

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR INVISÍVEL DENTRO DA ESCOLA

## TEACHER TRAINING, SCHOOL INCLUSION AND HUMAN RIGHTS: AN INVISIBLE LOOK INSIDE THE SCHOOL

Maria Leda Melo Lustosa Pereira 1

José Wilson Rodrigues de Melo 2

Patrícia Medina 3

Jadir Alves de Oliveira 4

**Resumo:** Trata-se de reflexão teórica sobre as garantias dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência no âmbito da inclusão escolar, sobretudo da educação básica, atrelada a formação de professores. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura apoiada na observação da prática pedagógica em uma escola de ensino médio na cidade de Palmas/TO entre os anos de 2017 e 2018, tendo por escopo legal o Projeto Político Pedagógico - PPP. As considerações apontam que a falta de formação continuada de professores para ensinar alunos com deficiência não é o único problema aparente da inclusão escolar, a grande parte das escolas brasileiras não possuem sequer banheiros adaptados para receberem pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida. Sendo este último, uma afronta diretamente ligada ao "eu" da pessoa, enquanto sujeito de direitos humanos.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Inclusão Escolar. Formação de Professores. Direitos Humanos.

**Abstract:** The purpose of this article is to make a theoretical reflection about the guarantees of fundamental rights of the person with disabilities in the context of the school inclusion tied teacher training. To this end, a review of the literature based on observation of pedagogical practice in high school in the city of Palmas/TO between 2017 and 2018, with the Pedagogical political project scope. The comments indicate that the lack of continuing training of teachers to teach students with disabilities is not the only problem apparent school inclusion, the great part of the Brazilian schools do not have even adapted bathrooms for people with disabilities or reduced mobility. The latter, an insult directly connected to the "I" of the person, while subject to human law.

**Keywords:** Accessibility. School Inclusion. Teacher Education. Human Rights.

Mestra em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) em parceria com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT). Professora Efetiva da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2484522282956896>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7005-6016>. E-mail: [ledamlustosa@uol.com.br](mailto:ledamlustosa@uol.com.br)

Pós-doutor em Sciences de l'Éducation pela Université de Montréal - Udm, Canadá. Doutorado em Didacta e Organización Escolar pela Universidade de Santiago de Compostela - USC, Espanha. Professor Efetivo da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6897023241348861>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6822-1203>. E-mail: [jwilsonrm@mail.uft.edu.br](mailto:jwilsonrm@mail.uft.edu.br)

Doutora em Educação: Cultura e Processos Educacionais pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2860664409387797>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9383-2858>. E-mail: [patriciamedina@uft.edu.br](mailto:patriciamedina@uft.edu.br)

Mestre em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT). Atua como Coordenador do Núcleo de Capacitação e Aperfeiçoamento de Servidores da Escola Superior da Magistratura Tocantinense - ESMAT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7069375293219142>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9906-2265>. E-mail: [jadirolivera@gmail.com](mailto:jadirolivera@gmail.com)

## Introdução

O homem nasceu para viver em sociedade e para tanto a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), instituiu como direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas os fundamentos de “soberania, cidadania e a dignidade da pessoa humana”.

Quando se trata de dignidade da pessoa humana, entende-se como bem maior sua liberdade, seu direito de ir e vir e sobretudo o respeito as suas diferenças, limitações e expectativas de uma vida livre com autonomia e segurança.

No entanto, o que se percebe na relação Estado, cidade e sociedade é que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida é invisível para quem elabora e aprova as políticas públicas de desenvolvimento e sustentabilidade social e, principalmente, as que preconizam o desenvolvimento da educação escolar pública destinada a todas as pessoas ao longo da vida.

Para tanto, o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios elencados no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que assegura “a igualdade [...], a liberdade de aprender, ensinar [...], pluralismo de ideias [...], valorização profissional [...], consideração com a diversidade étnico-cultural e a garantia do direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Partindo do pressuposto constitucional que “todas as pessoas têm igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, artigo 206, I) é de se considerar que os sistemas de ensino devem “assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 59) professores capacitados para a integração dos educandos preferencialmente nas classes de ensino regular.

É neste contexto de diversidades sociais que está inserida a escola pública de educação básica, neste artigo se busca a compreensão do processo de formação continuada de professores para enfrentar os desafios e dilemas encontrados no contexto da sala de aula inclusiva, aliados à sua prática docente, que implicam na educação e na aprendizagem de todos os alunos refletindo diretamente na organização dos espaços físicos da escola acessíveis para respaldar o fazer pedagógico.

