

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



ESPECIALIZAÇÃO

**DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO CONTEXTO DAS CIÊNCIAS NATURAIS**

▶ **(RE)PENSANDO O ENSINO DE
CIÊNCIAS NATURAIS À LUZ DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

EDNA LOPES HARDOIM;

GISELLY RODRIGUES DAS NEVES S. GOMES;

DEBORA E. PEDROTTI MANSILLA;

TATIANNE FERNANDA L. HARDOIM

2017

Universidade Federal de Mato Grosso
Secretaria de Tecnologia Educacional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**(RE)PENSANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS
À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**EDNA LOPES HARDOIM
GISELLY RODRIGUES DAS NEVES S. GOMES
DEBORA E. PEDROTTI MANSILLA
TATIANNE FERNANDA L. HARDOIM**

CUIABÁ- MT | 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Ministro da Educação

José Mendonça Bezerra Filho

Presidente da CAPES

Abílio Baeta Neves

Secretário SEED/MEC

Carlos Eduardo Bielschowsky

Diretor Nacional da UAB

Carlos Cezar Mordenel Lenuzza

Reitora UFMT

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Pró-reitor Administrativo

Bruno Cesar Souza Moraes

Pró-reitora de Planejamento

Tereza Mertens Aguiar Veloso

Pró-reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Fernando Tadeu de Miranda Borges

Pró-reitora de Ensino e Graduação

Lisiane Pereira de Jesus

Pró-reitor de Pesquisa

Germano Guarim Neto

Coordenador da UAB/UFMT

Alexandre Martins dos Anjos

Diretor do Instituto de Biociências

Marcos André de Carvalho

Chefe de Departamento

Jerry Magno Ferreira Penha

Coordenadora do Curso de Especialização em Diversidade e Educação Inclusiva no Contexto das Ciências Naturais

Edna Lopes Hardoim

Diagramação

Tatiane Hirata

APRESENTAÇÃO

Neste fascículo, apresentaremos uma breve descrição de elementos que compõem a diversidade humana e a relação dos mesmos com a educação inclusiva no contexto específico das Ciências Naturais, que representam nossa maior preocupação. As discussões trazidas são genéricas, exigindo que você, cursista, dedique-se à outras leituras, para muito além das linhas aqui redigidas com o objetivo de aprofundar-se e apropriar-se melhor do conhecimento já disponível, que o ajudará na construção de novos conhecimentos. Sem pretensão fundamentalista, trazemos alguns discursos ideológicos visando motiva-lo (la) a refletir sobre a sua ação pedagógica. Nossa intenção é leva-lo (la) a considerar que para termos inclusão de fato, muitos conceitos estão envolvidos, para além da acessibilidade arquitetônica ou de ter um estudante deficiente em sala de aula comum. Ao longo de nosso texto, você deverá levantar os principais conceitos abordados para construir um mapa conceitual, ao seu final, inter cruzando-os, mostrando os mecanismos e/ou conhecimentos necessários a uma inclusão eficaz.

Um abraço e bom trabalho!

As Autoras.

SUMÁRIO

II. REFLEXÕES INICIAIS	6
III. EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS	18
IV. O QUE NOS ORIENTA A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA? POLÍTICAS INTERNACIONAIS, NACIONAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	26
V. A ESCOLA INCLUSIVA: A URGENTE E NECESSÁRIA REFORMA DO PENSAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	31
VI. A INCLUSÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	41
APÊNDICE.....	54

(RE)PENSANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Edna Lopes Hardoim
Giselly Rodrigues das Neves S. Gomes
Débora E. Pedrotti Mansilla
Tatianne Fernanda L. Hardoim

II. REFLEXÕES INICIAIS

“A tristeza da terra nasceu, um dia, da uniformidade.
Que felicidade, a diversidade e a diferença!”
La Motte-Houder.

O tema Diversidade e Educação Inclusiva traz consigo a complexidade das diferenças humanas, da tolerância, da subjetividade que determina nossos atos, desejos e pensamentos e, por conseguinte, como encaramos os vários “eus” que constituem nossas sociedades. Como afirmam Hardoim et al (2013), pensar a educação e as políticas educacionais não tendo como pano de fundo a diversidade, é algo inaceitável nesta sociedade e nesse período histórico.

“Há muito vivemos em uma sociedade contraditória, plural e polissêmica” (HARDOIM et al, 2013, p.184), ou seja, há uma rica diversidade humana - étnica, religiosa, cultural, sexual, entre outras - e a cada uma das pessoas que a constituem devem ser assegurados os direitos humanos, por meio de políticas integradoras e inclusivas.

É importante trazemos para reflexão em nosso curso, a **diversidade humana**. Parece que ainda *não há um sólido conceito para o termo Diversidade Humana, considerando as relações humanas e a forma*

como a sociedade trouxe o [ser humano] a essa realidade repleta de contradições. (ALVES, 2010, p.833). [grifo nosso]

A diversidade humana nos remete à variedade que existe dentro do gênero humano. Joana Belarmino Sousa- jornalista, professora da UFPB e cega¹, nos indaga:

Ora, como podemos abdicar da diferença se ela se inscreve como nossa própria assinatura genética no mundo biológico? Cada um de nós contém um arranjo único no modo como nossos genes se multiplicaram, se reduplicaram. Em cada cérebro humano, os arranjos de sinapses e conexões, o modo como se realizam, são únicos para cada indivíduo. (SOUSA, 2009, p.180)

Considerando nosso curso no contexto das Ciências Naturais, não poderíamos deixar de refletir, ainda que brevemente, sobre a diversidade genética, que é fundamental para que populações se adaptem ao meio ambiente; a explicação é que quanto maior a diversidade genética, mais apta está a espécie para resistir às mudanças ambientais. A diversidade genética é gerada, principalmente, por seleção natural, fenômenos de recombinação e mutações genéticas. Fazendo uma analogia, e considerando os seres sociais que somos, podemos assumir como variabilidade o número de características que distinguem uma pessoa da outra, não apenas do ponto de vista biológico, com diferenças genotípicas e fenotípicas, mas cultural, social e politicamente, que podem definir um estado de vulnerabilidade e risco social, num fluxo contínuo de condutas excludentes.

Pegamos emprestada a concepção de seleção natural de Darwin sobre como a variação individual é fundamental para esse processo, pois pode convertê-lo em variação de populações, dependendo

¹ Conheça um pouco da Professora Joana Belarmino de Sousa, que nos convida a refletir sobre “A cegueira como forma de visão”. <https://www.youtube.com/watch?v=PhCAMgtBb80>

da sua dotação genética. Mas também, uma leitura tendenciosa de Darwin pode ser usada como justificativa, pois *“ao explicar através da seleção natural o processo pelo qual os seres mais evoluídos, mais fortes, mais capazes, mais desenvolvidos, sobrevivem em relação aos mais fracos ou menos evoluídos”*(MENA, 2000, p.30), pode ser usado para legitimar a exclusão social como tendo origem em processos biológicos, naturalizando suas causas.

Darwin compreendia a seleção como um processo purificador, como a sobrevivência do melhor adaptado, um processo direcional de medidas purificadoras em sua sequência histórica (SHORROCKS, 1980). Não seriam as medidas utilizadas ao longo da história de Pessoas com Deficiência (PcD), um mecanismo semelhante de processos desumanos excludentes? A cultura, algumas vezes, reproduz uma releitura dessa seleção natural excludente.

Platão escreveu, em seu Livro III da República: *“A Medicina e a Jurisprudência cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que forem corporalmente defeituosos (...) é o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem.”* (AMARAL, 1995, p.43). No Direito Romano, por exemplo, havia leis relativas aos direitos de um recém-nascido e a ausência da chamada vitalidade e distorções da forma padrão humana eram condições para a negação do direito de viver. Atirar aos leões, por exemplo, pessoas cuja formação não transcorreu com precisão perfeita dentro do padrão social vigente, não seria uma espécie de seleção humana, um caminhar para uma eugenia?

Partindo da análise do “deixar morrer”, o Estado justifica o seu direito de matar, consubstanciando-se na afirmação da própria vida: todo aquele que é diferente, menos dotado ou menos capaz constitui um atraso para a evolução, e eliminá-lo é o mesmo que purificar a raça, melhorar a população como um todo. E aqui, volta-se à

análise do outro: o homem não se reconhece no outro, mesmo que uma parte de si esteja inserida neste outro. Entende-se assim, que se deve seguir os princípios do racismo para continuar sendo inserido na sociedade. (SOUZA E GALLO, 2002)

Negar o acesso à Educação aos diferentes não é, também, uma forma de exclusão? Assim, a diversidade biológica é o que parece, às vezes, determinar as relações sociais, e não a Diversidade Humana, que, analogamente ao conceito da conservação das espécies biológicas, decorre de variedades que aumentam as chances de sobrevivência de um coletivo concreto, embora feitos desiguais, já que existe uma relação fundamental entre diversidade e estabilidade de uma comunidade biológica (MAY, 1992).

A princípio, devemos entender o ser humano em sua existência mais primitiva: a biológica. Como afirma Alves (2010, p.832),

Ao nascer, o ser humano é essencialmente biológico e este constitui o fator que mais aproxima a espécie humana de uma mesma realidade. Ao nascer, somos todos aparentemente iguais. Salvo algumas exceções, todos temos a mesma capacidade de gozar dos processos de desenvolvimento motor e cognitivo. A partir do momento em que passamos a ser interceptados pela existência de outro [ser humano] junto à nossa (quando começamos a produzir e a receber cultura) é que encontramos o início da Diversidade Humana.

