolvendo práticas que variaram desde a exclusão e institucionalização até a integração e inclusão, bem como o direito ao acesso à educação de qualidade e possibilidades de permanência.

O terceiro capítulo em que se apresenta os fundamentos teóricos e filosóficos para justificação de uma educação inclusiva, digna e humanizada, pautada na filosofia prática kantiana, bem como, na leitura marxista, pela qual e possibilita a remoção da total responsabilidade recaída sobre os indivíduos, fazendo o deslocamento desta para a instituição formadora como sendo a responsável por esta formação e conscientização. O quarto capítulo apresenta reflexões acerca da UFMA enquanto espaço de formação, fazendo uma breve análise da estrutura curricular do Curso de Filosofia, seu Projeto Pedagógico de Curso, bem como os resultados do questionário aplicado junto aos discentes matriculados nos anos finais do curso, para fins de levantamento de suas percepções pessoais, e finalmente, o quinto capítulo onde se expõe as considerações finais.

Importante frisar que, apesar de em alguns momentos ser possível visualizar neste trabalho termos como “deficiente”, “especial”, “portador de deficiência”, “excepcional”, entre outros, estas expressões caíram em desuso e são consideradas pejorativas, o termo atualmente correto e aceito é Pessoa com Deficiência ou a sigla PCD, sendo mantido aqui os demais apenas para fins de

fidelidade às citações de autores e respeito às referências bibliográficas utilizadas, tendo sempre em vista que os termos utilizados pelos mesmos são um reflexo direto do modo de pensar na época em que estavam inseridos.

Espera-se que esta monografia seja um meio de contribuir para a compreensão da relevância de um adequado processo formativo dos professores, de modo a garantir o direito constitucional de acesso à educação de qualidade a todo cidadão brasileiro, além de se fazer notar a importância que a Universidade desempenha nesse processo de formação e conscientização de seus alunos.

2 A Pessoa com Deficiência ao Longo da História: Contextualização histórica acerca dos modos de ver as deficiências

O presente capítulo visa apresentar um breve resumo acerca do modo de se entender e lidar com as deficiências ao longo da história da humanidade, mais precisamente nas civilizações que culminaram na cosmovisão ocidental atual, tendo em vista o caráter dialético da história do homem em sociedade.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 2011, p. 25)

Se faz necessária uma revisitação e apresentação de como a pessoa com deficiência vem sendo vista e tratada historicamente nos aspectos sociais mais relevantes, como, por exemplo, em contexto socioeconômico, político, cultural, religioso e filosófico característicos a cada época abordada. Para tal, toma-se como ponto focal as civilizações clássicas grega e romana, assim como a visão europeia acerca das deficiências após a ascensão do cristianismo como religião hegemônica.

Se traz também uma evocação ao histórico da conceituação de deficiência definido e adotado pela sociedade atualmente e pelo poder público para fins de garantia de acesso aos direitos e o desenvolvimento de políticas públicas. Bem como as transformações e evoluções nas políticas de garantia a inclusão e permanência na rede de ensino brasileira.

No que diz respeito à antiguidade na Grécia, as formas de se relacionar socialmente com as pessoas com deficiências foram fortemente influenciadas por elementos culturais, sociais e filosóficos, sendo, por vezes, até ambígua em certos

pontos. Uma vez que, enquanto nas narrativas míticas gregas se apresentavam heróis, deuses e divindades com as mais diversas características e especificidades físicas e mentais, indicando uma aceitação ambivalente da deficiência e da diversidade, a exemplo do deus Hefesto. Também acontecia a exclusão das pessoas com deficiência nos campos da política e exercício profissional e da cidadania.

Os mitos não somente fornecem interpretações alegóricas, mas também são um reflexo da complexidade das atitudes em relação à diversidade na sociedade grega. O deus do fogo e metalurgia Hefesto, filho de Zeus e Hera, sendo integrante do panteão grego como uma das doze divindades mais importantes na mitologia e residente no Monte Olimpo, era também uma pessoa com deficiência física e por isso rejeitado: “tive o infortúnio de cair do alto Olimpo, por minha mãe imprudente atirado, que, assim, pretendia de mim livrar-se, tão só! Por ser coxo!” (HOMERO, 2015, p. 396). Mas, concomitantemente, ocupava local de prestígio e importância entre os deuses e no imaginário dos homens.

Ao passo que, no que tange ao exercício da cidadania na Grécia Antiga, tomando como exemplo as duas principais *pólis* gregas, Atenas e Esparta, onde a organização social era focada na participação ativa na vida política da *polis*, a exclusão das pessoas com deficiências era significativa. Lorenzt (2006, p. 113) comenta que:

Na Antiguidade Clássica, os filósofos Platão e Aristóteles adotavam posturas de exclusão em relação às pessoas com deficiência, baseadas em dois fundamentos, o primeiro seria a salvaguarda das necessidades das cidades, da organização das *polis*, o segundo decorria do estigma de que as pessoas com deficiência carregavam a malquerença dos deuses, ou de que a deficiência seria um produto de castigo, ou uma pena divina por um mau comportamento da pessoa ou de seus pais.

É sabido que o direito à cidadania nas *pólis* gregas era direcionado apenas aos homens gregos livres, sendo excluídos aí as mulheres, crianças, escravos e estrangeiros. Mas em relação à pessoa com deficiência, para além das exclusões socialmente impostas e aceitas, havia também a negação do direito à vida e à dignidade.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos

(RODRIGUES, 2008, p. 7).

Ao idealizar um método organizacional estratificado da sociedade da *pólis* grega, o filósofo Aristóteles (384 a.C - 322a.C) em sua obra "Política" argumenta que aqueles com deficiências físicas não são capacitados para a participação plena na vida na *polis*. Essa perspectiva filosófica moldou as práticas em sociedade, cerceando as oportunidades para a inclusão de pessoas com deficiência na esfera pública. Segundo Lorentz (2006, p. 120):

(...) Sobre a questão da deficiência, em particular da deficiência mental, em algumas passagens do Livro VII ele se refere aos loucos fazendo analogia com a situação dos animais, no sentido de que ambos não teriam faculdade de escolha; assim, se ele não chegou às raízes de pregar a eliminação física de pessoas adultas com deficiência, colocou-as (pelo menos com relação à deficiência mental) num patamar não de cidadãos da polis, mas de uma categoria somente ora à dos escravos, ora à dos animais.

As pessoas com deficiência eram qualificadas como pessoas indesejáveis e sem qualquer valor social. As práticas de exclusão e de negação à dignidade humana podem ser verificadas quando Platão (429-347 a.C.) expõe que:

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores. [...] também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado (PLATÃO apud RODRIGUES, 2008, p. 8).

No entanto, essa prática de exclusão, segregação e abertura de possibilidades de eliminação das pessoas com deficiências não se estendia a todos. Apesar da clara e explícita exclusão na esfera pública, na esfera privada, a depender dos valores e condições da família, às pessoas com deficiências era ofertado o direito à assistência, cuidados e participação na vida doméstica.

E no que tange às pessoas com deficiências adquiridas decorrentes de combates ou lutas em guerra, era lhes garantida a assistência por parte do governo, tanto na Grécia quanto em Roma.

Os atenienses, influenciados por Aristóteles, protegiam tanto os doentes quanto às pessoas com deficiência, sustentando-os por meio de um sistema semelhante à Previdência Social, em que todos contribuíam para manter os heróis de guerra e suas famílias. Assim também agiam os romanos durante o Império, talvez por influência ateniense. Esses dois povos discutiam se a conduta adequada seria cuidar desses doentes ou adaptá-los a um trabalho apropriado a eles (PEREIRA, 2012, p. 5-6).

A Grécia Antiga oferece um panorama intrincado acerca das atitudes em relação às pessoas com deficiência, onde mitologia, filosofia e práticas sociais se interconectam de forma convergente. A grande influência de filósofos como Aristóteles, Platão e Sócrates moldou as configurações sociais, ao passo que as histórias mitológicas eram um reflexo e, por vezes, desafiadoras das percepções dominantes.

Já em Roma, onde a cultura bélica e de combate era bem mais forte e presente, tendo em vista o caráter imperial desta e a maior preocupação com a contínua expansão territorial, a defesa das terras já conquistadas, o crescimento populacional e um regime escravagista mais incisivo, tendo sua cosmovisão majoritariamente pautadas nestes aspectos. Sendo assim, era permitida e até regulamentada por lei a exclusão e eliminação das pessoas com deficiências.

O sistema jurídico romano sendo principalmente pautado na Lei das XII Tábuas, apresenta especificamente na Tábua IV do pátrio poder, a garantia à família da decisão de efetuar o abandono ou o infanticídio das crianças que apresentava deficiências desde o nascimento.

Aos pais era permitido matar as crianças que nasciam com deformidade físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para entretenimento dos abastados (GUGEL, 2006, p. 3).

Com a decadência do Império Romano e o surgimento do sistema feudal no período de ruralização da Europa em meados do século V, onde houve uma queda no número de escravizados e um grande êxodo dos centros urbanos para o campo, a pessoa com deficiência passa a ser vista de outra forma na Europa ocidental. Agora não mais como mero “fardo” para a família, estado e sociedade, as pessoas com deficiências passam a desempenhar papéis no âmbito doméstico e produtivo nos feudos.

(...) eram aproveitados nas atividades laborais desenvolvidas no interior dos feudos, o que se tornava possível devido à maior parte da produção ocorrer no ambiente familiar, onde cada indivíduo poderia trabalhar segundo as suas condições físicas, sensoriais e mentais (CARAVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 30)

Neste mesmo período da Idade Média, que se estendeu entre os séculos V e XV, no qual houve a ascensão do cristianismo e sua consolidação enquanto religião

dominante, a pessoa com deficiência adquire novo lugar no ideário da sociedade. A cosmovisão geral, agora pautada nas escrituras sagradas, em especial a Bíblia, coloca todos os seres humanos como criaturas decorrentes da graça e criação divina, ou “filhos de Deus” mediante conversão ao Cristianismo, como se verifica, por exemplo, no Livro de 1 João 3:1 onde lê-se: “Vejam como é grande o amor que o Pai nos concedeu: Seremos chamados de Filhos de Deus. O que de fato o somos!” (BÍBLIA, 2015).

As escrituras bíblicas são permeadas de ensinamentos para as práticas e comportamentos do homem em sociedade, dentre eles a observância da igualdade entre todos os homens e a valorização do direito à vida e a dignidade.

Nota-se a atribuição de dignidade às pessoas em geral devido ao reconhecimento do caráter sacro da dádiva da vida, independente de fatores físicos ou mentais, incluindo-se aí as pessoas com deficiências, já que “(...) Deus não faz acepção de pessoas. Mas é aceito por Ele todo aquele que, em qualquer nação, o teme e pratica o que é justo” (BÍBLIA, 2015). Além de amor e cuidado ao próximo ser, por lei divina, um dos maiores preceitos cristãos, “Ame o seu próximo como a si mesmo. Não existe mandamento maior do que estes” (BÍBLIA, 2015).

Deste modo, inaugurou-se um período de tratamento um tanto ambíguo para a questão da pessoa com deficiência. Se por um lado estas pessoas eram filhos de Deus, dignos e merecedores da graça divina, da caridade e de assistência, por outro, devido à falta de conhecimento acerca da natureza das deficiências, eram ainda marginalizados e segregados ou vistos como marcados por pecados de seus genitores, maldições ou possessões demoníacas (ARANHA, 2001).

Essa tarefa de manutenção da caridade se dava por meio das práticas de assistencialismo, normalmente desempenhadas por instituições religiosas e de caridade como mosteiros, igrejas e conventos, funcionando por meio de abrigos, assistência e cuidados médicos, etc. Essas práticas assistencialistas, apesar de possuírem um caráter genuíno de esforços para o cumprimento do mandamento divino de manutenção da vida e de amor ao próximo, possuíam também um papel de mantenedoras da ordem social.