## Procedimentos Metodológicos

Optou-se por pesquisa bibliográfica e pela análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) (2017 e 2018) do Centro de Ensino Médio Tiradentes, uma escola de ensino médio localizada na cidade de Palmas/TO, com o objetivo de conhecer os processos pedagógicos sobre a inclusão escolar e formação de professores. O PPP, objeto da pesquisa, foi disponibilizado pela unidade escolar para leitura e análise bibliográfica dos pesquisadores.

O objetivo da pesquisa é fazer uma reflexão teórica de cunho bibliográfico de abordagem qualitativa acerca das garantias dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência no âmbito da inclusão escolar atrelada a formação de professores. Além dessa dimensão também foi realizada a análise em relação à acessibilidade que desafiam a inclusão escolar em âmbito nacional, prioritariamente em relação a banheiros adequados ao uso de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e das dependências e vias adequadas para o mesmo público nas escolas de educação básica, conforme demonstrado no Censo da Educação Básica/2018 (BRASIL, 2019).

Para realizar o levantamento bibliográfico foram selecionados livros, artigos, sites e reportagens relacionados a temática. Além do Projeto Político Pedagógico (2017-2018) da escola. A amostra bibliográfica foi analisada de forma descritiva.

## Escolas Públicas da Educação Básica: o que mostram os dados sobre acessibilidade na perspectiva brasileira

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, artigo 3º, Inciso I, define acessibilidade como sendo:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei considera-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Além do mais o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Meta 4, Estratégia 4.6 assegura a acessibilidade nas instituições públicas [...], adequação arquitetônica, [...] como também a disponibilização de material didático próprio e de tecnologia assistiva, conforme demonstrado abaixo:

Meta 4 - [...].

Estratégia 4.6 - manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

O que se tem observado na grande maioria dos prédios de escolas públicas, principalmente da educação básica, objeto desse estudo, é a ausência de adaptações mínimas exigidas para a acessibilidade dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. O que de fato existem são “barreiras que obstruem sua participação plena na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, artigo 2º).

Os dados relacionados a oferta de dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida estão disponíveis no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019) o qual informa que o Brasil possuía 181.939 escolas de educação básica. “Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,6%), seguida da rede privada (22,3%) e 16,7% estaduais” (BRASIL, 2019, p. 45).

A permanência na escola está condicionada às condições de acessibilidade arquitetônica básicas. Neste sentido, os dados relacionados aos banheiros e a adaptação de vias, na Educação Infantil, etapa inicial (de zero a 5 anos) no ano de 2018, no Brasil havia 115.195 escolas sendo que 103.260 (89,6%) ofertavam pré-escola e 69.745 (60,5%) ofertavam creche, assim específica:

Banheiros adequados 38,1% escolas municipais de educação infantil, particulares chega a 84,3%. A oferta de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida também é baixa, variando de 21,7% na rede municipal até 56,5% nas escolas federais (BRASIL, 2019, p. 48-49).

No Ensino Fundamental, etapa dos seis aos 14 anos, no mesmo ano possuía um total

de 128.371 escolas, das quais 112.146 ofertavam os anos iniciais e 62.009 ofertavam os anos finais, para esta etapa de ensino, as adequações existentes em relação aos banheiros e vias de acesso, assim consta:

**Banheiros** são encontrados na grande maioria das escolas. No entanto, banheiros **adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida** estão disponíveis em apenas **34,3%** das escolas **municipais**, 55,6% das escolas privadas, 53,7% das estaduais e 76,6% das federais. **Dependências** e vias adequadas para o mesmo público são encontradas em **24,4%** das escolas **municipais**, 40,7% das estaduais, 44,7% das escolas privadas e 63,8% das federais (BRASIL, 2019, p. 53) (Grifo nosso).

Em relação ao Ensino Médio, etapa dos 15 aos 17 anos, foi ofertado por um total de 28.673 escolas em 2018; as adaptações dos espaços físicos relacionados aos banheiros e vias de acesso também está distante do esperado, assim como em todas as etapas da educação básica:

Com relação à acessibilidade, observa-se que apenas 57,6% das escolas municipais de ensino médio apresentam banheiros adequados ao uso de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; na rede estadual esse percentual chega a 59,1%, nas escolas privadas é de 68,7% e nas federais chega a 93,8% (BRASIL, 2019, p. 56).