O bebê nasce dotado apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos, também presentes em outros animais. É simplesmente um ser vivo como qualquer outro animal. Inicialmente ele lida com necessidades básicas, desejos e sensações e a elas reage e, também por meio delas, começa a compreender a linguagem e as relações de troca com o outro, quando, por exemplo, ao chorar por fome é amamentado, por frio

é alcançado. Com o aprendizado cultural, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência e o planejamento das ações, características que parecem ser exclusivas do gênero humano, consistindo-o em uma unidade complexa, dotada de motricidade, sem a qual jamais poderia adquirir a capacidade cognitiva.

Vygotsky nos auxilia a entender a dualidade do ser biológico e ser social, pois, para ele, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do indivíduo de ser biológico em ser humano. Essa evolução para a complexidade humana enquanto ser bio-psico-social, acontece pela elaboração das informações recebidas do nosso meio relacional, via o sócio-interacionismo. Essa parece ser a base da existência humana, já que pela aprendizagem nas relações com o outro construímos nosso conhecimento. A tarefa de procurarmos nos adaptar coletivamente, por nossa impossibilidade de auto-sustentação humana, aponta para a necessidade de *somar esforços perante um bem comum, que diminui a competição, possibilitando o desenvolvimento da civilização* (MENA, 2000, p.31).

A Diversidade Humana nos parece contraditória. Ao mesmo tempo em que o ser humano evolui socialmente, criando condições de existência que esboçam sentido à vida, criando normas, direitos, instituições e toda a gama de relações sociais, ele também cria vínculos inexoráveis à existência biológica, encarando as suas diferenças físicas de forma contundente, incisiva (ALVES, 2010).

Nos parece que o ser humano há muito começou a perder a capacidade de se indignar com o mundo, porque nada além do seu âmbito individual parece interessar. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, uma referência em pós modernidade, nos dizia que *não é possível saber quais serão as consequências de nossos atos e nem mesmo nos preocupamos com os males que podemos causar considerando a fluidez e a volatilidade das relações que ainda temos na contemporaneidade.* Para ele, a individualidade na modernidade líquida foi constituída pelo imperativo do mundo

globalizante, pelo consumismo e pela primazia do querer e do ter (BAUMAN, 2001). Os parâmetros sociais contemporâneos permanecem em sua forma fluida, podendo tomar a forma que determinarem as forças sociais e individuais. A premissa de que a globalização diminui as diferenças não tem amenizado as formas de discriminação que ocorrem em nome das diferenças; existe a possibilidade da variedade humana estar se diluindo num espectro mais estreito. Nosso receio é que esse ser se torne cada vez mais incapaz de cumprir a sua humanidade.

Leia mais sobre isso:



Cegueira Moral. A Perda Da Sensibilidade Na Modernidade.
Livro dos autores: Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis



Concordamos com Bauman; Donskis (2014), quando afirmam que [...]o mal não está confinado às guerras ou às ideologias totalitárias, mas quando deixamos de reagir ao sofrimento de outra pessoa, quando resistimos a compreender os outros, revelando uma “insensibilidade orgânica” em relação ao outro(a).

Quando empregamos o conceito de “insensibilidade moral” para denotar um tipo de comportamento empedernido, desumano e implacável, ou apenas uma postura imperturbável e indiferente, assumida e manifestada em relação aos problemas e atribuições de outras pessoas (o tipo de postura exemplificado pelo gesto de Pôncio Pilatos ao “lavar as mãos”), usamos a “insensibilidade” como metáfora; sua localização básica é na esfera dos fenômenos anatômicos e fisiológicos dos quais é extraída – seu significado fundamental é a

disfunção de alguns órgãos dos sentidos, seja ela ótica, auditiva, olfativa ou tátil, resultando na incapacidade de perceber estímulos que em condições “normais” evocariam imagens, sons ou outras impressões (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 14).

Já há algum tempo parece que *“perdemos a capacidade de nos reconhecer no outro, pois o outro é sempre a imagem do estranho, é aquele que não possui os mesmos direitos, aquele que incomoda.* (ALVES, 2010, p.835). Triste, não? Pois o diferente tem se mostrado mais eficiente do que deficiente quando sobrevive em meio à segregação, à exclusão, à usurpação de um de seus direitos básicos, como o direito à Educação de qualidade e igualitária, centrada na atenção das suas necessidades individuais. E não estamos falando aqui de negar ou mascarar a diferença, como se ela não existisse, pois merecemos respeito mesmo na diferença por sermos simplesmente pessoas e, então, os diferentes passam a ser mais semelhantes a nós do que parecem ser (MENA, 2000, p.34).

A Diversidade Humana encontra uma infinidade de caminhos a serem percorridos, sendo permeada por encruzilhadas de conflitos, transformações, distorções, desafios, distanciando-se cada vez mais de um conceito sólido que a defina, chegando a correr o risco de perder seu significado mais superficial e objetivo: aquilo que é diverso, diferente, múltiplo, variado. O atual período histórico fez com que houvesse muito mais complexidade dentro da Diversidade Humana do que essas simples definições tentam esclarecer. (ALVES, 2010, p.833)

E a Diversidade Humana evolui, assim como o ser humano evoluiu (ou retrocedeu). E é essa diversidade que estabelece as relações sociais, sejam elas engrandecedoras ou distorcidas. O padrão de

organização de um sistema é a configuração de relações entre seus componentes. No domínio social existe uma grande quantidade de fatores que ditam *regras de comportamento, valores, intenções, estratégias, relações de poder* (CAPRA e LUISI, 2014, p.376), que podem levar a exclusão do diferente ao limite de sua eliminação pela morte.

Carneiro (2000) referenciando-se em Foucault, afirma que toda sociedade tem o seu “regime de verdade” constituído por discursos e práticas considerados válidos, pelos objetos que têm valor e pelas regras que determinam o que é válido e o que tem valor. Para o autor, este regime de verdade é criado neste mundo a partir do poder e produzindo poder. Para Foucault, não existe o poder, centralizado, localizado, estático e dominador. Existem, sim, “relações de poder” fluidas e móveis. “Efeito” é o termo utilizado por Foucault para relatar as consequências, sobre os seres humanos, dos discursos que, em princípio não são nem falsos, nem verdadeiros, nem bons nem maus, mas que se conformam como verdades sociais e assim são aceitos (CARNEIRO, 2000).

... somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1996, p.180, apud CARNEIRO, 2000).

Os valores que orientam o comportamento de cada sujeito são, de um lado, diretamente derivados das necessidades individuais e, de outro, do sistema social do qual ele participa. Souza e Gallo afirmam que há

a possibilidade lógica da existência, em uma população, de elementos que, apesar de pertencerem a ela, não fazem parte, paradoxalmente, dela mesma. Portanto, seria legítimo supor, por derivação, que não estariam

sujeitos à mesma norma do conjunto do qual fariam parte. Mantendo o raciocínio lógico desse paradoxo, talvez pudéssemos afirmar que um elemento estranho deveria, pois, pertencer ao conjunto, ser parte constitutiva dele, ser um elemento logicamente necessário ao todo – embora, vale enfatizar, paradoxalmente, extraneus a ele. (SOUZA; GALLO, 2002, p.59)

Aqui podemos trazer um outro conceito para discussão. O de autopoiese social, cujo domínio é governado por regras geradas pelo próprio sistema social. Capra e Luisi defendem que *a estrutura orgânica e o mecanismo da cognição são duas facetas do mesmo fenômeno vida[...]* *a estrutura orgânica viva (unidade autopoietica) interage cognitivamente com o ambiente, sendo que o seu processo de cognição é um produto da evolução* (CAPRA e LUISI 2014, p.183).

Porém, e felizmente, os constructos sociais são flexíveis, os papéis dependem das convenções sociais e podem variar no tempo e na cultura, exatamente naqueles sistemas abertos, que apresentam relações de intercâmbio com o entorno, direto e indireto, com entradas e saídas, e, assim, vão mantendo sua homeostase. Se aberto, o sistema social tem capacidade de mudança, de adaptação ao ambiente de entorno. Porém, mesmo quando tratamos sistemas sociais como autoreferenciados e autopoieticos, como defendido por Luhmann (1997), vale a pena lembrar que as consequências dos sistemas sociais são probabilísticas e não determinísticas, não sendo totalmente previsível o seu comportamento, porque diferentes tipos de sistemas coexistem em uma mesma dimensão espaço-temporal e são comunicativos. *Sistemas sociais e consciências estão em estado de interpenetração, ou seja, cada um desses sistemas é condição de possibilidade do outro. [...] Quando atingem um elevado nível de complexidade, os sistemas produzem autonomias relativas, diferenciam-se* (MELO JÚNIOR, 2013, p. 716), e podem assumir cultura própria.

Ao se apropriar da cultura e da história social e se colocando no interior dessa história, o sujeito se constitui em relações concretas com outros indivíduos em um processo de prática social coordenada em ações e operações, orientada a um objeto que sintetiza os motivos diante das necessidades biológicas e culturais instauradas (LEONTIEV, 2004).