As instituições de internação para cuidados e abrigo funcionavam como mecanismos de reafirmação para o processo de exclusão e invisibilidade das pessoas com deficiência perante a sociedade.

Com o fortalecimento do cristianismo e o desejo de expansão e hegemonização por parte da Igreja no período da Baixa Idade Média, assim como modo de resposta à Reforma Protestante em meados do século XVI, deu-se início o que ficou conhecido como Santo Ofício ou Santa Inquisição, onde, além de realizar caça e combate à heresia, feitiçaria e blasfêmia, também realizou o extermínio significativo de pessoas com deficiências. Sendo assim, percebem-se as contradições no modo que o Cristianismo tratava a temática, perpetuando esses estigmas até os dias atuais, estendendo-se também aos países colonizados e catequizados, como o caso do Brasil, país tomado e colonizado pelo Império Colonial Português, império este que teve seu próprio processo de Inquisição, a Inquisição Portuguesa, com início no século XVI.

A Inquisição Católica, na Idade Média, foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência mental entre loucos, adivinhos e hereges, O “*Diretorium*” de Emérico de Aragão prescrevia a tortura, a fogueira e o conflito de bens para qualquer conduta herética ou obscena, além da recusa em responder ou dar respostas sem nexos quando interrompidos. Durante a Inquisição foi criado o “*Malleus Maleficarum*” (1482), manual de semiologia, capaz de “diagnosticar” bruxas e feiticeiros; considerava sinais de malformação física ou mental como ligação com o demônio, o que levou muitas das pessoas com essas deficiências a fogueira da inquisição (RODRIGUES, 2008, p. 9).

Destarte, percebe-se que desde o início das civilizações ocidentais a pessoa com deficiência teve local de marginalização e exclusão da sociedade, e mesmo após ascensão do Cristianismo, que trouxe consigo as perspectivas de dignidade humana, mantendo, todavia, uma relação, no mínimo, ambígua com o tema.

2.1 Conceituação de Deficiências e de Inclusão

O conceito de deficiência e de pessoa com deficiência é permeado por uma evolução histórica que exprime o caráter dinâmico das transformações sociais. Para fins de desenvolvimento de políticas públicas voltados para assegurar os direitos das pessoas com deficiência e a efetivação das ações de promoção da inclusão nos mais diversos âmbitos da sociedade, se faz necessária a conceituação legal de quem é considerado pessoa com deficiência para o poder público, sendo assim, a mesma é delimitada por diretrizes normativas específicas.

O Decreto Federal Nº 5.296 de 2 de dezembro do ano de 2004 assume como deficiência “[...] a limitação ou incapacidade para o desenvolvimento de atividades[...]” (BRASIL, 2004), além de especificar e enumerar:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física [...];
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais [...];
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica [...];
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média [...]. (BRASIL, 2004).

A Lei Nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) instituída em 2015, a qual é destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015) se configura como um marco fundamental pois estabelece parâmetros claros e objetivos sobre a pessoas com deficiência. Na qual lê-se que:

Considera-se pessoa com deficiência aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A Constituição Federal Brasileira, em seu Art. 5º, garante que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988), proibindo qualquer forma de discriminação por gênero, raça, classe social ou crença.

Além de que, o princípio da dignidade do ser humano, legitimado pelo mesmo documento em seu Art. 1º, e o Art. 203, ao tratar acerca da garantia à assistência social versa garantida por lei a “proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice” e a “habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (BRASIL, 1988), abrem um leque de interpretações e aplicações de normas relacionadas à deficiência, de modo a reforçar a necessidade de respeito e

salvaguarda do caráter de indivíduo de cada um e a autonomia das pessoas com deficiência.

Tais instrumentos legais são um reflexo da busca por uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, tendo seus principais fundamentos pautados nos princípios da dignidade do ser humano e da não-segregação dos homens.

Com a aprovação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) na data de 09 de dezembro de 1975, foi possibilitada a formalização do comprometimento dos países signatários em realizar mudanças no modo de se relacionar com as pessoas com deficiências. Deixando de ser desconsiderados na partilha dos direitos fundamentais para serem tratadas como cidadãs de fato inseridas na sociedade. A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência afirma que:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975, § 3).

Entende-se que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (ARANHA, 2005, p. 21). Sendo assim, se exige da sociedade mudanças e ajustes para garantir a participação efetiva de todos os cidadãos, podendo ocorrer de dois modos, em forma de Integração Social, o menos desejável; ou no modo de Inclusão Social das pessoas com deficiência.

No que diz respeito à Integração Social, é um método de inserir a pessoa com deficiência no convívio em sociedade, mas não se levando em consideração as especificidades desses enquanto um indivíduo dentro de um coletivo, partindo-se do pressuposto de que essas pessoas é quem deveriam se adaptar ou estar em ambientes separados, havendo assim uma mera integração das pessoas sem de fato incluir, a “idéia da integração pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo” (ARANHA, 2005), acabando por gerar discriminação e segregação mesmo que estejam, em tese, inseridos nestes espaços.

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 1999, p. 29).

Já a Inclusão Social, apesar de partir do “mesmo pressuposto que o da integração, a saber, o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade” (ARANHA, 2005, p. 21), difere deste pois:

A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bi-direcional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. (...) Conquanto, então, preveja o trabalho direto com o sujeito, adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc) que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade. (ARANHA, 2005, p. 23).

Sendo assim, na Inclusão Social a pessoa com deficiência não é apenas um ser inserido de modo abrupto e não planejado nos espaços e se vendo na necessidade de adequar as exigências, dificuldades e barreiras desses, são, na verdade, esses espaços que devem ser adaptados e preparados para melhor receber essas pessoas. Ao discorrer acerca da Inclusão, Romeu Sasaki (1938-2022) diz que:

Conceitua-se a inclusão social como 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. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 3 apud SASSAKI, 1999, p. 41).

Neste sentido de possibilitar oportunidades de modo igualitário, isto é, garantir que todos tenham acesso digno aos serviços nas mais diversas áreas como educação, trabalho, saúde, habitação, transporte, cultura e lazer, criou-se a Lei Brasileira de Inclusão, onde estão dispostos os artigos que visam a garantia de acesso aos direitos básicos.

Quadro 1: Artigos da Lei 13.146 que versam sobre acesso a direitos básicos

Direito básico	Art. da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com deficiência
Vida	Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.
Saúde	Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.
Educação	Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
Habitação	Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.
Trabalho	Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse. Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.
Transporte	Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.
Cultura e lazer	Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (...) Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas,
Participação na vida pública	Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

Fonte: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).¹

Estes aparatos jurídicos garantem o acesso aos direitos básicos para se viver de forma digna em sociedade e são fundamentais para a promoção da igualdade. No entanto, para a efetivação plena desses aparatos se fazem necessárias a correta implementação de políticas públicas inclusivas, a conscientização do corpo social e a implementação de uma educação inclusiva de fato.

Apesar de no Art.10 ser explicitada a garantia à vida digna, a simples promulgação de leis não garante por si só a inclusão, sendo essa uma tarefa a ser realizada em conjunto com a sociedade em geral de modo a superar as barreiras que a impossibilitam, como barreiras atitudinais, barreiras arquitetônicas, barreiras de comunicação, etc.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), define como barreiras:

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2000, Art. 3º).

E, mesmo que versado nos Art. 27 e Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão, o direito ao acesso à educação inclusiva não encontra sua concretização no cotidiano das pessoas com deficiência, uma vez que, “uma das barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que as pessoas com deficiência consigam ingressar e permanecer com êxito (...) é a falta de uma educação de qualidade desde a Educação Básica” (CHAHINI, 2010).

2.2 O Brasil e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

¹ disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 30 set 2023.

O interesse do poder público por uma educação mais justa, digna e inclusiva a todos, independente de suas diferenças, classe, especificidades e/ou necessidades é relativamente jovem, no que diz respeito ao contexto educacional brasileiro.

A própria noção de oferta de um sistema educacional de qualidade e gratuito só foi citada pela primeira vez em um documento oficial no ano de 1824 na Primeira Constituição Brasileira, já que no período colonial do Brasil, o interesse educacional “se restringia ao ensino religioso, sob a responsabilidade dos padres jesuítas, processo e situação que durou até o século XVIII, quando a Companhia de Jesus foi expulsa do País” (ARANHA, 2005, p. 7).

A primeira Constituição brasileira, promulgada no início do século XIX (1824), foi o primeiro documento oficial a manifestar o interesse do País pela educação de todos os cidadãos, ao estabelecer a gratuidade da instrução primária. Entretanto, ela não explicitou de quem seria a responsabilidade pelo sistema e pelo processo educacional, eximindo o poder público desse compromisso (ARANHA, 2005, p. 7).

Após a chegada da Coroa portuguesa e transferência da sede do governo português para o Brasil, foi necessária uma mudança significativa no cenário das ruas brasileiras, sendo então criada no ano de 1539 a primeira Santa Casa de Misericórdia, visando abrigar e acolher pessoas e crianças em situação de rua, e um tempo depois passa a ofertar serviços assistenciais e terapêuticos às crianças com deficiência.

Foi instituído em 30 de novembro de 1852, no Rio de Janeiro, o primeiro Hospício de Dom Pedro II, com o objetivo controverso de cuidar dos indivíduos “alienados mentais”, como pessoas com distúrbios psíquicos e neurológicos, incluídos aí as pessoas com deficiência intelectual.

O Imperador Dom Pedro II decretou em 1854 a fundação do Instituto dos Meninos Cegos e, no ano de 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos. No entanto, o acesso a essas instituições ocorria de forma excludente, já que era facilitado de maneira exclusiva para pessoas pertencentes à nobreza ou da classe burguesa emergente (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006).

Sendo assim, apesar da criação de institutos e instituições destinadas à educação das pessoas com deficiência, ocorriam paralelamente os processos de exclusão das pessoas de classes sociais mais baixas e de segregação dos inseridos nestas instituições, no chamado Paradigma da Institucionalização.

Caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de sua família (ARANHA, 2005, p. 14).

As instituições voltadas para a educação especializada, ao mesmo tempo que serviam como forma de ofertar educação às pessoas com deficiência, também tinha a função de segregar e separar essas pessoas do restante do corpo social, pois, uma vez inseridos em centros educacionais especializados, não havia contato direto com os demais.

Apenas em meados do século XX, mais precisamente na década de 90, após a Conferência Mundial de Educação para Todos da ONU, realizada na Tailândia em 1990 e fortalecida pela Declaração de Salamanca no ano de 1994, que o Brasil passou a firmar o compromisso com uma inclusão efetiva no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência e sua vida em sociedade e reparação da exclusão historicamente empregada.

Historicamente as pessoas com deficiência têm sido definidas, classificadas e rotuladas por suas diferenças restritivas específicas que a fazem desviar dos padrões culturais criados e adotados como naturais ou normais pelas pessoas que se consideram sem deficiências (PINHEIRO, 2003, p. 102).

Cientes de tais barreiras sociais e históricas e tendo em vista o bem-estar da população com algum tipo de deficiência, os países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), incluindo aí o Brasil, comprometeram-se através do aceite de declarações formalizadas entre as nações signatárias, as quais passaram a orientar os países na administração de suas políticas internas educacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994).

Tais documentos afirmam a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos governos nacionais no qual se propõe assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem.