O que se pode inferir é que a falta ou a deficiência de acessibilidade nos prédios escolares, especificamente em relação aos banheiros e via de acesso afastam o direito constitucional garantido à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, além de ferir o princípio da dignidade da pessoa humana.

O princípio da dignidade da pessoa humana está elencado no rol de Princípios Fundamentais da Constituição Federal de 1988 e tal princípio constitui o princípio máximo do estado democrático de direito. E, no entanto, pergunta-se que estado democrático de direito que não garante aos seus indivíduos a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”? Conforme prevê a CF/88, art. 206, I e LDBEN/1996, art. 3º, I.

O censo da educação básica de 2018, reflete de forma esclarecedora que os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida que se encontram dentro das etapas de ensino da educação básica precisam fazerem uma busca desumana pela matrícula em uma escola que possa recebê-lo, ou seja, que tenha adaptações mínimas necessárias de acessibilidade. O que incorrerá na supressão de outros direitos, como o acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência, artigo 53, V, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Por outro lado, se for feito uma análise mais acurada dos dados disponibilizados no Censo/2018 (BRASIL, 2019) a escola pública que se pretende, com adaptações mínimas de acessibilidade, não existe na maioria das cidades brasileiras, nem distante ou próxima da residência do aluno que dela necessite. O que leva a crer que caberá ao aluno duas escolhas: a primeira, o aluno matriculado em uma escola sem adaptações necessárias à sua necessidade física passa a conviver em um espaço em condições vexatórias a cada vez que precisar utilizar o banheiro. E a segunda, o aluno passará a fazer parte dos dados estatísticos de evasão ou abandono por não ter garantidos seus direitos constitucionais para permanecer na escola.

A exclusão das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em todo país é preocupante, pois a garantia mínima de acessibilidade nas escolas ainda está longe de se alcançar 100% da oferta, sendo estes obstáculos relacionados a infraestrutura das escolas de educação

básica passíveis de serem resolvidos mediante a garantia de repasses financeiros para a gestão da escola para que esta promova as ações necessárias levando em consideração sua realidade local.

### **Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, nos anos de 2017 e 2018: retrato de uma escola de ensino médio**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) analisado é de uma escola da rede estadual de ensino público, oferta a etapa de ensino médio, localizada na região central de Palmas, estado do Tocantins, possuía 1.003 alunos nos turnos diurno e noturno no ano de 2018. A estrutura física da escola possui um padrão mínimo de qualidade, composta por 13 salas de aula, biblioteca, espaço administrativo, laboratório de informática, quadra de esporte, 08 banheiros, sendo 04 adequados para o uso de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e rampas de acesso para o mesmo público, entre outros espaços destinados ao atendimento pedagógico e administrativo.

A gestão democrática, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira gerência as ações contidas no plano global do PPP de forma descentralizada com promoção e a participação ativa de toda comunidade escolar, da Associação de Pais, órgão deliberativo e normativo, do Conselho de Classe Pedagógico e participativo e representatividade de alunos através do protagonismo juvenil, são sustentáculos previsto no documento.

Outros termos utilizados para expressar Projeto Político Pedagógico são Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico e relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola, de forma ampla na visão de Veiga (2009):

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2009, p. 164).

O PPP se estrutura nas bases legais da LDBEN/1996 que incumbe a escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, art. 12, I), na mesma medida aos docentes de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, art. 13, I). Esse preceito legal atribui a escola a responsabilidade de refletir sobre sua prática docente levando-se em conta a qualidade da educação por ela desenvolvida.

O projeto político pedagógico deve ser elaborado dentro de uma concepção reflexiva de educação e sua relação com a sociedade e a escola, levando-se em consideração as diversidades sociais, o papel da escola no enfrentamento de questões sociais adversas e ao mesmo tempo que interferem no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente na permanência do aluno na escola, daí a relevância social do projeto político pedagógico ser construído a partir do chão da escola dentro de um processo coletivo.

A análise descritiva desse documento relativo ao período 2017 – 2018, observou que existe um subitem para tratar da política de inclusão da pessoa com deficiência, nos termos da LDBEN/1996, art. 58, “os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” que estão devidamente matriculados na referida escola, estão inclusos nas classes comuns de ensino, não possuindo na escola serviços especializados.