A natureza mostra uma tendência a voltar à organização da espécie; e essa lei aplica-se tão bem às plantas, como aos animais, incluindo-se, aí, a espécie humana. Capra e Luisi chamam nossa atenção para o comportamento no domínio social, pois o tecido social tem regras que podem ser quebradas, mas as leis naturais não podem. *Os seres humanos podem dizer se aceitam uma regra social, e em que condições, mas as moléculas não podem escolher se elas devem ou não interagir* (CAPRA e LUISI, 2014, p.380). Elas simplesmente interagem por constituírem um mesmo *corpus*, não sendo antagônicas.

A Escola é uma das instituições que precisa intervir quando o comportamento social é injusto pois seu objetivo é transformador. Em contraposição ao histórico modelo uniformizador de educação, por meio da educação inclusiva delinea-se a afirmação da diversidade humana, que admite comportamentos, formas de expressão, conhecimentos e saberes diferentes. Dessa forma, poderemos assegurar a diversidade, com participação e autonomia dos próprios interessados envolvidos no processo.

No Guia do (a) Estudante, você encontrará algumas referências para aprofundar seu conhecimento a respeito das “dobras e franzidos do tecido” social discriminatório, o que contribuirá para a sua intervenção nesse processo.

DEFICIÊNCIA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PcD)

Em nosso curso trataremos especificamente da Educação Inclusiva considerando deficientes visuais e auditivos, porém sabemos que a exclusão abrange uma grande diversidade de pessoas e nem todas deficientes. Na história da humanidade - considerando desde as culturas mais primitivas, passando pela Idade Média, Renascimento, Moderna até a Idade Contemporânea, as concepções e atitudes sociais relativas às pessoas com deficiência (PcD) se assemelham: *Ter um corpo deformado, para alguns, pode abrigar uma mente também deformada* (SILVA, 1987, p.). Mas o que é ser uma PcD de fato?

A Pessoa com Deficiência (PcD) é aquela com um, ou mais, tipo de limitação permanente, que pode ser deficiência auditiva, visual, física ou intelectual, congênita ou adquirida no decorrer de sua vida.

Essa nomenclatura - Pessoa com Deficiência, foi adotada em 2006, durante a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU. E o Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a referida Convenção, traz na alínea e do preâmbulo:

“e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

O que pode ser oportunizado se atentarmos para as diferentes possibilidades de comunicação que, na Convenção, conforme o Artigo 2º do mesmo Decreto,

abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; (BRASIL, 2009).

Assim é que a partir de uma série de discussões e documentos legais, tem se conseguido deslocar para outras esferas, que não a educativa, a concepção histórica teológica, moral, assistencialista e/ou patológica da deficiência.

III. EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos, ou não, conceder uns aos outros.

(...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.”

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1998)

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar as pessoas em consequência de sua deficiência, de possível dificuldade de aprendizagem, pois essa não é inerente a elas. Somos seres biologicamente aptos às mesmas possibilidades, salvo algumas exceções. No entanto, não conseguimos compreender e aceitar as nossas diferenças, muitas vezes justificando esta intolerância por meio das sutis diferenças biológicas. Não nos reconhecemos no outro, que, paradoxalmente, nos é tão semelhante. Não entendemos a nossa diversidade como possibilidade de enriquecimento humano, de novos aprendizados, novos olhares e sensações. Se enquanto educadores podemos fazer emergir novas possibilidades, que tentemos, então, fazer compreender e respeitar a nossa Diversidade Humana.

A escola é espaço que deve garantir os direitos fundamentais da pessoa e o respeito e convívio da diversidade, o que pressupõe a inclusão. Para Lima e Trindade (2009, p. 34), *a educação escolar, além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de modificar mentalidades, favorecer a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória*. Temos novas e urgentes necessidades educacionais.

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada

vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança.”
(preâmbulo da Carta da Terra)

Os direitos humanos foram construídos com base na ideia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo ser humano, independentemente de qualquer condição pessoal, deve ser igualmente reconhecido e respeitado, não podendo ser tratado como instrumento de poucos, mas sim como fim de toda organização social e política. No entanto, para se chegar a essa construção, muitas foram as lutas travadas por camponeses, pequenos comerciantes, trabalhadores, mulheres, intelectuais, escravos, homossexuais, jovens, indígenas, etc. (PLATAFORMA DHESCA BRASIL e AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p.14)

O Estado Brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade, na consolidação de uma cultura democrática e na justiça social (BRASIL, 2007).

Cada vez mais ouvimos falar de educação inclusiva, a exemplo de propagandas governamentais – ex. “escola para todos”, e nos perguntamos se realmente as escolas brasileiras estão preparadas para receber todos e todas - pessoas diferentes, com necessidades educacionais diversas. A configuração escolar atual se caracteriza por uma comunidade mais heterogênea, talvez promovida por mudanças na legislação educacional brasileira que, sobretudo, determina a inclusão de estudantes com deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas em escolas regulares.

Em 2003, 71% das 504 mil matrículas de pessoas com deficiência na educação básica eram em escolas ou classes especiais, ou seja, os estudantes eram segregados. As políticas públicas federais reorientaram os sistemas de ensino e, em 2015, o número de matrículas chegou a 930,6 mil, sendo que, dessas, 80% são inclusivas (Censo Escolar/INEP/MEC).(GRABOIS; CAVALCANTI, 2016).

Um dos principais movimentos civis que luta pelo direito de todas as pessoas a Educação, é o Fórum Nacional de Educação Inclusiva, que defende que a escola precisa garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes de forma não discriminatória.

“A conquista dos direitos está diretamente atrelada às lutas travadas e protagonizadas pelo povo ao longo dos séculos” (LISBOA; BARROS, 2008, p10)

Desde meados dos anos 80 e princípio dos 90, inicia-se um movimento internacional materializado por diferentes sujeitos como as pessoas com deficiência, seus amigos e familiares, bem como profissionais que lutam contra a ideia de que a educação para as pessoas diversas deva ser especial, pois esse tipo de escola os segrega, os mantém alijados do processo de socialização e de compartilhamento, já que ali estão em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais. A dignidade humana é o princípio que nos iguala todos.

A inclusão da pessoa com deficiência nas atividades cotidianas da sociedade só se deu mais efetivamente a partir do século XX, que se caracterizou pelos debates sobre os direitos humanos e de cidadania (HARDOIM et al, 2013). De lá para cá temos testemunhado mobilização em prol dos direitos das pessoas com deficiência de viverem em ambientes não segregados e discriminatórios.

Dessas mobilizações surge o paradigma da educação inclusiva, tema e objeto de algumas convenções, de acordos internacionais, de “revisão” da legislação educacional brasileira, da ampliação de produções teóricas e da re/organização das classes escolares. (FARIA, 2014, p.3).

Antes, pessoas com deficiências intelectuais ou sensoriais não eram respeitadas - não tinham direitos garantidos, inclusive à vida, muitas foram sacrificadas. *Seus talentos e potenciais não foram considerados, pois sempre foi mais fácil prestar atenção à aparência e aos impedimentos do que às capacidades* (HARDOIM et al, 2013, p.184). Nossos jovens são sujeitos de direitos, mas também de desejos e potencialidades.

O acesso justo e equitativo, direto e indireto, que todos os grupos tenham acesso justo [...] e tenham amplo acesso à informação e a processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito (REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL, 2017).

O processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades. O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários. (BEHRENS, 2000, p.68)

Apesar dos avanços com as garantias legais em documentos como a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação, em Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, entre outros, ainda temos muitos problemas no âmbito pedagógico, pois,

Não há um caminho único, uma receita pronta que defina o que é ser inclusiva/o, há possibilidades que devem ser assumidas, experimentadas, desde que seriamente apoiadas no espírito crítico e autoavaliativo da/o docente. Há e haverá dificuldades, mas, é urgente e necessário enfrentá-las. (FARIA 2014, p. 19)

Nesse contexto, é de grande relevância o reconhecimento da educação no conjunto de direitos do ser humano, que reforça a consciência por parte dos professores-educadores, das crianças, jovens e adultos educandos/as como sujeitos de direitos. E a partir daí surgem indagações sobre o currículo escolar e as Políticas Curriculares (ARROYO, 2007) *O currículo é relação de poder., no currículo se forja a identidade.* (SILVA, 1999, p.34).

“O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p.21)

“Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? ” (MOREIRA, 2001, p. 65). Como garantir a continuidade dos diversos coletivos sociais a partir da compreensão e de múltiplos olhares que compõem nossa sociedade?

Duarte, Hardoim e Padilha (2016, p.607) trazem González-Rey (2005), que afirma que a identidade do sujeito é sócio-histórica,

A identidade pessoal é ao mesmo tempo produto da sociedade e produto da ação do próprio indivíduo. Se chega a esta consequência como resultado da compreensão da pessoa humana como um ser de história: a identidade pessoal se forma na confluência de uma série de forças sociais que operam sobre o indivíduo e diante das quais o indivíduo atua e se faz a si mesmo. (GONZÁLEZ-REY 2005, p. 201)

Como afirmam Duarte, Hardoim e Padilha (2016, p.616), o deficiente auditivo, por exemplo,

incorpora o discurso social da limitação linguística, cognitiva e escolar/acadêmica. Assim, a identidade social do indivíduo surdo passa a ser um produto social de fragilidade e impotência no que concerne ao processo de aprendizagem e de acesso às informações linguísticas das línguas oralizadas.