“Ao concordar com as recomendações contidas nesses dois importantes documentos, e ao fazer delas seu compromisso, o Brasil sinalizou que estava pronto

para promover novo avanço na relação com seus cidadãos com deficiência” (ARANHA, 2005, p. 9). Tendo sua ação fundamentada nos seguintes pressupostos filosóficos, éticos e políticos:

- todos somos diferentes uns dos outros, o que vem a ser o aspecto central da diversidade que constitui qualquer sociedade;
- não há diferença que faça de uma pessoa um cidadão de menor valia: todos são iguais perante a lei;
- a pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra pessoa e, como tal, tem o direito de receber os serviços de que necessita, sem que, para tanto, necessite permanecer segregada;
- assim, tem imediatamente o direito ao acesso e à permanência no ambiente comum, independentemente do tipo de deficiência que tiver e de seu grau de comprometimento;
- para que isso aconteça, a sociedade tem de se reajustar de forma a se tornar acolhedora para todos;
- isso deverá acontecer em cada comunidade, em todos os níveis de ação pública, em todos os ambientes, em todas as instâncias (ARANHA, 2005, p. 8).

Em concordância com esse compromisso, com a promulgação da Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo atualizada no ano de 1996, os princípios de uma educação inclusiva foram legalmente incorporados ao sistema educacional do Brasil. A LDB salienta que é primordial a realização de adequações curriculares, a facilitação no acesso aos conteúdos e recursos pedagógicos, bem como a valorização e respeito à diversidade no âmbito educacional, visto o processo histórico de exclusão.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Em cumprimento às declarações universais, o governo federal brasileiro ao atualizar o seu Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste em uma lei de duração decenal que busca estabelecer metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento educacional nos âmbitos nacional, estadual e municipal, inseriu como uma de suas 20 metas a universalidade da educação inclusiva.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, Art. 27).

O PNE vigente entre os anos de 2014 e 2024 propõe:

Meta 4 - universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014, Meta 4).

Ao pretender, por meio do PNE, que os estudantes com deficiência sejam efetivamente matriculados na rede regular de ensino, o governo também se compromete com a adequada formação superior dos professores atuantes na rede básica, por meio da meta 15 e suas estratégias 15.5 e 15.6, a qual estabelece:

Meta 15 - [...] assegura que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...]

(BRASIL, 2014, Meta 15).

O poder público reconhece o déficit que se apresenta no que tange a correta formação dos profissionais que lecionam na rede básica de educação e se compromete com ações que visem a mudança desta realidade, uma vez que grande percentual dos docentes em atividade não possui formação nas áreas em

que estão escalados, além de admitir a necessidade de capacitação destes educadores para a atividade em escolas do campo, comunidades quilombolas e indígenas, e para a educação especial e inclusiva.

As legislações instauradas expõem que mudanças estruturais, sociais, econômicas e políticas são indispensáveis no combate às práticas que possam trazer prejuízos para realização da inclusão, pois o direito se efetiva nos espaços utilizados pela pessoa com deficiência ao longo de sua vida e, no caso da educação inclusiva, nos espaços educacionais.

A Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), ao formular normas e critérios para a promoção da acessibilidade, define:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, Art. 3º).

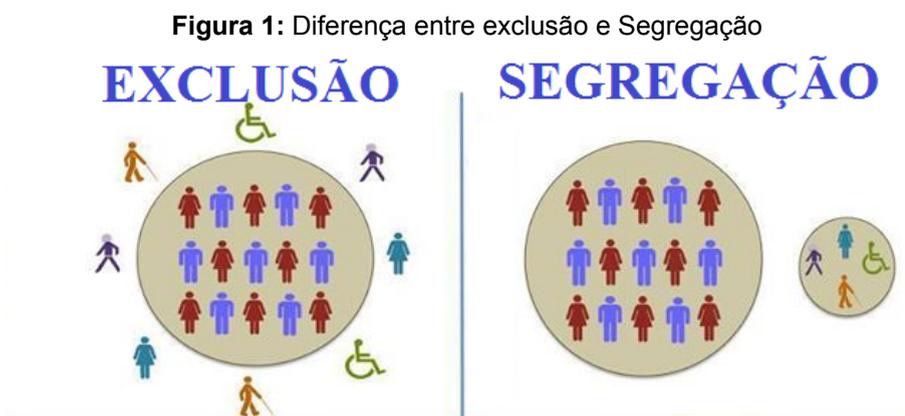
Apenas após a realização das mudanças necessárias na sociedade na totalidade é que a inclusão encontrará sua efetivação, uma vez que, a implementação das medidas que visam a concretização da acessibilidade em seus mais variados aspectos é imprescindível nesse processo. A acessibilidade aparece em seis modalidades:

- **Acessibilidade arquitetônica**, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
- **Acessibilidade comunicacional**, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital);
- **Acessibilidade metodológica**, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc);
- **Acessibilidade instrumental**, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc);
- **Acessibilidade programática**, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias

etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral;

- **Acessibilidade atitudinal**, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2005, p.23).

Conforme mostrado nas ilustrações abaixo (figura 1 e figura 2), o modo que a sociedade tem lidado com a existência e a presença das pessoas com deficiência em ambientes educacionais pode ser resumida por 4 etapas principais: a da Exclusão, a da Segregação, a da Integração e a da Inclusão. A última sendo o cenário ideal de como a interação em meio social deveria ser dada, na qual a acessibilidade plena encontra seu ápice e é oferecido um ensino de qualidade que reconhece e respeita a diversidade.



Fonte: Blog Cadeira Voadora.²

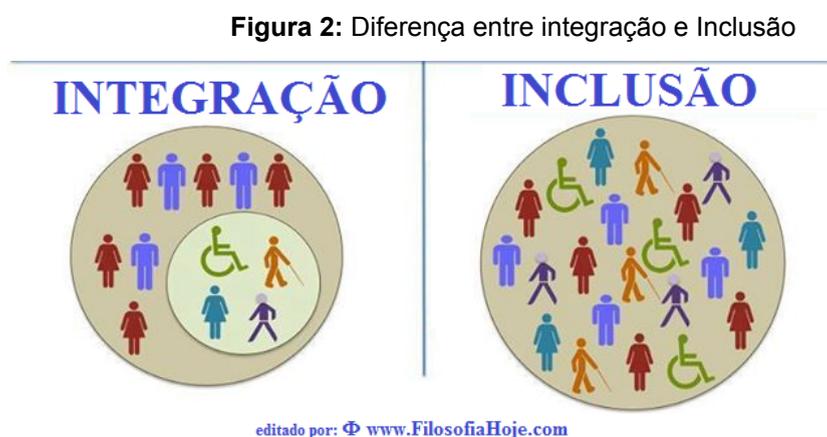
A Exclusão, conforme exposta no início deste capítulo, foi um processo histórico de negação da existência de pessoas com deficiência, na qual essas pessoas eram destituídas de dignidade ou de qualquer valor e prestígio social, sendo negado o acesso aos direitos básicos, como a Educação. Sendo assim, a fase da Exclusão se caracteriza pelo apagamento e exclusão dessas pessoas do contexto educacional.

A fase da segregação institucional, sendo esta a segunda, na qual foram criadas instituições de caráter voluntário e cunho religioso, voltadas apenas para essas pessoas; pautada principalmente na caridade e reconhecimento da necessidade de manutenção do acesso a direitos básicos. No entanto, segregando e

²Disponível em:

<<https://cadeiravoadora.com.br/nao-ao-pl-6-159-2019-desmonte-da-lei-de-cotas/inclu-sao-exclusao-segregacao-integracao/>>. Acesso em: 30 set 2023.

afastando essas pessoas do restante da sociedade.



Fonte: Blog Cadeira Voadora³

A fase da Integração é onde são criadas classes especiais dentro das escolas de ensino regular ou os estudantes com necessidade educacionais especiais são inseridos nas salas regulares sem haver de fato uma adaptação e inclusão para atender de modo satisfatório às suas necessidades.

E por último a fase da Inclusão, fase desejável, cujo objetivo é realizar modificações não só na educação, mas em todos os segmentos igualmente sociais, tendo em vista a transformação de todos os paradigmas vigentes que ocasionam barreiras para a vida plena das pessoas com deficiência (SASSAKI, 2003).

Para que a Inclusão seja de fato atingida como é idealizada, é necessário que as mudanças ocorram desde as bases que fundamentam a sociedade, tendo a Educação como principal meio, uma vez que, é por meio do ensino que as transformações sociais ocorrem. Sendo preciso, também, uma reformulação no processo formativo dos responsáveis pela partilha de conhecimentos e pela recepção de novos indivíduos no corpo social.

3 A Filosofia e a Educação como Transformadora Social

A importância de um docente devidamente licenciado e capacitado na

³ Disponível em:

<<https://cadeiravoadora.com.br/nao-ao-pl-6-159-2019-desmonte-da-lei-de-cotas/inclu-sao-exclusao-segregacao-integracao/>>. Acesso em: 30 set 2023.

disciplina em que atua, se dá por conta do adequado processo formativo que cada graduando tem durante sua jornada acadêmica formativa, uma vez que, o processo de formação dos professores vai além do conhecimento específico da disciplina que ensinam.

A competência pedagógica não se esgota na competência específica, mas implica também a competência política e ética. Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 79).

Os professores não apenas transmitem informações, mas também educam em conjunto com os alunos, em um processo mediado pelo mundo e pelas relações sociais, já que “[...] ensinar não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos” (FREIRE, 1993, p. 63). Isso ressalta a necessidade de os professores serem corretamente formados tanto em suas áreas específicas quanto em habilidades pedagógicas mais amplas, dada a importância da competência pedagógica, ética e política.

[...] o exercício da docência exige mais do que possuir conhecimento e saber aplicar técnicas pedagógicas. A condução de um grupo de alunos e desenvolvimento do trabalho pedagógico exige do professor capacidade de conhecer, aplicar, ressignificar conhecimento como também organizar e mobilizar os discentes para que aprendam. (NOGARO; NOGARO, 2012, p. 114)

Cada área do saber presente nas faculdades de licenciatura, sempre respeitando e obedecendo suas especificidades, é responsável pelo ensino de seus educandos, cientes de que os mesmos se tornarão futuros educadores. “O conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. Esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não eternos discípulos” (VASCONCELLOS, 2005, p. 40). Mostrando-lhes, além de uma vasta gama de conteúdo, as formas mais eficazes de ensino de determinado tema e assunto, de modo a tornar o aprendizado deste objeto de estudo acessível e compreensível a todo e qualquer tipo de aluno, além de possibilitar a esses formandos uma criticidade acerca das estruturas que regem a sociedade que estão inseridos.

(...) Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano,

o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (Freire, 1996, p. 33)

Os processos educativos de uma dada sociedade é um fator determinante para a forma de organização social e perpetuação da ideologia dominante, uma vez que, por meio da educação, é possível a propagação e consolidação dos valores e paradigmas sociais (MARX, 2007). Sendo assim, para se realizar uma análise acerca do *ethos* social de uma determinada cultura em um determinado período é preciso também verificar os métodos educativos ali empregados e qual o modo de pensar predominante dentre os responsáveis pela elaboração das diretrizes regentes do processo educativo.

As ideias da classe dominante são em todas as épocas as ideias dominantes (...). As ideias dominantes não são outra coisa senão a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias (...) Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47)

Os professores devem ser conscientizados de seu real papel no processo formativo de cidadãos mais críticos e capacitados a entender e modificar a realidade em que vivem, e não apenas a reproduzir comportamentos. A educação inclusiva, em tal contexto, não se encerra como uma mera abordagem pedagógica, mas sim uma política que busca sobrepujar as barreiras na sociedade e fomentar oportunidades de maneira igualitária a todos os alunos.

Historicamente a pessoa com deficiência vinha passando por fenômenos de exclusão e negação de direitos humanos básicos. À medida que a história da humanidade sofria transformações, a forma que o homem se organizava socialmente também se transformava, e junto a isto, o modo de se pensar e enxergar as deficiências em cada período da história (SASSAKI, 2009).