No ano de 2017 a escola possuía 33 alunos cadastrados pelos pais ou responsáveis no serviço de orientação com informações sobre possuírem algum tipo de deficiências (visual, auditiva, mental, física ou múltipla). Dentre estes, três alunos possuíam um profissional facili-

tador da aprendizagem responsável por promover a mobilidade, higiene, recreação e alimentação modulado para acompanhar estes alunos durante toda sua permanência na escola. Os demais, ou seja, 30 alunos, apesar das deficiências informadas são sinalizados como sendo capazes, dentro de suas possibilidades, de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e terão um acompanhamento diferenciado pelo serviço de Orientação Educacional (PPP, 2017, p. 46).

No ano seguinte, 2018, existiam 28 alunos. Não há informação se os alunos eram oriundos das séries do ano anterior. Dentre estes, três alunos possuíam um professor facilitador da aprendizagem com as mesmas atribuições já explicitadas. Os demais alunos seguiram as especificações anterior (PPP, 2018, p. 48).

Em relação a sistemática do processo de ensino e aprendizagem constante do PPP (2017 - 2018), não constam de forma explícita nenhuma metodologia de ensino capaz de incluir todos os alunos na dinâmica da sala de aula, como por exemplo: atividades diferenciadas, avaliação da aprendizagem que alcance as diversidades existentes na sala de aula, formas e métodos diferenciados no planejamento.

No entanto, constam projetos de ensino que fazem diálogos com outras disciplinas, o que no entendimento de Pombo (2005), são projetos interdisciplinares:

[...], interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de *atitude* - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o *poder* que todo *saber* implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de *desejar* partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o (POMBO, 2005, p. 13).

Nos projetos de ensino constante do corpo do PPP da escola, pode-se observar que existe uma vontade de compartilhamento dos saberes entre os professores de diversas disciplinas, como por exemplo a realização de mostra científica de forma interdisciplinar com as demais disciplinas do currículo como estímulo a iniciação científica; projeto interdisciplinar consciência negra; aulas show envolvendo alunos de turmas e séries diversas possibilitando a integração de todos os alunos.

Existe uma expectativa de trabalho conjunto, em busca de um ensino baseado em princípios de equidade social, atendendo a parte diversificada do currículo de forma articulada com a base nacional comum (LDBEN/1996, art. 35-A).

Neste mesmo entendimento, Mantoan (2008) define ensino de qualidade

A partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. [...], quando as ações educativas se pautam por solidariedade,

colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (MONTANO, 2008, p. 61).

A mesma autora continua afirmando que:

A possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem métodos e práticas de ensino especializados, deriva, portanto, de uma reestruturação do projeto pedagógico escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

Não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar (MONTANO, 2008, p. 63).

O que se verifica é que a escola busca se pautar na gestão democrática, priorizando um trabalho coletivo tendo por base o currículo que atenda uma base comum e uma parte diversificada que leva em consideração seu “contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 1996, art. 35-A, § 1º), embora não apresente ações de formação continuada de modo que o corpo docente possa estar preparado para desenvolver as ações relacionadas aos projetos interdisciplinares (parte diversificada) e o planejamento de aula (base comum) pautados em uma sistemática inclusiva que atenda todos os alunos primando pela processo de ensino equitativo e de qualidade.

### **Formação Continuada de Professores: na perspectiva do sistema estadual de ensino do Tocantins**

Para introduzir a importância desse tema e levar a uma reflexão sobre ele, pergunto aos leitores que são professores da educação básica, qual foi a última formação continuada que participou e que trouxe a “redefinição das competências” (FIGUEIREDO, 2008, p.142) e habilidades para o processo de inclusão em sala de aula? Resposta esta, que deixo com os leitores como sugestão de reflexão sobre a prática pedagógica.

Figueiredo (2008) coloca que:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos, filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente aos desafios de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos (FIGUEIREDO, 2008, p. 141).

E continua afirmando que “o paradigma da escola que inclui remete à reflexão de conceitos relativos à diversidade e à diferença” (FIGUEIREDO, p. 142). No entanto, o que se observa no interior da escola, assim como na sociedade em geral, é a intolerância com a diversidade, é a falta de consciência social do real papel da escola. O que pode estar diretamente ligado à ausência de políticas públicas educacionais que promovam formação continuada que traga

(re) significado para os professores em relação à inclusão e seus processos culturais e sociais.