A filosofia da inclusão defende uma educação de qualidade para todos(as), ofertada por escolas que devem atender as necessidades dos(as) estudantes, sejam quais forem as suas características pessoais, independente de terem, ou não, deficiência. Mas que sejam respeitados (as) enquanto cidadãos e cidadãs de direito nas escolas regulares, bem-vindos(as) e acolhidos(as). Como afirma BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS: “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p.44). O autor traz, ainda, a discussão sobre um novo paradigma epistemológico.

O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõe um outro paradigma de conhecimento que, eu proponho, tenha como ponto de ignorância, o colonialismo e como ponto de conhecimento, a

solidariedade. Neste paradigma, conhecer significa seguir a trajetória do colonialismo para a solidariedade. Nesta trajetória será possível, não só reconhecer as diferenças, como entre elas distinguir as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem. (SANTOS, 1999, p.45)

Assegurados os direitos da inclusão, os professores, que podem ter alunos hiperativos, cegos, com baixa visão, surdos, deficientes auditivos, disléxicos, com problemas cognitivos e outros, passam a depender de estratégias pedagógicas diversas, que conduzem sua aprendizagem de forma inclusiva, que certamente requerem formação adequada a esse novo modelo de ensino. As competências necessárias para atendimento a esses estudantes diversos raramente foram desenvolvidas em sua formação inicial. Decorrem dessa constatação propostas, como a de nosso curso de formação continuada, para atualizá-los(as), permitindo reflexões críticas sobre a práxis docente e a busca de adequações teórico metodológicas, mas também de novas concepções epistemológicas.

Tendo como premissa o problema apresentado, é preciso que profissionais da Educação, em formação, sejam sensibilizados para a importância de seu papel de facilitadores da aprendizagem, e que pesquisem instrumentos dinamizadores da aprendizagem dos diferentes alunos. *Só será possível dar mais sentido ao processo ensino aprendizagem se este for construído considerando a historicidade dos sujeitos sociais, pautando-se na complexidade de seus processos históricos* (SILVA et al, 2013, p.7)

Tudo se transforma, e o ensino também está em constante mudança. As novas necessidades educacionais acabam fazendo com que a pedagogia tradicional seja cada vez mais descontinuada, e nos levam à busca do desenvolvimento de novos métodos de ensino, com

novas ferramentas educacionais, com modificações na estrutura da escola e no perfil do professor (HARDOIM et al., 2016, p.2).

A questão da inclusão escolar não se restringe às PcDs, mas à todos(as) que, por diferentes causas de impedimento, não conseguem, ou não conseguiram, acessar espaços educacionais e, segregadas, ficaram excluídas do processo. Nesse contexto, a Educação à Distância é uma modalidade que possibilita, a construção de práticas educativas inclusivas que contribuem para a construção de significados e, como afirma Neder,

não deve se resumir apenas a questões metodológicas ou a possibilidade de uso de novas tecnologias da informação e da comunicação. Deve ser vista sempre como parte de um projeto político que vincule a educação com a luta por uma vida pública na qual o diálogo, a tolerância e o respeito à diferença estejam atentos aos direitos e às condições que organizam a vida pública como uma forma social justa e democrática". (NEDER, 2009, p.35).

IV. O QUE NOS ORIENTA A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA? POLÍTICAS INTERNACIONAIS, NACIONAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Nações afirmaram, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação (UNESCO, 1948). Nossa própria Constituição que é, em essência, um tratado de Direitos Humanos, dispõe claramente sobre o direito e acesso à Educação. No entanto, apesar das legislações e dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todas as pessoas, ainda não atingimos o ponto ideal. Quando pensamos ter dado mais um passo à frente, somos surpreendidos(as) com dois passos atrás.

Mendes (2006) apresenta uma discussão de que o custo elevado dos Programas de Educação Especial pode ter influenciado, no cenário mundial, a ideologia de integração, pois *a partir da década de 1960, passou a ser também conveniente [...] pela economia que elas representariam para os cofres públicos* (MENDES, 2006, p. 388).

O Estado brasileiro, com os olhos voltados ao mercado e na mais-valia, nos historicamente, convive há muito com a corrupção e faz pouco caso do valor humano aumentando cada vez mais o abismo sócioeconômico. O que é contraditório, pois, afinal não deveria ser com base na valorização da diferença o alcance da efetiva igualdade na normativa mundial de proteção dos direitos humanos, em que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem? Passados 69 anos, a promessa de melhores tempos, em que os seres humanos poderiam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, esperada a partir da Declaração Universal, que reconheceu os valores - idealizados na Revolução Francesa, da igualdade, da liberdade e da fraternidade, não se cumpriu plenamente, pois ainda são comuns as violações dos direitos humanos. Todavia,



A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) é clara ao eleger como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de TODOS, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante, ainda, o direito à igualdade (art. 5º) e trata (no art. 205 e seguintes) do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. (SOUSA, 2017).

Algumas conferências foram realizadas para, a partir da experiência acumulada em diferentes países, que iam desde pesquisas, reformas e inovações, traçar metas mundiais para garantir a Educação Básica. Uma das mais conhecidas realizada em Jomtien, Tailândia, resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). No contexto da inclusão, talvez, entre todas essas conferências mereça ser destacada aqui a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994 em Salamanca, por ser a que de maneira mais decisiva e explícita contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. Nessa conferência participaram noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais, que reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular.

Durante a Conferência dos Direitos da Criança no século XXI, o ano de 1996 foi eleito como Ano Internacional contra a Exclusão, a partir da defesa de que a educação deve chegar a todos da mesma forma, e eficaz. Porém, sabemos que o passo prévio à inclusão, foi o movimento norte americano “Regular Education Initiative” (REI), cujo objetivo era a inclusão das crianças com alguma deficiência na escola regular. Essa proposta veio de pesquisadores como Reynolds;

Wang e Walberg (1987) e Stainback e Stainback (1989) que defendem a unificação da educação especial com a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia desse tipo de educação. Aparece no final dos anos 80 e princípios dos 90, como continuação desse movimento no contexto americano, e do movimento de integração escolar em outras partes do mundo, o movimento da inclusão (SANCHÉZ, 2005). Apontava-se nesses movimentos a necessidade de uma mudança de paradigma, com novos delineamentos para o conceito de necessidades educacionais especiais (AINSCOW, HOPKINS, 2001).

Importantes movimentos sociais a favor das PcD, surgidos entre as décadas de 80 e 90, acabam por dar origem ao famoso lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Conforme analisa SASSAKI (2007, p.1), [...] o lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 06.7.15, representa um grande marco para a política pública inclusiva, de direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 88 criminaliza a discriminação, com pena prevista de 1 a 3 anos de reclusão e multa. Porém,

Na contramão da inclusão, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou, em 01.07.15, o Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 2846/10, que susta a aplicação de norma do Conselho Nacional da Educação (CNE) que obriga as escolas a matricularem alunos com deficiência e aqueles com altas habilidades em classes comuns do ensino regular. (<https://inclusaoja.com.br/tag/conselho-nacional-de-educacao/> Acesso em 07/07/2017)

Como consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas

especiais para tratar da educação de estudantes com deficiência. A partir das reflexões contidas na Declaração de Salamanca e no documento Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. Ademais,

a Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.



Na página do Inclusão Já!, Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/> você poderá conferir a legislação e documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil, em ordem cronológica.

A legislação e demais dispositivos legais têm sido fruto de movimentos incansáveis de lideranças com e sem deficiência em defesa dos direitos das pessoas com deficiência de todos os cantos do mundo. Trazer aqui a legislação para entendermos o processo histórico é importante. Porém, àqueles que não são do campo do Direito, recomendamos que façam também outras leituras, para que tomem conhecimento dessas conquistas após lutas históricas. A Tabela 1 (Apêndice I) traz os principais dispositivos. Uma análise das normativas apresentadas na Tabela 1, nos permite afirmar que há mais de quatro décadas, temos feito esforços para garantir a inclusão de Pessoas com Deficiências nas escolas regulares. Mas, como nos afirma Glat (2000),

não basta que uma proposta vire lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana nas nossas escolas. Entre essas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela (GLAT, 2000, p. 18).

A educação inclusiva é complexa e exige do(a) professor(a) o reconhecimento da necessidade de sua formação continuada (ALARCÃO, 1996), pois, como ressalta Freire (2003, p.58), *mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados*. É preciso buscar sempre uma educação humanista, acessível a todas as pessoas, *respeitando as peculiaridades dos sujeitos historicamente constituídos como seres capazes da transformação e com direito a participar do processo de construção do mundo* (MAGALHÃES, 2005, p.1).

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

V. A ESCOLA INCLUSIVA: A URGENTE E NECESSÁRIA REFORMA DO PENSAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

URGENTEMENTE

É urgente o amor.

É urgente um barco no mar.

É urgente destruir certas palavras,

Ódio, solidão e crueldade,

Alguns lamentos,

Muitas espadas.

É urgente inventar alegria,

Multiplicar os beijos, as searas,

É urgente descobrir rosas e rios

E manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros e a luz

Impura, até doer.

É urgente o amor,

é urgente Permanecer.