A partir dos debates acerca dos direitos da pessoa com deficiência, a exclusão e negação abrem espaço para a possibilidade e necessidade de uma inclusão destas pessoas em todos os âmbitos sociais. No entanto, uma simples inserção da pessoa com deficiência nos espaços, não é suficiente para a proposta de uma sociedade inclusiva, sem que haja uma real e efetiva conscientização, capacitação e educação de todos os constituintes desta sociedade.

A educação inclusiva é uma abordagem que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, a filosofia desempenha um papel crucial ao promover não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação moral e ética dos indivíduos. Ao tratar da conceituação de Educação Inclusiva, Sasaki pressupõe o fomento ao pensamento autônomo como parte do processo.

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 apud VIEIRA, 2013, p. 41)

Neste sentido, a proposta pedagógica do prussiano Immanuel Kant (1724-1804), um dos pensadores mais influentes da filosofia ocidental, apesar de ter sido pensada pautada nas problemáticas específicas ao século XVIII e visando a solução de problemas de seu tempo, salvaguardando a possibilidade de anacronismos, ainda assim pode fornecer um arcabouço sólido para justificar a importância do ensino de filosofia na educação especial e inclusiva nos tempos atuais.

Kant enfatizava a autonomia da razão humana como um princípio fundamental. Ele acreditava que a razão é capaz de estabelecer princípios morais universais, independentemente das particularidades individuais ou das limitações físicas e cognitivas. Isso é especialmente relevante na educação especial e inclusiva, onde os alunos podem ter uma variedade de necessidades específicas.

O ensino de filosofia baseado na perspectiva kantiana de uma educação universal, tendo como princípios o pensamento autônomo e o desenvolvimento da liberdade, permite que esses alunos se envolvam em reflexões que se sobressaiam às suas diferenças individuais, capacitando-os a participar de debates e diálogos de maneira a possibilitar transformações significativas. Através dos estudos filosóficos, os alunos podem e devem se tornar agentes no seu contexto social.

Nota-se, portanto, a importância de um processo educacional e formativo que tenha a inclusão da pessoa com deficiência como princípio arraigado em suas bases. Uma educação que vise o pleno desenvolvimento do indivíduo, de modo a levar o mesmo a autonomia, e não a simples padronização de seres dentro dos

moldes sociais pré-estabelecidos, seria a chave para a emancipação dos sujeitos, libertando-os dos pré-conceitos apresentados a eles desde sua inserção no mundo, o que acarretaria na transformação da realidade social.

A Filosofia pode capacitar os alunos a se tornarem participantes plenos e ativos da sociedade com seu foco no desenvolvimento da razão, pois é nela que as partes constituintes da dignidade do homem se fundamentam. Ao integrar os princípios kantianos à educação inclusiva, podemos criar um ambiente educacional que valoriza a individualidade, promove a formação moral e intelectual e capacita todos os alunos a alcançarem seu pleno potencial e dotados de pensamento crítico e ético.

Deste modo, por conta da capacidade de estímulo da cognição e da imaginação que a Filosofia é possuidora, bem como o convite a um pensamento crítico que leva a debates e questionamentos acerca do mundo que cerca o homem, a mesma se faz essencial no processo de transmutação de si próprio, no sentido de superação das barreiras atitudinais que o alunado possa ter adquirido no seu meio familiar e em seu convívio social.

Porém, importante frisar a necessidade da presença explícita e enfática da temática nos currículos e debates nos centros de formação dos professores de Filosofia.

3.1 Karl Marx e a Universidade Enquanto Local de Formação

Como já mencionado anteriormente no início deste capítulo, a correta e adequada formação dos licenciandos para uma educação inclusiva efetiva vai além da simples aquisição e acúmulo de saberes e conteúdos; e a educação é mais do que uma ordinária propagação de uma gama de conhecimentos técnico-científicos, ela é também um processo de troca de experiências que irão moldar tanto o pensamento do educador e formador quanto do educando, sendo, portanto, assim chamado processo ensino-aprendizagem.

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda

a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997, p. 19).

O filósofo e economista alemão, Karl Marx (1724-1804), pensou na educação como uma parte conectada de forma intrínseca às estruturas sociais, sendo um reflexo direto das relações de poder e da reprodução das relações entre as classes sociais. Mesmo que Marx não tenha postulado um sistema de pensamento puramente voltado para uma proposta pedagógica, suas obras são permeadas por ideias acerca do papel que a educação desempenha em uma sociedade.

Não é possível, a partir da produção de Marx, levantar um modelo pedagógico pronto e acabado, uma vez que nada foi escrito sobre o tema educação ou ensino, no entanto, aparecem separadas ao longo de sua obra, essas afirmações que fornecem a configuração de um horizonte histórico no qual as relações de dominação tenham desaparecido, ou seja, mostram um período em que o homem aparecerá emancipado (NETO, 2016, p. 8).

Na visão marxista não é possível compreender o papel da universidade e das relações que dentro dela se concretizam sem que se considere o contexto material e socioeconômico em que ela está inserida.

A produção das ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como reflexo direto do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo (ENGELS; MARX, 2007, p. 48-49).

As formas que os homens se relacionam entre si e até mesmo o seu modo de agir perante determinadas situações, estão diretamente ligados às condições materiais nas quais essas pessoas vivem e às práticas cotidianas que realizam. No que tange a Universidade, ela desenvolve um importante papel na reprodução ideológica e na legitimação e perpetuação do paradigma vigente.

Portanto, a educação se expressa em dois sentidos: o lato e o stricto. No sentido lato, ou amplo, enquanto articulação do singular ao genérico, isto é, apropriação das características humanas próprias do gênero, produzidas pelos próprios homens para a constituição do indivíduo como parte do gênero humano. No sentido stricto, ou estrito, reflete a complexificação do trabalho em cada etapa histórica e surge para atender interesses dominantes que hodiernamente não são universais, pois são oriundos da divisão social em classes. Desse modo, a educação é utilizada no processo de reprodução da ordem vigente e dos interesses que encontram

na escola um espaço privilegiado para sua disseminação (GOMES; SOUSA; RABELO, 2015, p. 13).

No sistema de pensamento marxiano a sociedade é constituída pela Superestrutura e Infraestrutura, estas sendo um descritivo sobre as relações entre a base econômica de uma determinada sociedade e as instituições culturais e políticas da mesma.

Onde a Infraestrutura se refere às bases econômicas, sendo estas as forças produtivas, as condições materiais, as relações de produção e os próprios trabalhadores em si, ou seja, ela é a força que move a sociedade. A Superestrutura, por sua vez, é um reflexo e reprodução das relações sociais; incluindo aí a política, a religião, o sistema jurídico e, a parte fundamental para o presente trabalho, a Educação.

Ambas, a Infraestrutura e a superestrutura, tem uma relação onde uma é interdependente da outra, de modo que a infraestrutura estabelece as condições materiais e a superestrutura reage a elas, e por sua vez, perpetua e reproduz as condições, mas também impacta e modifica, num processo contínuo de contradições, no qual nascem as transformações sociais.

No que tange a educação, essas bases econômicas e relações de produção moldam a forma na qual o sistema educativo é estruturado. Os centros educacionais e as universidades são os espaços onde são difundidas, reproduzidas, legitimadas e perpetuadas as relações sociais, sendo assim, a Educação não é um fenômeno isolado.

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1999, p. 37)

A grade curricular, os conteúdos, metodologias empregadas no ensino e os saberes ali focalizados são um reflexo das ideias dominantes que servem aos interesses da classe dominante. Uma transformação real exige, portanto, não somente uma compreensão dessas contradições na base econômica, mas também uma visão crítica capaz de transformação na superestrutura.

A responsabilidade da Universidade enquanto espaço de formação está para além da simples capacitação técnica e profissional; ela não forma apenas futuros profissionais em suas áreas específicas, ela forma também indivíduos que serão inseridos nos contextos sociais de atuação das suas respectivas profissões. Sendo assim, se faz necessário que esses indivíduos sejam habilitados de maneira a estar cientes das estruturas sociais e de poderes que regem o ambiente, bem como das relações e contradições próprias do sistema pautado no capital.

A Universidade, no seu papel de orientação dos futuros professores e gestores da rede básica de ensino, deve ofertar possibilidades de uma educação que estimule o pensar crítico, de modo a promover a compreensão, o questionamento e a ruptura das bases estruturantes que servem como modo de perpetuação das desigualdades. Já que, é na rede básica de ensino que os cidadãos em geral irão receber instrução e formação inicial.

A melhor forma de se realizar mudanças significativas nas bases da sociedade é inculcar este pensamento e desejo nos educandos desde o início do seu processo formativo, cabendo aos professores e ao ambiente escolar o fomento para o pensar autônomo e questionador, e das ferramentas intelectuais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que vise a valorização da dignidade humana para além das relações utilitaristas do capitalismo.

Para que esses professores possam ser capazes de educar para a emancipação precisam ter anteriormente sido educados por outrem. Karl Marx formulou a pergunta acerca de quem deve ser o responsável por educar os educadores, além de sua afirmação de que os mesmos também devem ser orientados:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes, uma das quais é colocada acima da outra (MARX, 1978, p.51).

Marx então considera fundamental o fato de o homem responsável pela transmissão de certos conhecimentos receber, também, conhecimentos de outros transmissores. Bem como deve se levar em conta que o pensamento marxista é

permeado daquilo que vem a ser chamado materialismo histórico-dialético, que, em suma, consiste no inegável fato de que o homem é moldado pelo meio material em que está inserido.

Em outras palavras, todas as relações, que o homem tem com o mundo que o cerca, irão delinear aquilo que ele virá a se tornar e qual será a sua maneira de pensar. O mesmo ocorre com os professores, estes sendo fruto direto do ambiente acadêmico das Universidades nas quais foram educados e formados; e também, de certo modo, reprodutores da ideologia dominante, ou da forma de interpretar e dar significado ao mundo, daqueles que foram responsáveis pelo seu processo formativo, pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Projeto Político Pedagógico (PPP) e da grade curricular de cada curso.

Faz-se importante notar outro conceito cunhado por Marx: o de alienação. Derivado do latim *alienatio*, significa estar fora ou alheio a algo. No pensamento marxista a alienação está intrinsecamente atrelada à produção capitalista e à fetichização da mercadoria:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. [...] O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objecto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto, mais desfigurado o trabalhador (MARX, 2002, p. 111).

No meio de produção capitalista, o trabalhador, ou proletariado, se torna alheio a tudo aquilo que produz, se tornando apenas mais uma peça do maquinário de produção, apenas mais um objeto. Neste processo de coisificação, o homem trabalhador torna-se também alheio ao mundo que o cerca, aos demais indivíduos do corpo social e, mais fundamentalmente, alheio a si mesmo e a sua própria consciência.

O trabalho, para Marx, deveria ser uma atividade pautada na consciência da ação de trabalhar, na criatividade e autonomia, estando todos cientes da necessidade do trabalho para a manutenção social. Sendo, portanto, uma das expressões da natureza humana e um grande expoente da humanização, já que o

trabalho é algo inerente apenas ao ser humano consciente. Animais podem até construir algo ou modificar a Natureza, mas não é trabalho, pois os mesmos o fazem apenas por instinto.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a Natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1985, p. 149-150)

No entanto, o trabalho alienado na sociedade capitalista, torna o homem uma mera peça na engrenagem do capital e, sua força de trabalho, uma simples mercadoria a ser trocada por meios de subsistência, destituindo esse homem de seu caráter de indivíduo, removendo sua humanidade e suprimindo sua dignidade. Essa alienação torna o homem em algo como um animal, realizando ações de modo automático, mecânico e instintivo, sem ter ciência dessas ações ou refletir sobre elas.

Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal (MARX, 2002, p. 114).

O sistema educacional, enquanto reproduzidor das ideias dominantes e mantenedor da ordem social vigente, é nesse cenário, uma ferramenta para a perpetuação da alienação e da expropriação da humanidade nos homens. O processo formativo sem a humanização como pauta central, pode levar os próprios educadores a tratar seus educandos como objetos e ferramentas no processo educativo, já que “o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 1999, p. 26).

No Brasil, dado o contexto histórico de evolução da educação, o modelo educacional é altamente pautado no tecnicismo e na educação para o trabalho.

Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o

trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho (SAVIANI, 2010, p. 344-345)

Para se romper com esse paradigma de uma escola produtora de trabalhadores alienados, se faz salutar a reformulação do sistema educacional e formativo e o emprego do esforço de um ensino para a humanização.

Se a escola não se compromete com o enriquecimento humano no sentido da humanização aqui defendido, no limite, opera a expropriação, contribui com o movimento próprio da lógica intrínseca ao modo de produção capitalista que é a alienação da classe trabalhadora. Essa questão recoloca o grande debate acerca de a escola ser espaço de dominação ou de libertação de classe. Na direção que se pretende argumentar, ela é, na sua promessa, espaço de humanização e, no movimento da luta de classes, é fundamental perseguir, exigir, lutar para que ela cumpra esse papel (BORGES, 2017, p. 117).

No ano de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se definem como objetivos a serem implementados até o ano de 2030, visando a proteção do planeta Terra e a garantia de qualidade de vida. Sendo 17 ODS ao todo e 169 metas, dentre as quais se encontra no Objetivo 4 a Educação de Qualidade, que busca “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU,2015)

Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (ONU,2015).

Entretanto, essa meta só será atingida quando os espaços formativos, enquanto condição material, sofrerem também uma transformação e reformulação nos seus conteúdos e métodos, centrando o ser humano como objetivo final dessa educação e não somente o capital.

Para Marx, é necessária criação de alternativas educacionais significativamente diferentes mas para isso é necessário romper com a lógica do capitalismo, sendo o papel da educação soberano para mudar as condições objetivas quanto para contribuir para cidadãos que criarão uma ordem social diferente. A superação da lógica do capital deve caminhar junto como uma educação para além do capital. A tarefa do educador deve ser de fomentador da realidade social, possibilitando a emancipação, nota-se que na concepção dialética também a transformação social emancipadora é inconcebível sem a contribuição da educação. (NETO,

2016, p. 8)

3.2 Immanuel Kant e a dignidade humana

Salvaguardado o anacronismo ou quaisquer simplificações, agora parte-se para uma perspectiva de educação centrada no uso autônomo da razão, na moralidade e na dignidade humana, à luz da proposta pedagógica kantiana.

O filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) formula postulados pedagógicos onde explicita a necessidade de uma educação para moralidade, pautada no desenvolvimento e estímulo do pensamento próprio e autônomo; tendo o gozo da liberdade e o uso da razão como características distintivas da humanidade.

No que tange ao pensar autônomo, ou pensar por si, explicita Kant:

Pensar por si mesmo significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é a Ilustração (Aufklärung). [...] Servir-se de sua própria razão, quer apenas dizer que, em tudo que se deve aceitar, se faz a si mesmo esta pergunta: será possível transformar em princípio universal do uso da razão aquele pelo qual se admite algo, ou também a regra se segue do que se admite? (KANT, 1995, p. 55).

O pensamento autônomo refere-se à capacidade que o indivíduo tem de autolegislar suas próprias regras morais, fazendo com que suas ações estejam de acordo com princípios que ele mesmo admite como sendo universais e racionais. Seu oposto é o pensamento heterônomo, ou menoridade, no qual as ações são movidas por forças externas a ele. O pensar por si, segundo Kant, é o exercício da razão na tarefa de formulação e da execução de princípios morais autodeterminados, manifestando a possibilidade da ação moral independente.

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung) (Kant, 2005, p.101)

Para Kant, a autonomia e a dignidade humana se relacionam no tocante ao fato de que a capacidade de realização do pensamento autônomo é o que propicia dignidade a cada ser humano. A dignidade do homem não deriva de fatores referentes ao indivíduo, mas sim ao caráter de racionalidade específica à espécie

humana. Deste modo, o pensamento por si é fundamental no processo de reconhecer, respeitar e salvaguardar a dignidade intrínseca de cada indivíduo, além de respaldar a ética kantiana.

Kant considera a educação como parte fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das faculdades racionais dos indivíduos, já que “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2006, p. 11). Por meio da educação os homens podem e devem aprender o bom uso da razão, de maneira autônoma e ética. Para ele, a autonomia seria a capacidade de agir em conformidade com princípios morais racionais, e não sob influências externas ou a tutela de terceiros.

O processo educativo não deve servir apenas como um meio de transmissão de conhecimentos, mas sim, um processo que busca a capacitação dos indivíduos educados a pensarem de maneira crítica e a agirem em acordo com princípios éticos universais. Enfatizando a importância de cultivar as virtudes morais, como, por exemplo, a honestidade, a justiça e o respeito pelos outros sujeitos. Essas virtudes, quando incutidas e internalizadas pelo educando, servem para a formação de seres humanos capacitados para a ação em acordo com a moral e para contribuir para o bem maior e uma sociedade melhor.

Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação. [...] uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo (KANT, 2006, p. 22)

Isso não significa dizer que Kant tenha pensado sobre formas de solucionar as querelas sociais e políticas apresentadas na contemporaneidade, uma vez que, seus escritos são destinados às problemáticas de seu próprio tempo. No entanto, considerando-se a importância de toda a gama de pensamento kantiano, é possível a realização de uma revisitação e utilização de seus escritos, haja vista a riqueza de possibilidades que a filosofia kantiana oferece.

Dito isto, a abordagem educacional proposta por Kant introduz princípios fundamentais relacionados à disciplina, cultura, instrução e liberdade. A liberdade, em particular, é essencial para a educação moral, visto que a educação voltada para a moralidade visa capacitar o indivíduo a ser verdadeiramente livre. Essa liberdade vai além do caráter prático e moral, incluindo também a capacidade de pensar de

forma autônoma, isto é, de pensar por si e fazer uso da razão.

O homem precisa da formação escolástica, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como indivíduo. A formação da prudência, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a formação moral lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana (KANT, 2006, p. 35)

Kant também enfatiza a importância da disciplina, pois ela atua como um limitador da liberdade. A liberdade sem disciplina pode levar à falta de limites, resultando em desordem e no mau uso da liberdade. Portanto, é crucial que desde a infância a criança aprenda a obedecer regras, seja na escola ou em outros contextos, para poder conviver de maneira saudável com as diretrizes da sociedade e respeitar a liberdade dos outros.

[...] é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. [...] Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade (KANT, 2006, p. 33)

A disciplina deverá vir acompanhada da instrução, pois é através dela que se desenvolverão as aptidões, a prudência e a moralidade. Com estes aspectos aflorarão os talentos, a civilidade, a cidadania e o valor público.

Kant acredita que a educação é a chave para alcançar a ação autônoma e moral. A pedagogia kantiana tem como objetivo central a autonomia e a moralidade, que está intrinsecamente ligada à liberdade.

Pois agora vemos que, quando nos pensamos livres, nos transpomos para o mundo inteligível como seus membros e reconhecemos a autonomia da vontade juntamente com a sua consequência – a moralidade (KANT, 1964, p. 103)

Portanto, a educação proposta por Kant busca evitar a corrupção, submetendo o educando, ainda sob a orientação de um educador, a coerções que o habituem a cumprir regras. Nesse estágio, o educando é passivo, pois está sendo guiado por outro. É importante lembrar que essa orientação é necessária para disciplinar a vontade do educando e direcioná-lo a pensar de forma independente, em vez de agir apenas de acordo com interesses próprios e leis que ignoram a presença dos outros.

O conceito de liberdade em Kant é fundamental para discorrer acerca do conceito de dignidade. Para ele, Liberdade não é a ausência de restrições ou

barreiras externas, mas sim a capacidade de se poder agir de acordo com princípios racionais autônomos e em conformidade com as leis morais. Ou seja, o homem é verdadeiramente livre quando age conforme a sua própria razão e os princípios morais autodeterminados.

Não significando agir movido pelo desejo e inclinações pessoais, mas sim agir de acordo com a razão, que reconhece os princípios morais universais e respeita a dignidade dos outros indivíduos.

Para Kant, pelo fato de o ser humano ser racional e possuir liberdade, ele possui a capacidade de escolher livremente, isto é, tomar decisões pautadas na razão e não naquilo que a sua parte sensível impõe. A todo o ser racional que tem uma vontade, temos que atribuir-lhe necessariamente também a ideia da liberdade, sob a qual ele unicamente pode agir (KANT apud PAGNO, 2016).

Essa liberdade de escolher por agir moralmente, apesar de poder agir conforme as inclinações pessoais, está intimamente ligada com a dignidade do homem.

A dignidade humana, para Kant é:

Essa ideia de dignidade é importante, pois, a dignidade humana, à luz da perspectiva kantiana, não é simplesmente falar de comportamento dos homens, mas, falar do valor essencial que cada ser humano carrega em si que não permite que ele seja tratado como algo que possui um preço, algo que pode ser usado como meio, mas, sempre na ideia de que o ser humano é um fim em si mesmo (KANT apud PAGNO, 2016, p. 225)

Segundo Kant, o ser humano é um fim em si mesmo, um ser único e possuidor de dignidade, o que lhe confere o caráter de insubstituível e coíbe a utilização do ser humano como um meio para se atingir algum objetivo, seja ele qual for.

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade (KANT, 2011, p. 82)

Essa dignidade exposta por Kant é algo inerente ao ser humano enquanto espécie, ou seja, não é algo adquirido, não é algo conquistado e, muito menos, passível de alienação ou retirada. O que pode acontecer é uma espécie de tentativa de supressão dessa dignidade por terceiros, por meio de ações que a desrespeitam e a desconsideram.

As ações que desconsiderem essa dignidade e que tratem o homem como um meio para se atingir um fim, são as ações de desrespeito à dignidade humana.

Como, por exemplo: nas relações de trabalho exploratórias, onde o empregador não paga um salário justo e nem oferece condições dignas de trabalho, ele está usando o homem como um meio para chegar a um fim, o lucro, ignorando a autonomia do funcionário e a dignidade dele. Ou, quando um sujeito ofende ou agride alguém por questões de raça, gênero ou sexualidade, ele está também desrespeitando a dignidade do indivíduo em questão.

No atual paradigma educacional pautado na lógica utilitarista capitalista, no qual, como exposto no início do capítulo, o homem passa por um processo de tentativa de coisificação, de alienação dos processos sociais e de destituição de seu pensamento crítico, há um evidente desrespeito à dignidade do homem.

Ao que tange a educação especial e inclusiva, os educandos devem ser considerados como finalidade última deste processo formativo e não apenas como um meio para se chegar aos objetivos. Além de que, instituições de ensino sem as políticas de acessibilidade e inclusão devidamente implementadas, são espaços onde a dignidade humana de seus alunos é desrespeitada a todo instante, tanto enquanto seres dotados de autonomia quanto enquanto seres humanos dotados de dignidade.

Age de tal maneira que tu possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio [...] o homem não é uma coisa; não é, portanto, um objeto passível de ser utilizado como simples meio, mas, pelo contrário, deve ser considerado sempre e em todas as suas ações como fim em si mesmo (KANT, 2011, p. 73-74).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ao respeitar a individualidade dos estudantes, numa ótica kantiana, se põe ao compromisso ético de fomentar a dignidade intrínseca de cada aluno enquanto ser humano. Além de prezar pela autonomia moral, também objetiva a criação de um ambiente educativo que reconheça e resguarde a singularidade de cada um, propiciando um processo educativo justo e igualitário.