Por outro lado, o contexto administrativo e pedagógico também é importante no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, salas de aula apropriadas, equipamentos escolares e materiais pedagógicos acessíveis, entre outros são de suma importância para que o professor possa desenvolver seu trabalho com qualidade e garantir a aprendizagem que é a finalidade da educação, não basta ter acesso à escola, professores e condições objetivas de arquitetura e atitudes acessíveis devem avaliar a permanência:

[...], reforçamos questões voltadas à falta de valorização do profissional e a precariedade estrutural dos ambientes educacionais; à necessidade de constante aprimoramento técnico e tecnológico, e o desafio de uma atuação capaz de associar diversos saberes, atrelados às experiências e ao contexto educacional ao qual o docente está inserido. A educação deve ser um espaço interdisciplinar, que relaciona teoria e prática, contextualizando e considerando as diversidades e particularidades (SANTOS, et al., 2018, p.176).

É a partir da formação continuada que o professor vai modificando sua prática pedagógica, revendo seus conceitos e ações instaurando uma cultura acessível diminuindo assim as exclusões que existem dentro e fora da sala de aula como prevê a LDBEN/1996, artigo 87, III, assegura “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

A formação continuada para professores e profissionais da educação subsidiarão o fazer pedagógico relacionando teoria e prática dentro do contexto de uma escola inclusiva. Para tanto, poderá ser utilizado o formato da educação à distância que alcançará todos os profissionais da educação.

### **Escola Inclusiva: um olhar a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH)**

Embora a DUDH tenha sido adotada e proclamada em 1948 e assinada pelo Brasil na mesma data, somente em 1961, foi criada a Lei que fixou as Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, quando o Estado passou a ser obrigado a ofertar a educação gratuita e laica para todos.

Em relação ao ensino ministrado naquele período, Leite apresenta um quadro de suma relevância em relação à formação da professora primária, feita nas escolas normais descrita em seu livro *Meninos de rua: a infância excluída no Brasil*, a saber:

[...] a formação da professora primária, feita nas escolas normais, era toda baseada em conteúdos voltados para a educação de crianças de classe média ou da elite, ignorando que as crianças pobres tinham outros valores e formas de viver. Como o magistério era uma das poucas profissões socialmente aceitas para mulheres, em geral eram jovens de classe média que se dedicavam a esse ofício. O resultado era um quadro de professoras inexperientes e jovens, que iam dar aulas nas escolas das zonas pobres e que, mesmo querendo educar seus alunos, nem sempre sabiam como fazê-lo, pois não tinham sido formadas para entendê-los e para conhecer sua cultura (LEITE, 2001, p. 39).

Com isto, as famílias pobres, por entenderem que seus filhos não aprendiam, não da-



vam sentido à formação, os jovens foram abandonando a escola para se dedicarem ao trabalho sobretudo para ajudar no sustento familiar, situação que ainda se mantém nos dias atuais, conforme demonstrado no Mapa do Analfabetismo no Brasil, a verificar:

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e o que é pior, atingindo as crianças mais jovens (BRASIL, s/d, p. 10).

Em 1990, para garantir o direito constitucional previsto no artigo 227 da CF/88, foi criada a Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determinando que crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos completos devem receber proteção integral e especial; e de forma excepcional aplica-se o Estatuto às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Dentre os objetivos do Estatuto um era retornar as crianças e adolescentes para a escola, concretizando o direito humano de acesso à instrução previsto no artigo 26 DUDH, no entanto, dados estatísticos recentes demonstram que “no Brasil existem mais 2, 5 milhões de crianças e jovens fora da escola”. Conforme relatado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad Contínua, 2018, p. 15).

Desde a ratificação da DUDH foi sendo instituído um arcabouço de normatizações para alcançar a educação para todos. Em 2007 foi promulgada a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de os países signatários promoverem o “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis e o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Preâmbulo DUDH), da qual o Brasil é signatário. Visando a observância do parágrafo 3º, artigo 5º da Constituição Federal de 1988, foi criado o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, dando a esta equivalência a Emenda Constitucional.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trata da Educação, no seu artigo 24, dispondo sobre:

#### Artigo 24

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes **assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

[...];

2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) as **pessoas com deficiência não sejam excluídas** do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) as **pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo**, de qualidade e gratuito, e **ao ensino secundário, em igualdade de condições** com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

[...];

5. Os Estados Partes assegurarão que as **pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior** em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Grifo nosso).