(Eugénio de Andrade, 1956)

Como fazer o possível para que a educação chegue a todos os estudantes em contextos regulares e não segregatórios? Como é possível apoiar cada um(a) e todo(a)s na escola? Uma certeza, nós autoras desse fascículo, temos, apesar das idas e vindas na política de Educação Inclusiva, haverá sempre sementes de humanidade que brotarão no terreno arenoso do domínio social, que farão reflorescer a diversidade humana pois todas as pessoas nascem iguais em dignidade e direitos. Como disse o senador Pedro Simon (2008, p.26) a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, *é um texto vivo, escrito diariamente por todos e cada um de nós. É preciso insistir na reforma do pensamento.*

Ball (2002, p.3) argumenta que *as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar*

professores e para mudar o que significa ser professor. Concordamos com Morin (2015), quando afirma: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.” E esse é um grande impasse, um grande desafio! Professores estão “instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares” e “a máquina da educação é rígida [...], fechada” (MORIN, 2015, p.99).

Precisamos sofrer nossas metamorfoses enquanto educadores; analogamente a alguns animais, precisamos de mudança relativamente rápida e intensa de forma, estrutura e hábitos, como ocorre durante o ciclo de vida de certos animais. Um profissional que reflete na ação deverá refletir, também, sobre a estrutura organizacional, sobre os pressupostos, os valores da Educação, sem deixar de considerar as condições do trabalho docente.

A reforma do pensamento não muda apenas o que fazemos; pode mudar os atributos do ser do educador, pode, inclusive, mudar nossa identidade social (BERNSTEIN, 1996). A complexidade da reforma do pensamento pode ter um alcance surpreendente. Nesse contexto, a reforma da educação pela inclusão tende a mudar as relações das pessoas, umas com as outras, para além das mudanças estruturais, pode reformar mentes e corações e, então, surtir os resultados que queremos ver na sociedade.

Dar audiência aos profissionais da Educação é considerá-los sujeitos de sua própria formação e aprender com seu próprio percurso formativo. Estamos em um permanente estado de formação – *“um conjunto de atividades desenvolvidas pelo sujeito durante as ações educativas em que ele se forma ou se formou”* (JOSSO, 1988, p.68). A formação continuada constitui-se como espaço para difusão e reflexão de um ideário educativo, alternativa para pensar as necessidades que são emergentes na prática docente.

Tomamos aqui emprestadas as palavras de Capra e Luisi (2014):

é a configuração das relações entre os componentes do sistema que proporcionam o padrão de organização de qualquer sistema, vivo ou não vivo. A estrutura de um sistema é a incorporação física do seu padrão de organização e sua descrição envolve componentes físicos reais do sistema, suas composições químicas (CAPRA; LUISI, 2014, p.), biológicas e por aí vai.

Não existe “ambiente” em sentido independente e abstrato. Lembremos que a Educação constitui um processo que nos influencia permanentemente, não apenas por meio da aquisição de novos conhecimentos, mas também pela reavaliação de novos valores e da reformulação de nossas posturas rotineiras.

Assim como não há organismo sem um ambiente, não há ambiente sem organismo. Organismos não experimentam ambientes. Eles os criam. Eles constroem seus próprios ambientes a partir dos fragmentos e pedaços do mundo físico e biológico, e eles fazem isso por suas próprias atividades (LEWONTIN, 1991, p.109).

E criar novos ambientes escolares é inovar. É fazer uma revisita crítica aos caminhos trilhados pela chamada, até aqui, educação inclusiva para a adoção de um pensamento complexo sobre as práticas educativas realizadas na escola, tida como um espaço de reflexão e reelaboração do conhecimento. A diversidade de conhecimentos prévios de cada estudante constitui uma rica oportunidade de troca de experiências entre eles que, orientados pelo(a) professor(a) com prática pedagógica inclusiva, os levará a manifestar seu potencial. Frequentemente temos ouvido em eventos ligados à Educação sobre a necessidade dos estudantes desenvolverem competências para o século 21, que para alguns se resumem nos 4 C- comunicação, colaboração, criatividade e criticidade. Na maioria das vezes, essas competências se referem a um conjunto de conhecimentos que

lhes permite desenvolver competências, habilidades, atitudes – conhecido como CHA, que os preparam para a vida pessoal, em comunidade e profissional. A diferença da escola empreendedora, é que ela inova por meio de ações pedagógicas emancipatórias, oportuniza a seus estudantes o desenvolvimento de competências não-cognitivas, habilidades interdisciplinares, transversais ou socioemocionais (<http://innoveedu.org/tendencias#competencias>). Essas capacidades transcendem as expectativas de aprendizado relacionadas a conteúdos acadêmicos e podem estar presentes nas rotinas de todas as disciplinas escolares. E é nesse contexto que se espera que a escola inclusiva opere,

Em contraposição à tendência uniformizadora decorrente do modelo neoliberal de gestão e de educação, delineia-se a afirmação da diversidade cultural das pessoas, grupos, comportamentos, formas de expressão, conhecimentos e saberes. Essa metodologia assegura a diversidade, quando bem conduzida, devido à participação e à autonomia dos próprios interessados envolvidos no processo, aos quais não se pode impor um modelo externo e único a respeito do conhecimento e da ação.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidido por Delors (1996), apresentou orientações - 4 pilares da Educação (UNESCO, 1987, p.16), que podem ser previstas em projetos de desenvolvimento individual e coletivo no âmbito da Educação Inclusiva, embora esse não fosse seu principal foco. Ao propor *Aprender a viver juntos*, entre pessoas diferentes em contextos de igualdade, o relatório indica que essa educação requer o desenvolvimento da compreensão do outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua. Mas não seria possível *aprender a viver juntos* antes de *Aprender a Ser*, que implica compreender o mundo que nos cerca e a nos comportarmos como sujeitos responsáveis e justos.

Do Capítulo IV da Lei sobre Inclusão da Pessoa com Deficiência emergem reflexões sobre o Direito à Educação das PcDs, que precisam se perceber sujeitos pró ativos, com autonomia para buscar o conhecimento e compartilhá-lo na sala de aula junto a diversidade que se encontra neste ambiente. Mas, é também necessário que nós, educadores, os percebamos como sujeitos pró ativos, reconheçamos suas especificidades e saibamos lidar com esse novo no processo educativo. Essa discussão é tão complexa, que muitas vezes a PCD está muito apta para aprender um conteúdo, e a deficiência está no(a) professor(a). Este(a) profissional muitas vezes não desenvolveu competências e habilidades que lhes permitam criar condições de aprendizagem da PcD, seja porque lhe falta conhecimento e/ou afetividade.

A afetividade na prática pedagógica é ferramenta que auxilia o(a) professor(a) a lidar com a adversidade quando se tem diversidade. Nem todo(a) educador(a) está preparado(a) para lidar com emoções cotidianas como a raiva, o medo e a alegria vivenciados na sala de aula. O amor e o ódio desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento cognitivo. O afeto proporciona uma relação baseada na confiança, no respeito, na admiração e eleva a autoestima. É essencial que os educadores tenham consciência sobre o papel que têm na formação destas pessoas, e de estar apto(a)s para atuar com desenvoltura em situações emocionais que muitas vezes são inseridas em espaços diversos, promovendo ambiente colaborativo que permita a inclusão de PcDs.

É preciso uma reorganização do espaço educativo- físico e humano, a partir de um outro olhar para o currículo, visando a formação humana integral, que sejam eliminadas, ou reduzidas as muitas barreiras que dificultam, impedem ou desmotivam a participação da PcD, para que de fato tenhamos a Educação para Todos e Todas. É preciso que as escolas inclusivas considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, conforme Ainscow (2000). Booth e Ainscow (2000) propõem uma definição operacional do conceito de inclusão

considerando quatro indicadores, que são a Presença da PcD, a Participação da PcD em atividades compartilhadas, a Aceitação da PcD pela comunidade escolar e Aprendizagem da PcD.

Devemos nos libertar dos padrões que assumem a homogeneidade dos sujeitos. Somos diversos. Nesse contexto, vale a pena ler a proposta de Booth e Ainscow (2011, p.13) que apresentam uma estrutura de planejamento para a escola inclusiva em três dimensões:

Dimensão A: Criar culturas inclusivas

A1: Edificando a comunidade

A2: Estabelecendo valores inclusivos

Dimensão B: Produzir políticas inclusivas

B1: Construindo a escola para todos

B2: Organizando o apoio à diversidade

Dimensão C: Desenvolver práticas inclusivas

C1: Construindo currículos para todos

C2: Orquestrando a aprendizagem

Booth e Ainscow (2011, p. 21) ainda nos dizem que *todos os valores são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, mas cinco – igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade – são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola.*

É preciso deixar a Educação Especial apenas como marco histórico, como uma prática que deve ficar no passado. Para Sasaki (1997, p. 30), a Educação Especial desempenha o *modelo médico da deficiência, pois tenta melhorar as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade.*

A Educação Especial atribui aos seus alunos o caráter de portadores de enfermidade, relação pertinente desde a sua origem, e a ação educativa é encarada como uma conduta terapêutica, cujo interesse é o de avaliar e intervir na reação de um fenômeno orgânico. A escola especial, ao substituir o trabalho pedagógico pela terapêutica de reabilitação, abdica de sua função de escola. Percebe-se que a sua função tem sido muito mais normalizadora e, para isso, retém a pessoa considerada deficiente por mais tempo na escola, ao mesmo tempo que ensina. (MACHADO, 2008, p. 33,34).