Sendo, portanto, imperativo que os educadores e os responsáveis pelo processo formativo sejam aptos a respeitar as particularidades, a individualidade e autonomia moral do aluno, independente de suas capacidades ou dificuldades. A dignidade, por estar de maneira intrínseca relacionada à racionalidade, exige que práticas educativas respeitem a autonomia, se adaptando às necessidades educacionais específicas de modo a incluir o estudante no processo de ensino-aprendizagem, e não o contrário.

A possibilidade da saída da minoridade intelectual e do desenvolvimento

dessa autonomia se dá por meio de uma educação filosófica, uma vez que a Filosofia, caracterizada como uma disciplina que visa o pleno desenvolvimento social e individual do aluno, “[...] é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre o qual deve bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (Kant, 2006, p. 35), é de suma importância para todos os discentes. Estes educandos necessitam do ensino de Filosofia, visto o caráter que a disciplina possui de possibilitar o pensar que leva a autonomia.

Os professores responsáveis por ministrar a mesma precisam receber o ideal preparo durante sua passagem pela academia, uma vez que, apenas o profissional licenciado em filosofia que tenha passado por componentes curriculares pedagógicos voltados especialmente para o ensino da Filosofia e para a lida com todos os tipos possíveis de educandos, se mostra capaz de despertar com total maestria estes aspectos da disciplina.

O processo de ensino-aprendizagem da mesma vai muito além do simples ensino da história da filosofia, perpassa também a capacidade de problematização e sensibilização por parte do professor, o que deve levar o aluno ao pensar por si; o estudo da história da filosofia servindo então apenas como referencial teórico e pano de fundo para o despertar de um livre pensar.

Como proposto na Constituição e no PNE 2014-2024, apenas por meio da correta profissionalização e formação dos profissionais da educação se faz possível um ensino que vise a inclusão.

4 O Curso de Filosofia e a Educação Especial e Inclusiva

No presente capítulo serão abordadas noções acerca da UFMA enquanto uma instituição e espaço de formação, trazendo uma breve análise da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Filosofia, seu Projeto Pedagógico de Curso, assim como os resultados e respostas do questionário aplicado junto aos discentes dos anos finais do curso, como meio de levantamento de suas percepções pessoais acerca da temática.

Dada a necessidade da correta formação dos futuros professores por parte dos centros de formação, faz-se importante uma análise das bases ideológicas e políticas que regem esses centros. Pois, assim, é possível a verificação de como as

recomendações e normativas acerca da educação inclusiva estão sendo implementadas e incorporadas nas estruturas e práticas acadêmicas.

Por meio dessa análise diagnóstica se possibilita um melhor mapeamento de quais características referentes ao curso podem ser melhoradas para fins de efetivação da educação inclusiva em todos seus aspectos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 do ano de 1996, preconiza a oferta da educação especial de forma preferencial na rede regular de ensino e, quanto ao currículo dos cursos e a formação profissionais docentes, versa que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

];...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996)

Neste sentido de adaptações curriculares visando fomentar a inclusão, no ano de 1999, em 20 de dezembro, o Decreto nº 3.298 estabeleceu regulamentações para a garantia da concretização do direito à educação da pessoa com deficiência em qualquer um dos níveis educacionais.

O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

O Projeto Pedagógica de Curso - PPC do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, no Campus São Luís - Cidade Universitária Dom Delgado, no Centro de Ciências Humanas - CCH possui uma nova versão em processo de formulação e aprovação, no entanto, até o momento de escrita do presente trabalho se encontra em vigor o PPC que foi elaborado entre os anos de 2004, 2005 e 2006, ano em que foi finalmente aprovado pelo Colegiado de Curso. Não estando, portanto, o novo PPC disponível para consulta pública, apenas a minuta.

Porém, importante se fazer notar que, no novo PPC em formulação, apesar de conter em seus objetivos de Competências e Habilidades dos egressos do Curso a habilidade de “Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a

aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (UFMA, 2022) e “Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.)” (UFMA, 2022); ainda assim, segue com a oferta prevista de apenas duas disciplinas voltadas para a educação especial e inclusiva. Não estando, portanto, prevista na estrutura curricular quais seriam essas estratégias de ensino.

No entanto, considera-se um avanço a inserção mais explícita da temática nos objetivos e competências a serem desenvolvidas, mesmo que não esteja presente na estrutura curricular e ementário, pois abre a possibilidade de reformulação futura do currículo, já que o PPC se configura como um documento que transpassa a simples estruturação da grade curricular, ele é, além disso, um guia prático e um reflexo direto das concepções, conceitos pedagógicos e direcionamentos ético-políticos da instituição e/ou curso.

[...] instrumento de ação política [que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal (Veiga, 2004).

Deste modo, mais do que um conjunto de normativas, ele é também um instrumento norteador das relações e práticas sociais e político-pedagógicas que acontecem no ambiente acadêmico.

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade (Veiga, 2004).

Ao se realizar uma leitura do PPC do curso de Filosofia ainda vigente, disponível para consulta no site institucional da UFMA, nota-se a ausência da preocupação dos seus elaboradores para com a temática da educação especial e inclusiva.

O quadro abaixo enumera quantas vezes algumas palavras-chave específicas e próprias à temática da educação especial inclusiva foram encontradas em uma busca ao longo das 78 páginas que compõem o arquivo referente ao PPC. Contabilizou-se apenas o quantitativo de vezes em que as palavras faziam notória

referência à temática em questão; algumas palavras aqui elencadas apareceram na busca, no entanto em contextos que não dizem respeito ao tema aqui proposto.

Quadro 2: Busca por palavras-chave no PPC

Palavras-chave	Nº de Vezes que aparecem documento
Deficiência	02
Inclusão	01
Adaptação	01
Necessidades Especiais	01
Acessibilidade	00
Diversidade	00
Igualdade	00
Inclusiva	00
Barreira	00
Autonomia	00

Fonte: Elaborado com base no documento do PPC disponível no site da UFMA

Na busca, a palavra-chave *Deficiência* foi encontrada 2 vezes, sendo uma na ementa do componente curricular Educação Especial e uma nas referências bibliográficas desta ementa. Já as palavras *Inclusão*, *Adaptação* e *Necessidades Especiais* aparecem apenas 01 vez no documento, e todas também na ementa e referências do mesmo componente.

As demais palavras-chave não são citadas em nenhum outro momento ao longo do documento. A existência da disciplina de Educação Especial exprime um reconhecimento da necessidade desta, no entanto, é importante notar a falta de integração com as outras disciplinas do curso ou de uma abordagem mais abrangente acerca da temática; a resumindo e restringido a apenas um componente e desconsiderando seu caráter transversal e interdisciplinar.

A ausência destes termos, ou mesmo outros, em referência e alusão à educação especial e inclusiva se mostra como um indicativo da inexistência de políticas educacionais voltadas para esses alunos dentro do curso de Filosofia, assim como também é um sinalizador da lacuna na abordagem e atenção

destinadas à inclusão das pessoas com deficiência. Fazendo-se, desse modo, necessária uma revisão do PPC para verificação e inserção da presença explícita dessas questões no Projeto Pedagógico de Curso.

Importante frisar que no referido ano em que entrou em vigor o atual currículo do curso, 2009, mesmo que já existissem inúmeras sanções e normas acerca da educação especial na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência, grande parte dos cursos ofertados na UFMA ainda não tinham definidas as políticas de inclusão em seus PPCs e Estruturas curriculares. Isso não seria diferente no que tange ao curso de Filosofia, sendo, portanto, uma problemática a ser posteriormente analisada em abrangência institucional e não somente referente ao Departamento de Filosofia.

A estrutura curricular do curso de Filosofia, que se encontra vigente até o momento de escrita do presente trabalho, é a de código 35, entrando em vigor em 06 de março de 2009 no semestre 2009.1, na qual, dentre os 16 (dezesesseis) componentes curriculares obrigatórios destinados à formação pedagógica, sendo 10 (dez) componentes classificados como Didático-pedagógicos e 6 (seis) componentes classificados como Práticas Pedagógicas, apenas 1 (um) destes apresenta algum tipo de informação referente a educação voltada para as pessoas com deficiência em sua ementa, a saber, a disciplina Educação Especial.

Quadro 3: Lista de disciplinas pedagógicas presentes no PPC.

<p style="text-align: center;">DIDÁTICO - METODOLÓGICO CH: 570h</p>	<p>Metodologia da Pesquisa Filosófica (45h); Metodologia do Ensino da Filosofia I (75h); Metodologia do Ensino da Filosofia II (90h); Fundamentos Estéticos da Educação (45h); Didática (60h); Psicologia da Aprendizagem (60h); Organização da Educação Brasileira (60h); Educação Especial (60h); Jogos Teatrais Aplic. ao Ensino da Filosofia (45h); Informática Aplicada à Educação (30h).</p>
--	--

<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</p> <p>CH: 420h</p>	<p>Verificação do Perfil Escolar (90h);</p> <p>Observação do Trabalho Pedagógico I (60h)</p> <p>Observação do Trabalho Pedagógico II (60h);</p> <p>Averiguação da Prática Docente (90h);</p> <p>Intervenção na Realidade Escolar I (60h)</p> <p>Intervenção na Realidade Escolar II (60h).</p>
--	--

Fonte: PPC do curso de Filosofia

Apenas uma única disciplina com duração de 60h voltada para a capacitação e conscientização acerca da temática da pessoa com deficiência em ambiente educacional não se mostra suficiente, visto a necessidade da correta formação dos discentes que serão futuros professores.

A disciplina de Libras se apresenta no currículo em questão apenas como eletiva, tendo carga horária de 45h. Porém, em atendimento ao Decreto N^o 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n^o 10.436 a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e determina uma revisão nos currículos de formação, a posição do curso sobre a disciplina foi reformulado.

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§2^o-A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, Art. 3^o)

Sendo assim, após a disciplina de LIBRAS passar a ser obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura de todo Brasil, o curso de Filosofia torna o componente como obrigatório em seu currículo. A UFMA, por meio das Resoluções CONSEPE n^o 803/2010 e n^o 1111/2014, orienta a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de graduação ofertados, sendo obrigatória Cursos de Licenciatura e optativa nos Cursos de Bacharelado, com carga horária mínima de 60 (sessenta) horas. Passando agora a ter 2 (dois) componentes obrigatórios voltados para a capacitação na educação especial.

No entanto, no que concerne à implementação de políticas de inclusão, em especial aquelas que dizem respeito ao estabelecimento da obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da disciplina de Educação Especial, a

postura adotada pelo Ministério da Educação (MEC) do poder público na imposição e implementação de forma verticalizada das leis e resoluções evidencia nuances preocupantes a serem discutidas.

Sob a ótica do pensamento marxista essa imposição das políticas dada de forma vertical reflete as dinâmicas de poder características à estruturação social capitalista. A educação, pensada enquanto instrumento ideológico, muitas vezes serve para perpetuação das desigualdades estruturais. A verticalização na implementação forçosa das políticas, portanto, pode ser vista como uma tentativa superficial de lidar com desafios cujas causas são mais profundas, sem atingir as raízes da exclusão social presente na estrutura social e educacional vigente.

O MEC, ao exigir de modo arbitrário a obrigatoriedade desses componentes sem um diálogo efetivo com as Instituições de Ensino Superior (IES) e os centros formativos para viabilizar uma melhor inserção das políticas nos Projetos Pedagógicos de Curso e nos currículos dessas instituições, demonstra uma abordagem que, segundo a perspectiva marxista, não dá a devida importância à participação ativa das comunidades acadêmicas nas decisões que lhe afetam diretamente.