O que se pretende demonstrar é que somente em 2013, o artigo 58 da Lei Nº 9394/96 foi alterado pela Lei nº 12.796 de 2013, firmando entendimento sobre o conceito de educação especial, demonstrando assim, que a educação inclusiva ainda não é prioridade da educação brasileira, embora o país seja signatário de Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

As estatísticas comprovam que ainda existe um longo percurso a ser percorrido à efetividade desse direito humano universalmente garantido, que é a educação formal de qualidade e acessível a todas as pessoas e o caminho implicará em esforços em pelo menos duas frentes: a gestão pública de qualidade e a formação continuada de professores, reconhecimento e valorização profissional do magistério.

## Considerações Finais

O censo da educação básica 2018 (BRASIL, 2019) retratou o panorama dos prédios escolares das escolas brasileiras ainda distantes de terem as instalações mínimas de acessibilidade em todas as etapas de ensino.

O aluno com deficiência ou mobilidade reduzida em idade escolar, ao adentrar na escola pública brasileira se depara com os espaços físicos sem as adaptações. Em relação aos banheiros especialmente, não tem atendida uma necessidade fisiológica básica do ser humano de forma adequada. Os dados demonstraram que nas escolas, por exemplo: de educação infantil municipal apenas 38,1%, nas escolas de ensino fundamental municipal 34,3%, nas estaduais 53,7% e nas escolas de ensino médio municipal 57,6% e estadual 59,1% possuem banheiros com adaptações arquitetônicas necessárias sendo, portanto, uma ação prioritária da gestão educacional.

A escola de ensino médio cujo PPP foi analisado é uma das escolas que se encontra entre os reduzidos índices do censo escolar que possuem espaços adequados como: banheiros, rampas, lotação de profissional facilitador da aprendizagem, ou seja, àquele que se ocupa em promover a mobilidade, higiene, recreação e alimentação para os alunos que necessitam de acompanhamento integral e professores que buscam desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar.

Em relação aos dados relacionados a atividade de formação continuada dos docentes

não existe no PPP informações que descrevam se existe uma formação continuada, porém, existe a carga horária reservada ao planejamento. Neste sentido, é possível inferir que a formação continuada deva ser proporcionada de forma contínua e principalmente que atenda metodologias diferenciadas para atender os educandos que necessitam de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

A inclusão escolar de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida constituiu um binômio que precisa ser resolvido. Investimento arquitetônico do prédio escolar e investimento na formação de professores constituiu a relação fundamental à inclusão no contexto escolar, assim como outras ações que abarcam a preparação para suplantar a intolerância racial, religiosa, entre outras.

O Brasil é signatário de Tratados Internacionais que garantem a dignidade da pessoa humana em toda sua plenitude. No entanto, a má gestão de políticas públicas educacionais ceifa o direito à educação pública de qualidade, acesso e permanência a todos os alunos, não apenas aos alunos com deficiência, na medida em que descumpre os parâmetros estabelecidos pelos documentos referendados.

Com isto, fica a reflexão: o que pode ser feito enquanto professor (es), sociedade civil, instituições sociais, universidades, entre outras, sejam públicas ou privadas para a garantia da defesa do direito à educação, como instrumento da dignidade da pessoa humana e de uma vida livre através da educação de qualidade e acessível a todos ao longo da vida?

## Referências

Anuário Brasileiro da Educação Básica. **Pnad Contínua**, ed. Atualizada, Todos pela Educação, Moderna, 2018. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite). Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 de jul. 2015. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de agos. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de jul. 1990 e retificado em 27 de set. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 – 27 de dez. 1961, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mai. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.66 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Ministério da Educação, INEP. s/d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 17 jul. 2020.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 139-146.

LEITE, Lígia Costa. **Meninos de Rua: a infância excluída no Brasil**. Wanderley Loconte (Coord.). São Paulo: Atual, 2001. Espaço & debate.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 56-68.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SANTOS, Joyce Duailibe Laignier Barbosa; PASSOS, Vânia Maria de Araújo; ROCHA, José Damião Trindade. A formação docente no brasil: dilemas e desafios. **Humanidades & Inovação**, [S.l.], v. 5, n. 3, mar. 2018. ISSN 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/644>. Acesso em: 02 jul. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 10 mai. 2020.

Recebido em 17 de julho de 2020.  
Aceito em 09 de outubro de 2020.