No estado de Mato Grosso, o processo de inclusão escolar surge inicialmente com um grupo de profissionais da educação sensíveis a causa da inclusão e com movimentos de pais. Pessoas que atuavam em instituições governamentais e não governamentais que faziam o atendimento as pessoas com deficiência. Na atualidade ainda há várias Instituições que tem parte do seu orçamento vinculado a convênios estabelecidos junto as Secretarias Municipais e Estadual de Educação.

Segundo o pesquisador Sérgio Carlos da Silva (2008), que fez sua dissertação de Mestrado intitulada “EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos”

Em 1994, no ano seguinte à aprovação da resolução 038/93, foi elaborada e publicada pela Secretaria de Educação do Estado, as Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, embasada em documentos do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CEE). Foi através deste documento que a SEDUC-MT apresentou à rede Pública Estadual de Ensino a sala de recursos. Estabelecidas nas unidades escolares do sistema estadual de ensino

de Mato Grosso, as salas de recursos, como serviço especializado, objetivavam, [...] “além do atendimento especializado correspondente a excepcionalidade 23 do aluno, oferecerem ao professor e ao alunado da Classe Comum ou Especial em que esteja matriculado, materiais e recursos pedagógicos adequados” (Mato Grosso, Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, 1994).

Na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SECUC MT) responsável pela há uma Gerencia de Educação Especial que até o ano de 2010 compunha a Superintendência de Educação Básica. Com a criação da Superintendência das Diversidades Educacionais essa Gerencia passou para a referida Superintendência que englobava ainda todas as modalidades que apresentam especificidades, tais como educação em direitos humanos, relações étnicoraciais, relações de gênero, diversidade sexual e diversidade religiosa, Educação escolar quilombola, a Educação do Campo, educação escolar indígena, educação ambiental e a Educação de Jovens e Adultos. Tal organização se deu em função do desenho no cenário nacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação.

Assim a Missão da Superintendência de Diversidades Educacionais conforme Art. 31. É a de zelar pela execução da política educacional do Estado de Mato Grosso no que concerne ao atendimento das especificidades e modalidades educacionais: Educação Escolar Indígena, de Jovens e Adultos, do Campo, Especial, Ambiental, das Diversidades (MATO GROSSO, 2010).

Assim de forma a atender as diversidades foram construídas matrizes curriculares específicas, que em conjunto com os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapros) foram implementadas no Estado.

Mesmo com a construção das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais da Rede Estadual de Ensino Público de Mato Grosso em 2011, a Educação Especial, somente em 2012 lançou o caderno de Orientações Curriculares da Educação Especial, o atraso se deu em função da especificidade do documento pois *“este realmente o debate sobre a real inclusão, pois foi concebido na garantia de direitos humanos e na necessidade de acarretar uma grande transformação social”* (Gerente da Educação Especial da Seduc, Nágila Edilamar Zambonato).

No ano de 2012 o panorama da rede estadual era de 389 salas de Recursos Multifuncionais com cerca de 2 mil profissionais já submetidos ao processo de formação continuada por meio do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (Casies). No Estado de Mato Grosso em 2012, havia cerca de 12 mil pessoas com algum tipo de deficiência sendo que metade desse montante era atendido por instituições ou entidades conveniadas com a Seduc. *“Esse cenário é ínfimo considerando os dados do Censo 2010, que mostra cerca de 690 mil pessoas com alguma deficiência. Não quer dizer que todas estejam em idade de escolarização, mas é preciso encontrá-las e fazer com que sejam inseridas”*. (Gerente da Educação Especial da Seduc, Nágila Edilamar Zambonato).

O processo da educação inclusiva em Mato Grosso teve início com as matrículas de estudantes com deficiências, antes segregados, assegurando seu acesso e permanência nas classes regulares de ensino. Porém,

As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática) a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências (SASSAKI, 2003, p. 34).

Ferreira e Haridoim (2014), em estudo conduzido com dez professores da rede estadual de Educação Básica de Cuiabá, constataram que os mesmos não tinham desenvolvido competência necessária para ministrar aulas para estudantes cegos ou com baixa visão, apesar da SUDE/SEDUC ter um serviço de apoio (CAP) aos docentes de PcDs.

Freire (2001) ressalta que a tarefa fundamental do educador (a) é

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2001, p.78).

VI. A INCLUSÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Quanto mais pessoas sonharem os nossos sonhos, mais provavelmente estes se transformarão em realidades. E o amanhã se fará mais rapidamente (CHASSOT, 2007).

Ciências Naturais...um(a) educador(a) desse campo do conhecimento deveria trazer consigo questões do tipo O que é Ciência? O que é o conhecimento científico? Quem faz Ciência? O que faz a Ciência? Por que ensinar Ciência? Para quem vou ensinar Ciência? Como ensinar Ciência? *Mudanças nos paradigmas científicos trouxeram consequências importantes para a cultura dos que fazem Ciência, dos que ensinam a fazer Ciências e dos que buscam saber como e para que fazê-la.*

Para Bachelard, um dos mais eminentes epistemólogos das Ciências e para quem a ciência oscila dentro de um espectro epistemológico, não há nada simples na natureza, o que a faz complexa, um desafio e, ao mesmo tempo, uma motivação para pensar. Mais recentemente

as teorias epistemológicas passaram a destacar também os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos como fatores que realmente interferem no processo de mudança conceitual e no avanço da ciência. [...] A epistemologia do século XX também se preocupou em desendeusar o fazer científico (MASSONIR; MOREIRA, 2005)

Um(a) educador(a) da área das Ciências Naturais, para além dos conteúdos específicos, deve considerar seus aspectos epistemológicos, que lhes permitirão fugir de visões dogmáticas, empiristas e indutivistas, pois como argumenta Popper, *não se justifica inferir resultados universais a partir de resultados singulares* (POPPER, 1982, p.282). De fato, não é possível especificar quantos

resultados são necessários para se satisfazer ao critério de um n amostral representativo o suficiente para explicar o mundo no qual estamos inseridos. *Desse ponto de vista, todas as leis e teorias são essencialmente tentativas, conjecturais, hipotéticas – mesmo quando não é mais possível duvidar delas* (POPPER, 1982, p.81).

Pode parecer controverso a(o) leitor(a) que, por um lado, usamos esse racionalismo popperiano para justificar uma discussão qualitativa da Ciência em nossas salas de aula e, ao mesmo tempo, trazemos Maturana, que nos tranquiliza ao afirmar que podemos ter tantas realidades quantos forem nossos domínios operacionais. Esse autor leva em conta o domínio de ação de cada um, respeita e aceita a explicação do outro e pressupõe que a emoção está na base do fazer científico (na paixão por explicar o fenômeno). Esse caminho de aceite e convivência social pode, talvez, nos levar a um outro tipo de conhecimento, ainda não revelado.

E Educação Inclusiva, que está repleta de afetividade, pode ser o veículo dessas revelações, afinal, qual o grau de percepção da natureza de pessoas ditas “normais”? Será que percebemos em sua plenitude, com sentidos não visual e não auditivo, as comunicações intra e interespecífica que há em uma mata, considerando que nossa cultura é audiovisual? Não seríamos nós, os não deficientes, então, os excluídos de inúmeras interações ali existentes? Como se faz um estudo multissensorial dos ecossistemas, de um rio se nossa cultura científica não explora o ambiente com os demais sentidos? Que papel tem cada um dos sentidos no processo ensino aprendizagem da ciências naturais? E nós ali, nos achando, num contexto reduzido de observação científica e interpretação ambiental...Foi Miguel Soler Martí, em 1999, quem cunhou a expressão didática multissensorial de las ciências (CAMARGO, 2016). Diante desse questionamento, podemos perceber o quão importante são as múltiplas percepções para a construção do conhecimento científico! Mantoan (2004, p.7) fala que

[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente[...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

Sousa (2009) nos remete para um paralelo entre o desvelar de fenômenos naturais e a zona de não vidência do deficiente visual, chamando nossa atenção para a “zona de sombra” , posto que

curiosamente o desvelamento do mundo parece nos desafiar com o mistério, com o intervalo entre o conhecido e o não conhecido, uma zona de sombra onde fica sempre um resíduo a ser comunicado, interpretado, explicado. Uma zona de “não vidência” que anima e impulsiona a nossa experiência de conhecer, compreender, interpretar, tocar. (SOUSA, 2009, p.181)

Duarte (2016, p.24) afirma que devemos *olhar o estudante visual[termo proposto pelo autor em substituição ao surdo] não como deficiente, mas como eficiente em seus recursos afetivos na construção de novos saberes científicos.* [grifo nosso] E vemos, em suas metáforas criativas, um recurso empregado para explicação de vários fenômenos naturais, muitas vezes armazenados em suas memórias afetivas individuais.

A criatividade é uma das expressões mais interessantes do subjetivo, expresso a capacidade humana para subverter o dado, condição essencial para o crescimento da humanidade. A criatividade sempre representa uma possibilidade de produção de sentidos subjetivos diferentes que permitem ao sujeito desenvolver o sistema complexo da ação criativa. (GONZÁLEZ-REY, 2007, p. 135).

A apropriação das Ciências pelos sujeitos visa promover a consciência e a transformação social para a promoção do pensamento reflexivo e complexo (ZABALA, 2002) considerando sua relação com múltiplas dimensões da sociedade. O pensamento complexo consegue captar as diferentes dimensões da realidade, de forma mais ampla e integral (MORÁN, 2003, 2014), e permite a aplicação dos conceitos construídos às situações sociais reais (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Essa não é uma ideia nova, *as limitações e as diferentes interpretações sobre a integração de conceitos no contexto da Educação podem representar uma das razões pela qual essa prática, de fato, não ocorra com maior prevalência na escola* (RILEY, 2012).