A falta de consulta pública e de colaboração efetiva com as instituições de ensino pode resultar em políticas que, embora possam parecer inclusivas, não levam em conta as particularidades inerentes a cada classe. Uma postura verticalizada evidencia uma visão que não contempla a diversidade de realidades das instituições, desconsiderando a importância do diálogo para a implementação eficaz das políticas de inclusão a partir das bases que de fato precisam de uma capacitação, sensibilização e conscientização da importância da inclusão.

Somente duas disciplinas são insatisfatórias, dada a complexidade e relevância do tema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao sugerir a oferta da educação especial preferencialmente no ensino regular versa que:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996)

Somente quando o curso de Filosofia revisar, atualizar e adequar sua grade curricular e seu PPC para atender às demandas sociais atuais, visto que o

mesmo não é revisado desde o ano de 2009, é que o curso poderá passar a ofertar uma formação que capacite de fato para a inclusão de todos os alunos da rede básica de ensino.

Uma vez que, um currículo desatualizado e um PPC sem conscientização das problemáticas humanitárias mais recentes, corrobora para a perpetuação das barreiras na educação e dificulta o acesso igualitário ao ensino, já que seus formandos sairão da graduação sem o arcabouço e sem a bagagem de conhecimento necessárias para que um docente seja capaz de compreender e atender à diversidade nas salas de aula.

O PPC e a grade curricular sem a correta revisão apenas facilita o enraizamento das mazelas sociais e a manutenção da sociedade com:

- Seus ambientes restritivos;
- Suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença;
- Seus discutíveis padrões de normalidade;
- Seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- Seus pré- requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
- Sua quase total desinformação sobre as necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que tem essas necessidades;
- Suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (SASSAKI, 1999, p. 47)

4.1 A visão dos Alunos do Curso de Filosofia da UFMA

Dado o cenário acadêmico do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, a compreensão das percepções e opiniões dos alunos acerca desse tema é imprescindível para a orientação de práticas pedagógicas que busquem a promoção de ambientes formativos melhor preparados, além de esclarecer o grau de satisfação dos futuros profissionais da educação em Filosofia com a formação que receberam no seu processo formativo.

Aqui se pretende um breve levantamento sobre as opiniões dos estudantes do Curso, captando além de suas visões sobre a educação ofertada neste, como também a identificação de pontos referentes ao Curso que necessitam de aprimoramento, como a estrutura curricular, por exemplo, visando contribuir para a promoção da inclusão no ensino de Filosofia e para o aprimoramento contínuo da implementação da educação especial e inclusiva no Curso de Filosofia.

Para fins de alcançar os objetivos propostos, optou-se pela utilização de um questionário estruturado como instrumento principal para coleta de dados. No qual

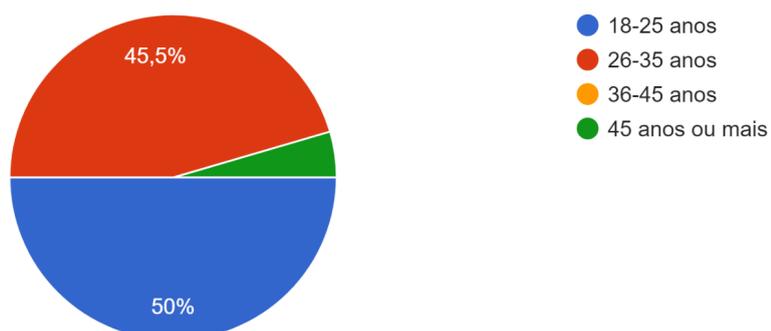
se verifica percepções individuais sobre a inclusão, experiências anteriores, nível de satisfação com o currículo e abordagem dada pelo Curso.

Os alunos que responderam ao questionário são os discentes do Curso de Filosofia matriculados nos períodos finais, a partir do sexto semestre, pois objetivou-se verificar junto aos futuros egressos se os mesmos se consideravam aptos para entrar no ambiente escolar após formação na UFMA.

A primeira e a segunda pergunta utilizadas se referem à faixa etária dos alunos entrevistados e a existência ou não de experiência pessoal e profissional no tocante às pessoas com deficiência nos mais variados âmbitos de vida destes alunos, onde verifica-se que:

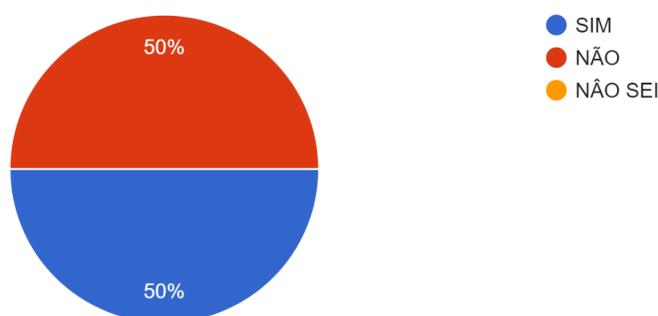
Qual sua idade? (Selecione a faixa etária)

22 respostas



Você já teve alguma experiência pessoal ou profissional que tenha relação ou envolva pessoas com deficiência?

22 respostas



A maioria dos discentes em fase de conclusão de curso está situado na faixa etária de 18 a 25 anos, com 50% das respostas, seguido pela faixa etária de 26 a 35

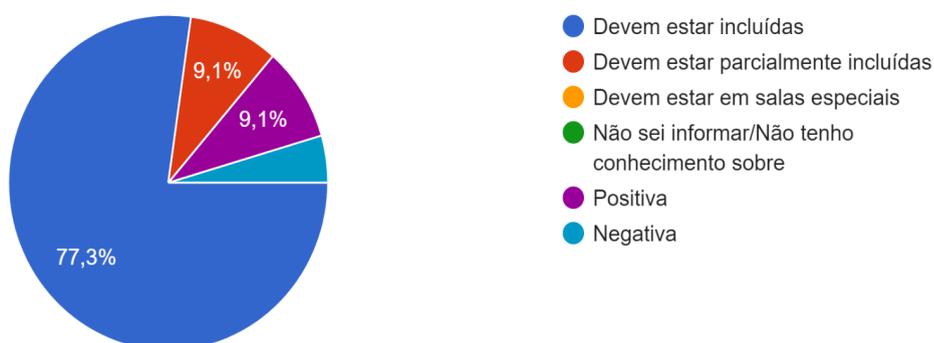
anos, com 45,5%. A falta de experiências com pessoas com deficiências de 50% dos entrevistados, mesmo que uma grande parte já esteja na faixa dos 18 ao 25, pode ser vista mais como sintomática de problemas sistêmicos do que necessariamente uma escolha individual destes alunos.

A ausência e/ou inexistência de pessoas com deficiência nos ambientes frequentados no cotidiano pode ser resultado de dificuldades e limitações de acesso ocasionadas por barreiras arquitetônicas, sociais ou culturais. Ressaltando a necessidade de uma análise mais ampla dos aspectos sociais em geral e a falta de inclusão nos espaços.

Quanto a pergunta direcionada sobre a presença e inclusão de pessoas com deficiência em contextos e ambientes educacionais regulares:

Qual sua opinião sobre a presença e inclusão de pessoas com deficiência em contextos e ambientes educacionais regulares?

22 respostas

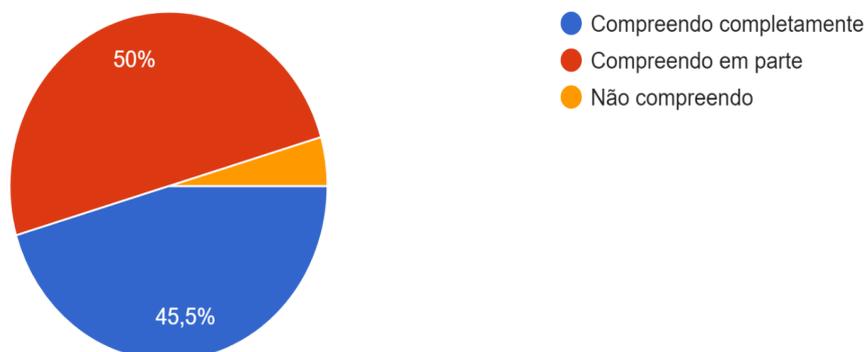


O quantitativo de 77,3% das pessoas participantes da pesquisa concorda que as pessoas com deficiência devem estar incluídas nos contextos e ambientes regulares, o que corrobora com a ideia de que grande parte destes licenciandos não concordam com a segregação ou exclusão, restando apenas 9,1% de respostas que sugerem uma inclusão parcial e apenas 1% considera a inclusão como negativa

Neste sentido, vista a necessidade de promoção de ambientes mais inclusivos e acessíveis, destaca-se a importância de preparar futuros educadores para lidar com a diversidade em todas as suas formas. Sendo assim, se faz importante saber o nível de conhecimento dos futuros professores acerca do conceito e noções básicas de inclusão.

Qual seu nível de compreensão sobre a conceituação de educação inclusiva?

22 respostas

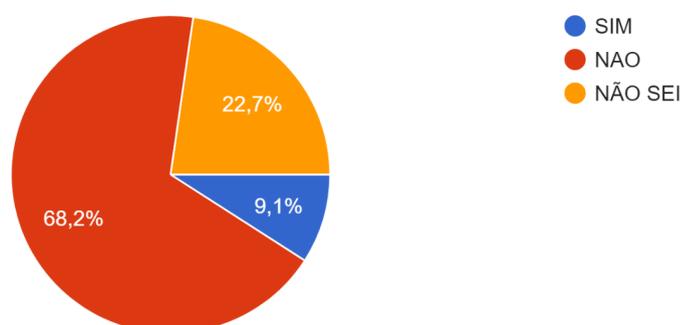


No que se refere a conceituação teórica de educação na perspectiva da educação inclusiva, 50% responderam que compreendem em parte, 45,5% compreendem completamente e apenas 4,5% não compreendem. Sendo assim, a proposta pedagógica do curso aparenta se mostrar parcialmente satisfatória, ao menos no que tange a informação dos conceitos de inclusão.

Porém, no que tange a preparação para o trabalho docente numa perspectiva mais inclusiva, os participantes da pesquisa se mostram insatisfeitos, como se pode verificar a seguir:

Você, enquanto formando e futuro professor, se considera adequadamente preparado para lidar com alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais em sala de aula?

22 respostas

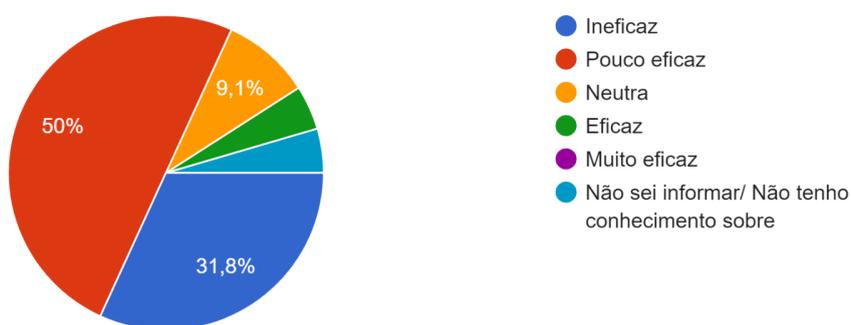


O percentual de 68,2% das respostas indicam que não se sentem adequadamente preparados para lidar com os alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais em sala de aula, seguido por 22,7% de

respostas informando que não sabem se estão preparados e apenas 9,1% responderam que sim, se sentem preparados. Isso revela uma carência, por parte dos estudantes, de que a Universidade forneça estratégias para superação de barreiras e promoção da inclusão e reformule a estrutura curricular do Curso, considerando os resultados da próxima pergunta, a saber:

Como você avalia a abordagem do curso de Filosofia em relação a temas relacionados à pessoa com deficiência e a educação inclusiva?

22 respostas

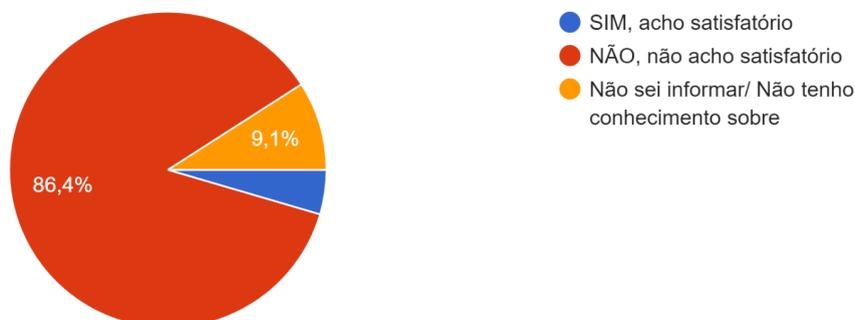


Somente 4,5% dos estudantes que responderam à pesquisa indicam que consideram eficaz a atual abordagem que o curso de Filosofia tem em relação a temas relacionados à pessoa com deficiência e a educação inclusiva. A grande parte, somando 50% das respostas, considera a abordagem pouco eficaz e 31,8% são enfáticos ao responder que é ineficaz e insatisfatória.

Estes percentuais são indicadores de uma discrepância entre as expectativas formativas dos alunos e a entrega do que o Curso fornece, portanto, é importante melhor atenção acerca de quais os anseios educacionais dos estudantes e da sociedade.

O currículo atual aborda adequadamente questões de acessibilidade e diversidade?

22 respostas

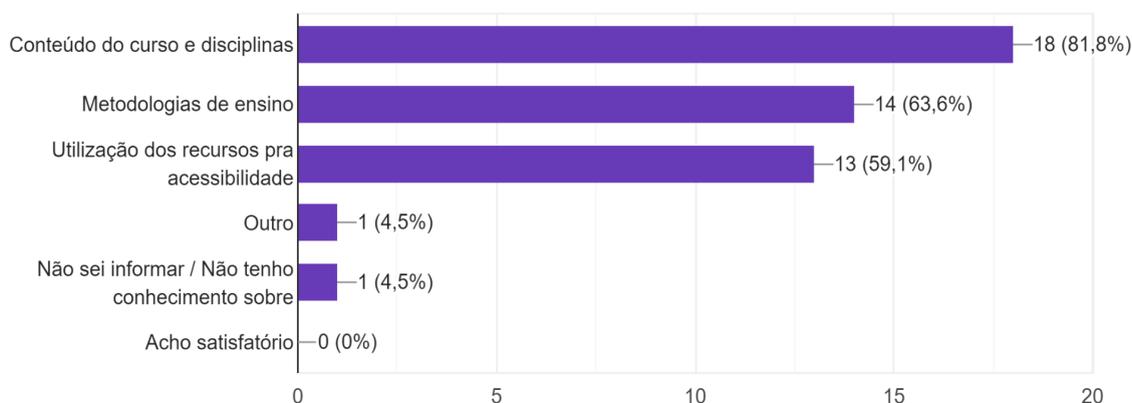


Quando questionados se o currículo atual aborda adequadamente questões de acessibilidade e diversidade, 86,4%, ou seja, a grande maioria, respondeu que “Não, não acho satisfatório”, 9,1% “Não sei Informar” e apenas 4,5% acha satisfatório. Isso indica uma insatisfação generalizada dos formandos em relação ao conteúdo programático que lhes está sendo ofertado.

Isso corrobora o que já fora exposto anteriormente que a formação em Filosofia não pode se resumir apenas na transmissão e repetição de conteúdos. Neste sentido de reformulação do currículo e transformações nas estruturas, apontam os participantes:

Quais áreas do currículo poderiam ser melhoradas para abordar mais eficazmente questões relacionadas à pessoa com deficiência e a educação...contexto de preparação de futuros profissionais?

22 respostas



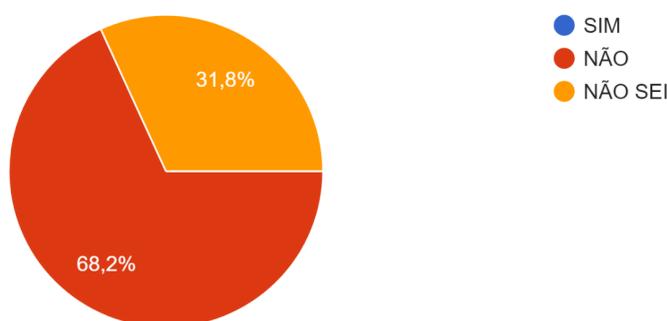
Ao ser disponibilizadas as opções de possibilidades de melhorias do currículo para uma abordagem mais eficaz em relação ao tema proposto, a opção “Conteúdo do Curso e Disciplina” foi selecionada 81,8% das vezes, seguida pela opção “Metodologias de Ensino” com 63,3% das seleções, e “Utilização dos Recursos para Acessibilidade” com 59,1% de seleções. As opções “Outros” e “Não sei Informar” foram selecionadas 4,5% ambas.

Importante frisar que a opção “Acho o currículo satisfatório” teve o total de 0% de seleções, indo em discordância com a pergunta anterior onde 4,5% responderam que estavam satisfeitos. Já aqui, nenhum dos questionados mostrou satisfação com o currículo atual.

Sobre os profissionais docentes responsáveis pela ministração das disciplinas no curso:

Você, enquanto aluno, considera os professores do curso adequadamente preparados pra lidar com alunos com deficiências?

22 respostas



Ao questionarmos os participantes se os mesmos consideram os professores do corpo docente do Departamento de Filosofia adequadamente preparados para lidar com os alunos com deficiências, 0%, ou nenhum dos participantes, informou que considera os professores preparados. Sendo o maior percentual, de 68,2%, composto por alunos que NÃO consideram os docentes preparados adequadamente e 31,8% não sabem informar.

Indo ao encontro ao questionamento aqui previamente exposto e já elaborado por Marx acerca de quem é o responsável por educar os educadores, além da afirmação do filósofo de que as estruturas sociais se modificam conforme ocorrem as transformações sociais (MARX, 1978). Os graduandos estão recebendo formação de outras pessoas previamente formadas, em outras épocas e momentos históricos,

onde os paradigmas e estruturas sociais eram, provavelmente, diferentes das atuais. Reside aí, portanto, a necessidade da formação continuada e atualização profissional dos professores do Departamento de Filosofia.

Além de que, mediante o que foi aqui exposto, a estrutura curricular do curso de Filosofia, assim como seu projeto pedagógico, formulados em 2009, não mais atendem às necessidades formativas e não estão conforme as demandas sociais atuais.

5 Considerações

A revisitação histórica possui um papel extremamente importante na compreensão das transformações sociais ao longo da história da humanidade. Neste sentido, o estudo das formas com que a pessoa com deficiência era vista ao longo da história pode permitir um melhor entendimento dos movimentos sociais, modificações políticas e evoluções socioculturais, trazendo um arcabouço para uma visualização das bases de problemas da contemporaneidade e oportunizar melhorias que visem reparações e a inclusão.

No entanto, não se pode continuar afixado apenas às postulações já feitas, é preciso que estas sirvam como uma base para o desenvolvimento de novos saberes e formas de pensar e enxergar o mundo. Um curso de licenciatura, enquanto centro de formação de professores, carrega em seu cerne a responsabilidade pela formação de agentes educadores que serão, também, agentes de transformação social. Portanto, deve oferecer o adequado processo formativo para tal.

A mera repetição de ideias não é capaz de realizar uma mudança social efetiva, mas sim, servirá apenas como perpetuadora do paradigma vigente. Paradigma este que já se mostrou insuficiente e insatisfatório.

Um processo educativo que tenha o desenvolvimento do indivíduo como principal ideal é o alicerce para a emancipação dos sujeitos e para a efetivação de transformações sociais significativas. Deste modo, por conta da capacidade de estímulo da cognição e da imaginação que a Filosofia é possuidora, bem como o convite a um pensamento crítico acerca do mundo que cerca o homem, a mesma se faz essencial no processo de transmutação de si próprio, no sentido de superação das limitações que o educando possa possuir e das barreiras atitudinais que o alunado possa ter adquirido no seu meio familiar e em seu convívio social.

As ideias marxistas expostas ao longo deste estudo ressaltaram o papel que

a universidade desenvolve no processo formativo de profissionais que possam vir a ser responsáveis por uma transformação social. E a perspectiva kantiana, por sua vez, destaca a importância de um processo educacional que perpassa o acúmulo e repasse de saberes teóricos, técnicos e científicos, buscando despertar valores morais e fomentar o respeito à dignidade nesses futuros educadores.

Além de que, a clara insatisfação dos graduandos para com o currículo e conteúdos ofertados na Licenciatura em Filosofia, indicam a necessidade de revisão e reformulação da estrutura curricular para a inserção de uma dimensão ética e social, deixando de lado o simples repasse de conteúdos da história da Filosofia.

Assim, conclui-se que a reformulação do currículo e do projeto político se apresenta como imperativa para uma formação alinhada com os ideais pressupostos por Marx e Kant, na promoção de uma educação que transpasse as barreiras e que contribua para o alicerçamento de uma sociedade mais justa, digna e igualitária.

REFERÊNCIAS

BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, Escola e Humanização em Marx, Engels e Lukács.** in: **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, jul/set. 2017. Natal: UFRN, 2017. p. 101-126

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.** BRASIL, 2011b. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** . Brasília, PNEE de jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. **Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão**. In: **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos / Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais- PEE** (org.). - Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 15-56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, PAULO. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, São Paulo, 10a ed -1997. p. 19

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

HOBSBAWM, E. **Como mudar o mundo - Marx e o marxismo , 1840-2011**. Tradução: Donaldson M. Garschagen. 2 impressão. São Paulo, Companhia das Letras, 2011

HOMERO; tradução e introdução Carlos Alberto Nunes. **Ilíada**. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995

KANT, Immanuel. **A fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de António Pinto de Carvalho. São Paul o: Companhia Editora Nacional, 1964.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia** . Tradução e notas de João Tiago Proença. Lisboa: 2012. p. 9-80.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 52ª. edição. Piracicaba-SP. Editora Unimep, - 2006.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1985. p, 149-150

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã : crítica da mais recente filosofia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. p. 47-49.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte. Trad. e Notas: Nélío Schneider.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach.** In: MARX, Karl. Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1978. p. 51-53.

NETO, HENRIQUE CARLOS JESUS MORAES. **A Educação e a sua Função Social em Marx.** Curitiba: Secretaria da educação, 2016.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância: espaço e tempo de educar na autora da vida.** Erechim: Edifapes, 2012

PAGNO, Luana. **A Dignidade Humana em Kant. In: Barbarói, Edição Especial n.47, jan./jun. 2016. Santa Cruz do Sul: UFSM, 206. p. 223-237**

PEREIRA, Saulo Moreira. **As dificuldades das pessoas com deficiência à luz do trabalho adaptado.** Brasília, 2012. Artigo (Bacharel em Direito). -Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

PINHEIRO, Humberto Lippo. **As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência.** In: VIZIM, Shirley Silva; VIZIM, Marli (Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 101-123.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il.**

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão : construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WV, 1999.

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

SAVIANI. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI. **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª edição: revista conforme nova ortografia. Campinas. Autores Associados, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento: em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto politico-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar.** In: **Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). Educação Basica e educação superior projeto politico pedagogico.** Campinas: Papirus, 2004

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade.** 2013 Disponível em:
<http://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_542346c163783.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.