Essa visão pode nos ajudar a compreender a importância das Ciências na escola, pois, entre outras, ela consiste em método concreto que permite criticar muitas proposições ideológicas, pois várias não podem ser provadas ou falseadas, na perspectiva popperiana, em sua globalidade, evidenciando a limitação de certas ideologias que podem mover massa humana sem uma comprovação científica.

Massa de manobra se refere ao conceito de Pierre Bourdieu, de violência simbólica, em que a sociedade é conduzida por uma ideologia dominante, se anulando enquanto ser histórico e protagonista.

Educar para a compreensão da Ciência pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida com a construção do saber (SOUSA, 2017). Ensinar Ciências Naturais deve permitir a construção de um conhecimento científico de forma crítico reflexiva e autônoma, que tenha significado para o/a estudante, que propicie uma cultura científica, como defende Vogt (2006). Para tanto, há necessidade do envolvimento ativo dos estudantes nas aulas, onde ocorra um processo interativo educador(a)/estudante, em que os horizontes conceituais dos estudantes sejam contemplados, mas também questionados. Isso significa criar oportunidades para que eles expressem como veem o mundo, o que pensam, como entendem

e constroem os conceitos, quais são as suas dificuldades, entre outros, permitindo a construção de um conhecimento científico repleto de significado para o/a estudante.

Ao perguntarmos qual tem sido o formato de apresentação das ciências, pretendemos subsidiar reflexões críticas de professores e pesquisadores da área de ensino de Ciências Naturais. Sousa (2009) nos chama atenção para *a visão de mundo dominante na cultura ocidental no qual o movimento científico cultural não considerou a premissa da diferença, do singular, privilegiando uma racionalidade classificatória, homogeneizante, padronizadora*. Voltamos à questão da diversidade humana e os diferentes perfis e ritmos de aprendizagem. Como cada um(a) interpreta a natureza, seus fenômenos. Melhor, como se dá a percepção desses fenômenos se, em nossas diferenças constitutivas, podemos ter sensações e aspectos fenotípicos bem diferentes.

Para tratar a diversidade humana em aula de Ciências bastaria, por exemplo, uma aula experimental sobre a percepção de sabores que influencia nas preferências e aversões alimentares (ALMEIDA, 2010). O(a)s estudantes pesquisariam para entender que há uma base genética que determina as respostas individuais à feniltiocarbamida (PTC), condicionada por um gene receptor do sabor amargo TAS2R38, com fator dominante (T) e expressividade variável, dependente de quatro formas alélicas (T1, T2, T3 e T4), e por um gene homozigoto recessivo (tt) que, quando presente, determina a não percepção do sabor pelo indivíduo (TEPPER, 1998).

Outra rápida investigação, motivadora, teria como questão orientadora por que alguns colegas dobram a língua sobre si mesma, que é uma característica dominante, e outros não? Ou, ainda, por que alguns/algumas têm o lóbulo auricular mais separado da parte lateral da cabeça do que outros? Verificariam que esse traço anatômico também é definido por uma configuração genética de característica dominante. A propósito, você sabia que aquelas covas na face de algumas pessoas são determinadas por

uma configuração de gene também dominante? O interessante é que é mais fácil perceber as deficiências sensoriais, por exemplo, do que essas outras características que nos tornam diversos.

De cada 1.000 crianças, uma nasce com problemas de deficiência auditiva ou surdez. Dados mundiais indicam que 60% dos casos são causados pela herança genética do bebê. O problema genético mais comum relacionado com a surdez é a mutação 35delG no gene conexina 26, que não deixa a proteína conexina funcionar. Neste caso, a pesquisa da Dra. Sartorato mostrou que é preciso que tanto o pai como a mãe da criança tenham o gene, o que conferirá um padrão autossômico recessivo, mais comum em pessoas de origem italiana, grega ou espanhola, para que a criança nasça surda (SARTORATO, 2000).

Souza (2017) apresenta a seguinte questão aos educadores: *Como contribuir para que o ensino de ciências seja mais inclusivo para TODOS os alunos/alunas, independentemente de suas condições físicas, sociais, de saúde ou suas possibilidades relacionais?* (SOUZA, 2017, p.2). Os educadores devem inovar nas estratégias de ensino em suas áreas visando romper com o paradigma tradicional, que ainda rege o ensino de um modo geral. Não querendo super responsabilizar os(as) professores(as), eximindo o poder público, é importante estarmos conscientes de que podemos construir processos inclusivos na escola, coletivamente e, especialmente, com as PcD.

Santos e Haridoim (2017), a partir das dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula para a inclusão de pessoas com deficiência para o fazer da Educação Inclusiva, desenvolveram pesquisa utilizando técnicas da ilustração com os professores para que pudessem trabalhar os conceitos da botânica com alunos videntes e com os que apresentem deficiência visual. Tarefas cognitivas interativas, colaborativas que permitem aprendizagens ativas parecem intensificar a atividade cerebral. *Em recente pesquisa, os especialistas concluíram que o aluno absorve melhor os*

conhecimentos quando tem a oportunidade de experimentar antes da teoria. (<http://innoveedu.org/tendencias#experimentacao>).

Existe um clima de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica. Há, ao nosso ver, um entrelaçamento de fatores que contribuirão para todo(a)s estudantes aprenderem ativa e significativamente (Figura 1). O/A educador(a) precisa considerar as representações mentais dos estudantes, incluindo os PcDs, suas vivências, a linguagem em que se comunicam, seus conhecimentos prévios e as relações de compartilhamento, colaborativas que se dão, ou não, entre eles.

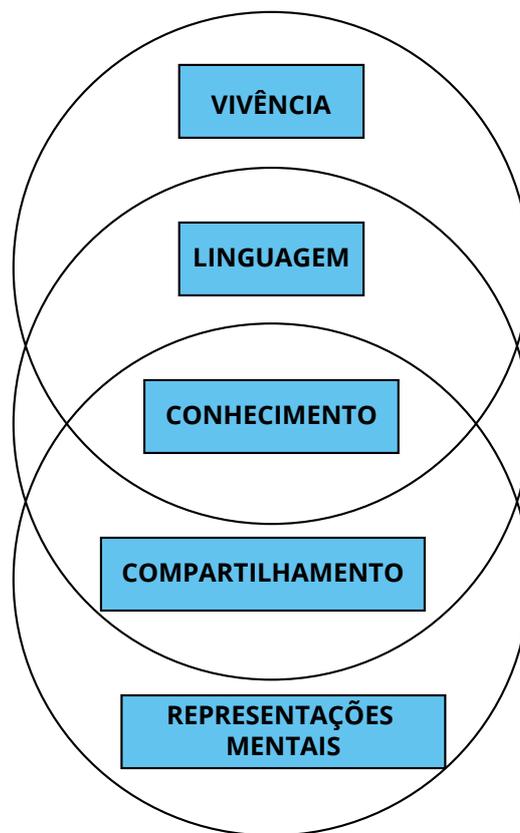


Figura 1 Elementos que contribuem no processo de construção do saber científico

Houve tempo em que pessoas deficientes serviam de comida para leões, eram usadas como bobos da corte com o objetivo de entretenimento e alvo de atitudes preconceituosas, eram penalizadas com ações impiedosas como o abandono, a rejeição, os maus-tratos e até mutilações ou sacrifícios (SANTIAGO, 2011). A literatura clássica e a história do ser humano refletem esse pensar

discriminatório (HARDOIM et al, 2013). Hoje, os leões são outras representações sociais, humanos-lobos vestidos de cordeiros que defendem outros contextos, incluindo atendimento a órgãos econômicos internacionais com interesse no atendimento ao mercado de trabalho...Vale nos perguntar: “a serviço de quem está a inclusão que presenciamos?

Podemos ajudar a mudar essa história. Como? Se cada um de nós, cursistas, professores(as) e orientadores(as) - tutores(as), fizermos juntos, e buscarmos outros pares, quem sabe, contribuiremos para o sucesso do curso quiçá faremos a diferença no campo das Diversidades e da Inclusão Escolar no estado de Mato Grosso.

Como pode observar, há uma quantidade de pessoas trabalhando para o êxito de nosso Projeto e você, cursista, é uma personagem fundamental, assumindo suas responsabilidades de discente de um curso a distância, que prevê a elaboração das atividades orientadas em cada um dos módulos, dentro do período em que estará aberto no portal, dedicando-se pelo menos quatro horas diárias para seus estudos e leituras indicadas no Guia, comparecendo no Polo nos momentos presenciais, seja para aprofundar seus estudos, dirimir dúvidas, participar das atividades com professores formadores, fazer a avaliação de cada módulo e reunir com a coordenação geral do curso e com seus orientadores. Cada etapa foi planejada e discutida por muitas horas, para junto com vocês construirmos propostas inovadoras, que virão em suas monografias e nos trabalhos dos módulos. Sejam muito bem vindo(a)s para participar desse projeto!

Após a leitura e discussões realizadas nos Fóruns e em outras atividades, onde levantamos os principais conceitos abordados, você deverá construir um mapa conceitual, inter cruzando-os, mostrando os mecanismos e/ou conhecimentos necessários a uma inclusão eficaz.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G.; West, M. Hacia escuelas eficaces para todos. **Manual para la formación de equipos docentes**. Madrid: Narcea. 2001.

ALVES, Naiá Márjore Marrone. Diversidade humana: o desafio moderno de aceitar o outro. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2587/1241> .Acesso em 12.06.17.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe. 1995.

ANDRADE, Eugénio de. Urgentemente. In: **Até Amanhã**. Portugal. 1956.

BACHELARD, Gaston. La Philosophie du Non. RAMOS, J. J M (Trad). **A Filosofia do Não**. Lisboa: Editorial Presença. 1988.

BALL, STEPHEN J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Rev. Portuguesa de Educação**.v.15, n.2. 2002. pp 3-23.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BAUMAN, Z; DONSKIS, L. **Cegueira Moral, a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2014.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas – SP: Papirus, 2000.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy Symbolic Control and Identity**. Londres: Taylor and Francis. 1996.

BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3ª ed. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20 jun. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed.. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano**

Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Acesso em: 18 jun. 2017. 3671

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: . http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 maio 2017.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão e necessidade educacional especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual.** São Paulo: LF Editorial. 2016.

CAPRA, F.; LUISI, P.L. **Uma visão sistêmica da vida. Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas.** São Paulo: Cultrix. 2014.

DUARTE, A.S. **Metáforas criativas: processo de aprendizagem de ciências e escrita da língua portuguesa como segunda língua pelo estudante visual (surdo).** Cuiabá, MT: PPGECM/UFMT (Tese). 2016. 203p.

DUARTE, A.S.; HARDOIM, E.L.; PADILHA, S.de J. Sujeito visual ou surdo ? Um olhar exotópico na pedagogia. In: Laboratório de Investigações Bakhtinianas Relacionadas à Cultura e Informação LIBRE-CI: **VI Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana: literatura, cidade e cultura popular.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 1343 p.

FERREIRA, L.A.D.; HARDOIM, E.L. **Formação de professores de Ciências no Paradigma da Educação inclusiva: Dificuldades para trabalhar em Classes Regulares com alunos com deficiência visual.** Cuiabá: Ed. Print. pp.107-117. 2014

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1993b, 127 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1998.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, 1, 16-23. 2000.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Psicoterapia, subjetividade e Pós-Modernidade: Uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GRABOIS, Cláudia; CAVALCANTE, Meire. **Um golpe na inclusão social e no estado democrático de direito.** Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2016/05/>> Acesso em 05.05.16

HARDOIM, E.L.; PEDROTTI-MANSILLA, D.E; GOMES, G.R.A.; HARDOIM, T.F.L. A Educação inclusiva e os Princípios da Carta da Terra: um profícuo diálogo na busca da justiça social. In: SATO, M; GOMES, G; SILVA, R. **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperança**. Cuiabá, MT:Gráfica Print, 2013.

HARDOIM, Tatianne Fernanda Lopes; DUARTE, Anderson Simão; HARDOIM Edna Lopes. **O Jardim Sensorial, um recurso pedagógico para aprendizagem de conteúdos de Ciências Biológicas, com ênfase na LIBRAS**. Costa Rica: 2016.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LATOUR, B. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP. 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LISBOA, M.; BARROS, J.N. **Direito Humano ao Meio Ambiente**. Curitiba, PR: Plataforma Dhesca Brasil. 2008.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMÁ, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Org.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LUHMANN, N. O conceito de sociedade. In: NEVES, C. B. ; SAMIOS, E. M. B. (Org.). **Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997.

LUHMANN, Niklas. **Observations on modernity**. Stanford: Stanford University Press. 1998.

MATO GROSSO. Resolução 038/1994/CEE. In: Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 1994.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Linhas Políticas da Educação Especial: Diretrizes para uma Educação Inclusiva**. Cuiabá, 2002.

_____. **DECRETO Nº 570, DE 29 DE JULHO DE 2011**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. 2011.

_____. Educação Especial lança Caderno de Orientações Curriculares. 05/11/12. Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Ian%C3%A7a-Caderno-de-Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.aspx>.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**

um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MAGALHÃES, Abigail Guedes; ROMUALDO, Anderson dos Santos; LIMA, Maria Cristina Garcia; PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; OLIVEIRA, Sâmya Petrina Pessoa de. **A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire.** Recife, PE: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 19 a 22 - setembro 2005.

MARTÍN, Miguel Albert Soler. **Didáctica multisensorial de las ciencias: un método inclusivo y transdisciplinar para alumnos ciegos, discapacitados visuales, y, también, sin problemas de visión.** Barcelona, ES: Paidós/ONCE. 2009.

MENDES, E.. Radicalization of the debate on school inclusion in Brazil. **Revista Brasileira de Educação**, 11, 33, 387-405. 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Rev Brasileira de Educação**. Campinas, SP. n.18, pp 65-81.2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade.** Portugal: Porto Editora, 2002.

MORIN; Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**-8ªed.-Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações.** Brasília: Ed. UNB, 1982.

REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL. 2012. **Manifesto de lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental.** Disponível: www.justicaambiental.org.br. Acesso em 14.6.17.

RILEY, S.M. **STEAM Point.** EducationCloset, Westminster, 2012

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. INCLUSÃO - **Revista da Educação Especial** - Out/2005. pp 7-18.

SANTOS, Boaventura S. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 1999.

SANTOS, Eurico Cabreira dos; HARDOIM, Edna Lopes. ENSINO INCLUSIVO DE TEMAS DE CIÊNCIAS: uso da ilustração como possibilidade de estudo morfológico de angiospermas. **Caderno de Programação do 5º Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores.** UFG. 24 a 26 de maio. 2017

SARTORATO, Edi Lúcia. **A genética da surdez.** Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2000/02/01/a-genetica-da-surdez/> Acesso em 01.07.17

SASSAKI, R.K.. **A educação inclusiva no estado de Goiás: relato de uma Experiência.** Gestão em Rede, 52, 15-18. 2003.

SIMON, Pedro. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ideal de Justiça, caminho da Paz.** Brasília: Senado Federal. 2008.

SILVA, Sergio Carlos da. **Educação Especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam na sala de recursos.** Cuiabá: UFMT/IE, 2008. 151 p.

SOUSA, J. B. **A cegueira como forma de visão.** TEDxJoaoPessoaSalon [Nov. 2016] Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=PhCAMgtBb80>> Acesso em 26 nov. 2016.

SOUZA, REGINA MARIA DE; GALLO, SILVIO. **Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro.** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

SOUZA, Vinícius Catão de Assis **O ensino de Ciências e seus desafios inclusivos: o olhar de um professor de química sobre a (in)diferença escolar.** Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Vseminario/Anais_V_Seminario/educacao/comu/O%20ENSINO%20DE%20CIENCIAS%20E%20SEUS%20DESAFIOS%20INCLUSIVOS%20.pdf Acesso em 12.06.17

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 10 de dezembro de 1948.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education.** Salamanca, Spain, 7-10 June. Genebra: UNESCO.1994.

VOGT, C. (org.). **Cultura Científica: Desafios.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006.

VYGOTSKY, L.S. A. **Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 2001.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002

APÊNDICE

Tabela 1 Marcos históricos e normativos da Educação Inclusiva

Ano	Dispositivo legal	Assunto
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	A Educação como um direito de todos –Art 205; art.3º inciso IV“- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” ; oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).
1989	Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social; trata da matrícula do estudante deficiente
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90	Reforça os dispositivos legais no Artigo 55
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1994	Lei nº 10.098/94	– Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
1994	Política Nacional de Educação Especial	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19).
1994		Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso
1994	Lei Nº 8.859/94	– Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96	No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades

1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Regulamenta a Lei 7.853/89, Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, Consolida as normas de proteção ao portador de deficiências.
1999	Carta para o 3º Milênio	Aprovada pela Assembléia Governativa da Rehabilitation International, estabelece oportunidades iguais para pessoas com deficiência.
1999	Parecer CNE/CEB nº 16/99	Dispõe sobre educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.
1999	Resolução CNE/CEB nº 4/99	Dispõe sobre educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), assegurando as condições necessárias para uma educação com qualidade para todos
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão	Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Canadá.
2002	Declaração de Madrid	Reconhece e proclama que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos de todos os demais cidadãos
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2003	Portaria nº 2.678/02	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2003	Programa Educação Inclusiva	Trata do direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.
2004	Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
2004	Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2005	Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S	Implantação dos NAAH/S em todos os estados e Distrito Federal; centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU	Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral; As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Fomentar, no currículo da educação básica, as 11 temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. Traz uma visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.
2007	Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência	Acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
2008	Decreto nº 6.571	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.

2009	Resolução Nº. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
2010	Lei nº 12.319	Reconhece o profissional Tradutor-Intérprete da Libras/Língua Portuguesa/Libras.
2011	Plano Nacional de Educação (PNE)	Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.". Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.
2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Publicação das novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as quais estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.
2014	Lei do PNE Nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação (2014/2024)
2014	LEI Nº 10.111, DE 06 DE JUNHO DE 2014.	Plano Estadual de Educação

2015	LEI Nº 13.146	<p>CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO. Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.</p> <p>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.</p>
2010	OCs de MT	Mato Grosso lança as Orientações Curriculares Diversidades Educacionais, contendo uma série de cadernos pedagógicos, dentre eles, o Caderno de Ciências da Natureza e Matemática.
2012	Orientações Curriculares Educação Especial	Caderno das Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial

