

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E FREIRIANOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ASSUMPTIONS AND POLITICAL HISTORY AND PAULO FREIRE AN INCLUSIVE EDUCATION

ALMEIDA, Anecy de Fátima Faustino¹
BISPO, Silvana Alves da Silva²

Resumo: Esse artigo de revisão bibliográfica tem como objetivo discorrer a respeito de pressupostos históricos e políticos da educação inclusiva e propor uma educação e prática docente humanizadora. O aporte teórico que o sustenta é a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Mendes (2010), Freire (2011, 2013, 2014) e outros. A partir do entendimento de que todas as crianças e adolescentes têm o direito de ter uma educação de qualidade, obrigatoriamente, somos levados a recepcionar certo histórico permeado pelas políticas que o subsidia como se dá a Educação Especial. A leitura e compreensão desse contexto histórico revela-nos que o processo de inclusão é marcado pela segregação. No quesito bibliografia, constata-se que houve várias alterações da terminologia para se referir à pessoa com necessidade educacionais especiais e um esforço, mediante a política governamental, para legitimar o processo de inclusão. Entretanto, deduzimos inspiradas nos paradigmas freireanos, que o êxito da inclusão, como direito, socialmente assegurado, deve ser norteado por uma educação humanizadora que atenda a todas as crianças e adolescentes com primordial prioridade, a fim de abolir todas as formas de intolerância. Nessa perspectiva, a inclusão só é verdadeira se for humanizadora, equânime, democrática e abrangente.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Educação Humanizadora.

Abstract: This article bibliographical review aims to discuss about historical and political assumptions of inclusive education and propose a humanizing education and teaching practice. The theoretical framework that sustains it is the Special Education Policy in Perspective of Inclusive Education (BRAZIL, 2008), Mendes (2010), Freire (2011, 2013, 2014) and others. From the understanding that all children and adolescents have the right to a quality education, mandatorily, we are led to be approved certain historical permeated by policies that subsidize how is the Special Education. Reading and understanding this historical context reveals that the inclusion process is marked by segregation. On the issue of bibliography, it ascertains that there have been several changes of terminology to refer to people with special educational needs and an effort by government policy to legitimize the inclusion process. However, we deduce inspired by Paulo Freire paradigms, that the success of inclusion, such as law, socially assured, should be guided by a humanizing education that attends all children and adolescents with primary priority, in order to abolish all forms of intolerance. In this perspective, inclusion is only true if it's humanizing, equitable, democratic and inclusive.

¹ Licenciada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco, Bacharel e Psicóloga pela Universidade Guarulhos, Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Tocoginecologia na área de Ciências Biomédicas pela Universidade Estadual de Campinas. Docente aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Av. Cap. Olinto Mancini, 1662 - Colinos, Três Lagoas - MS, 79600-080. Telefone (67) 99965-1181. E-mail: anecy.almeida@hotmail.com

² Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestre em Educação (UFMS) e Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Av. Cap. Olinto Mancini, 1662 - Colinos, Três Lagoas - MS, 79600-080. Telefone (67) 99226-0385. E-mail: prof.silvanabispo@outlook.com

Keywords: Special Education. Inclusive education. Special educational needs. Education humanizing.

INTRODUÇÃO

Todas as crianças têm direito a ter uma educação de qualidade. Isso não soa como novidade, nem deve, na primeira leitura suscitar alguma reflexão. Entretanto, chamamos a atenção para o pronome indefinido **todos**. Aqui começa nossa reflexão e que deu origem a esse artigo. Será que as crianças e adolescentes, as que tem NEE (Necessidades Educacionais Especiais) ou um transtorno de aprendizagem usufruem tais direitos garantidos e materializados?

Paulo Freire, eleito Patrono da Educação Brasileira, reconhecido não só no Brasil como no exterior, pelo trabalho de relevância social e política em prol da camada popular, contribuirá para a fundamentação teórica. Ele deixou um legado de livros, vídeos-conferência, palestras e outros nos quais conclama os cidadãos para a superação de qualquer forma de discriminação e injustiça social. Nesse entendimento, o não oferecimento de uma educação de qualidade à quaisquer parcela da população – como a constituída de crianças e adolescentes com NEE – configura-se uma forma de injustiça, de violação de direitos.

A educação foi o mote, escolhido por Freire, para desencadear um processo de conscientização ou assimilação de que o outro pode “ser mais” e de que isso é possível por meio de uma educação libertadora, democrática e humanizadora. Tal entendimento da potencialização do outro por meio da referida educação se apresenta como estratégia viável notadamente para a educação inclusiva, sobretudo, do atendimento das Necessidades Educacionais Especiais eixo desencadeador que tutelar a nossa escrita e da qual percorrerá pequeno histórico edificador de percepções reveladoras de paradoxos e antíteses marcadas pelo compasso da segregação.

Assim sendo, esse artigo de revisão bibliográfica, comumente, intenciona discorrer a respeito de pressupostos históricos e políticos da educação inclusiva e propor uma educação e prática docente humanizadora. A educação humanizadora é, a nosso ver, a que possibilita uma mudança de postura e atitude para que de fato se efetive a inclusão.

DESENVOLVIMENTO

A explanação inicial sobre a história da Educação Especial nos remete a um passado em que a segregação fez parte da vida de crianças, adolescentes e adultos cuja identidade era marcada, principalmente, pelos problemas físicos, neurológicos e psiquiátricos. Essas pessoas eram afastadas do convívio social, muitas vezes consideradas como aberrações, sendo hostilizadas até por pessoas próximas ao seu entorno.

No final do Século XIX, [...] [houve um] declínio dos esforços educacionais e a retomada do cuidado meramente custodial. A institucionalização em asilos e manicômios passou a ser a principal resposta social como meta do tratamento dos considerados desviantes. [de valores sociais, pacientes psiquiátricos]. As instituições passaram a ser uma espécie de prisão para marginais e, entre eles, os considerados alienados da razão para a suposta proteção da sociedade. (MENDES, 2010, p. 12).

Observa-se que deficiências mais facilmente percebidas, como é o caso da deficiência visual e auditiva, tornaram-se os primeiros alvos para a busca de atendimento, assim temos que:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2008, p. 2).

Assim, num momento em que a educação não era um direito de todos, universal, pública e gratuita, algumas experiências e trabalhos pioneiros com a Educação Especial foram realizadas, pois já havia o interesse, ainda que incipiente, para com a educação e socialização de crianças com deficiência. Isto porque as iniciativas dos referidos trabalhos eram realizadas muitas vezes pelos próprios pais dos deficientes, como foi o caso das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 2).

Percebemos que, nesse contexto, com a indicação, por parte da escola, de crianças e adolescentes que não conseguiam aprender os conteúdos escolares e/ou que não se ajustavam ao sistema educativo eram segregados em outros espaços, com atendimento especial.

Dessa maneira, o processo educativo, neste ambiente, avançava, lentamente, principalmente pelo conhecimento e diagnóstico de novos transtornos e deficiências.

Dessa forma, foi só na metade do Século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, com a consolidação dos principais componentes da Educação Especial, que seriam um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais. (MENDES, 2010, p. 10).

Ainda de acordo com a autora (Idem, p. 10), “até a década de 70, as provisões educacionais para os portadores de deficiência eram voltadas para crianças e adolescentes que eram impedidos de acessar a escola comum no ensino regular ou aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional.” Dessa maneira,

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 2).

O conceito estatístico de normalidade era agregado ao diagnóstico classificatório das pessoas referindo-se a elas com a terminologia de excepcional, ou seja, indivíduos que eram classificadas como aquém ou além da faixa de normalidade determinada pelos referidos testes. Seguiu-se a terminologia baseada no que poderia ser feito em termos de escolarização: treinável, educável ou limítrofe. No entanto, assim que o foco determinante adotado foi a eficiência da pessoa, a terminologia excepcional foi substituída por deficiente, ou seja, a pessoa não era eficiente para realizar algumas tarefas.

Referindo-se a normalidade, esclarece-se, contudo, que a sociedade e a escola como instituição social como sempre buscaram indivíduos dóceis, quietos e cumpridores das normas e regimento escolar entre outros, ou melhor, sujeitos “desejáveis”. Esses nunca eram excluídos do processo educacional ou encaminhados para diagnóstico, agravando, assim, o prognóstico dos que necessitavam de acompanhamento especializado. Tal prática, confirmada

pela nossa vivência profissional, permite-nos afirmar que há um padrão de aluno, que está posto socialmente e culturalmente, mas não descrito de maneira explícita. Percebe-se com isso que, aqueles que fogem à normalidade ou do padrão exigido, acabam sendo excluídos do processo educativo.

Humanizou-se, posteriormente, a referida denominação, deslocando-se o foco da deficiência para a pessoa, ou seja, antes de ser “um deficiente” existia o ser humano, passando-se a usar a terminologia Pessoa Portadora de Deficiência. Percebemos então um prenúncio do caráter democrático e humanizador na educação voltada para o atendimento aos deficientes e às diferenças. No Brasil

A educação em direitos humanos foi introduzida nos anos de 1980, num período de (re)democratização do país, onde era forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político mas também socioeconômico e cultural. Foram anos marcados pela luta, pela pluralidade de iniciativas e pela esperança. As primeiras experiências de educação em direitos humanos se situaram nesse clima e seus principais protagonistas são grupos e pessoas ligadas a esse esforço de mudança, em linha político-ideológica de esquerda. Os sistemas públicos que assumiriam projetos nessa perspectiva estão governados por partidos dessa linha e presididos por políticos em muitos casos recentemente retornados do exílio, como Miguel Arraes e Paulo Freire. (CANDAU, 2000, p. 94-95).

Quando o tipo de abordagem das deficiências passou a ter como foco específico as estratégias pedagógicas de ensino, a terminologia foi alterada para pessoa portadora de necessidades educativas especiais (PNE). Entretanto, o termo portador foi polemizado em relação ao significado de condição permanente. Para incluir o caráter temporal e impedir o tratamento desumano e constrangedor ao identificar as pessoas por terem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes e outros, adotou-se o termo necessidades educacionais especiais (NEE).

Esclarecemos que:

No Brasil, a política de inclusão escolar estabelece que as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) devem estar matriculadas no ensino regular. De acordo com a legislação, os educandos com NEE beneficiados pela educação inclusiva são os que apresentam: a) Deficiências sensoriais (auditiva, visual, múltipla); b) Deficiência mental ou intelectual; c) Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); d) Deficiências físicas e/ou Paralisia Cerebral; e e) Altas Habilidades ou Superdotação. (BRASIL, 2008 apud REGINA, SERACENI, CARREIRA et al, 2015, p. 100).

Isto posto, verificamos que a política de inclusão agrega alunos com alterações sensoriais, neurológicas, psiquiátricas bem como alunos com altas habilidades, garantindo o direito dos mesmos ao atendimento multidisciplinar, prioritariamente, em ambiente escolar.

Embora ainda necessárias as instituições especializadas, muitos dos seus alunos foram gradativamente inseridos nas escolas de ensino regular, que tiveram as classes especiais substituídas por salas de recursos, profissionais de linguagem de sinais entre outras adaptações, de modo a promover a inclusão. Assim, “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2008, p. 1).

O processo de avaliação na Educação Especial que possibilita o investimento no potencial da criança foi uma dessas estratégias utilizadas para a promoção dos direitos humanos e de equidade formal. Assim a

[...] avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 11).

Reconhecer o aluno como sujeito de direitos, como alguém que é capaz de aprender é a primeira tarefa do professor-protagonista principal da educação inclusiva. Pois:

[...] ao nascer, o indivíduo possui potencialidades que dependerão do meio físico e social para serem desenvolvidas ou aprimoradas, e esse papel, no caso da aprendizagem escolar, cabe à educação, por meio da escola e seus mediadores. Ou seja: é esta que deve oferecer condições para que o indivíduo desenvolva o que traz como possibilidade de ser. Para que seja adequada tal intervenção, é preciso, segundo Almeida (1999), que os professores conheçam conteúdos relacionados aos crescimento e desenvolvimento do ser humano e também as suas aquisições psicossociais resultantes da socialização e do processo sócio-histórico a que está sujeito, bem como do contexto socioeconômico e cultural em que está inserido. (BISPO, 2016, p. 34).

O que seria da educação inclusiva sem o docente que, em sua prática transforma em fato, o que muitas vezes fica só no direito preconizado pelas leis e pelo Ministério da

Educação e Cultura (MEC)? Para que o direito a uma educação inclusiva saia do papel e se efetive, o professor, reiteramos, torna-se protagonista principal da educação inclusiva que atua com crianças que carecem de atendimento especial deve

[...] ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11).

Aliado à formação docente faz-se necessário habilidades que favoreçam a interação docente-criança-família, conforme destaca Oliveira (2012, p. 6):

A inclusão de crianças requer professores comprometidos com a interação, preparados para uma acolhida que proporcione aproximação, escuta e observação qualificada de suas necessidades, no sentido de favorecer a interpretação das maneiras e condições da criança se comunicar e compreender a si mesma e o mundo no seu entorno e o relacionamento e exploração do ambiente e dos objetos.

Devido a heterogeneidade dos educandos que requer estratégias pedagógicas personalizadas e de alta complexidade, a inclusão não é responsabilidade única da escola. Ressaltamos que para haver atendimento humanizado, equânime e abrangente de crianças e adolescentes, faz-se necessário estabelecer rede intersetorizada da sociedade para efetivar a inclusão, liderada pela Educação Especial, ou seja,

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a **organização de redes de apoio**, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso).

Assim sendo, reivindicamos a educação inclusiva humanizadora, equânime e abrangente:

Quer referir-se não à inclusão específica e apenas para as crianças e jovens com comprovada deficiência [...] mas aquela que realmente inclua e favoreça a aprendizagem de **todas** as crianças numa ação efetiva, nos espaços escolares. A referida ação inclusiva há que envolver notadamente as crianças pertencentes às

camadas populares posto que as condições precárias de vida as tornam vulneráveis³ a adquirir dificuldades de aprendizagem. Outrossim, partimos da afirmação de que todas as crianças tem o direito de estarem na escola e de aprenderem os conteúdos previstos nos currículos escolares. (BISPO, 2016, p. 114-115, grifo no original).

Ainda temos

crianças e adolescentes de todas as camadas sociais [que] sofrem desrespeito e têm alguns de seus direitos desrespeitados. Mas é importante salientar que a situação daqueles que vivem um cotidiano atravessado pela dificuldade financeira e pela negação dos direitos em consequência da exclusão econômico-social. (LUCINDA, 2000, p. 192).

É importante destacar Paulo Freire como referência no trabalho em prol da inclusão social, educativa e econômica de parcela da população que estava à margem do processo foi ele que, de acordo com Gadotti⁴ (2015) “[...] colocou o oprimido na história, ele deu visibilidade a alguma coisa que [estava] lá historicamente sendo invisibilizada pela cultura dominante.” Por isso e também pelo entendimento de que uma educação libertadora, democrática, enfim, humanizadora seremos capaz de favorecer todos os alunos, somos levados a militar a favor de um contexto educacional em que seus responsáveis se percebam *na* educação e *com* a educação. Nesse contexto, há a possibilidade de concretizar uma educação verdadeiramente inclusiva - freireana. (BISPO, 2016).

Freire, no livro *Educação e Mudança* (2011), chama a atenção para o fato de que o professor precisa conhecer a realidade concreta para atuar nela, comprometendo-se com ela. A partir desse compromisso, deverá considerar a realidade em todos os aspectos, e favorecer que todos os alunos transponham seus saberes, da esfera da “consciência ingênua, para a consciência crítica”. Essa travessia - que ascende o aluno a *ser mais* - só ocorre com a educação. Isso só se efetivará mediante a reflexão sobre o papel da educação. Igualmente, “[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humana e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaçotemporais” (FREIRE, 2011, p. 83).

Nessa esteira de pensamento, o autor destaca que é na relação com o outro que o homem se humaniza e se apropria do conhecimento, portanto, a prática do professor é essencial. “Está no modo de atuação docente a definição de prática, ou seja, na opção que ele

³ O conceito de vulnerabilidade aqui adotado é abrangente, agregando, além das dimensões biológica e individual, as culturais, sociais e políticas, cuja interação pode tanto ampliar quanto reduzir o risco ou a proteção de uma pessoa ou população em face de determinada doença, condição ou dano. (BARBOSA e PARKER, 2003)

⁴ Gadotti trabalhou ao lado de Freire por mais de 25 anos, acompanhou de perto as ideias e a prática do referido educador. Dados coletados do vídeo **Educador Paulo Freire 1** - Educação para um Brasil melhor. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hJmOCNgl7WU>.

tem na docência, de fazer dela uma educação humanizadora, que amplie o conhecimento do aluno, ou a uma educação que atenda somente a fins técnicos.” (MARINO FILHO *et al*, 2016, p. 66), nas palavras de FREIRE (2014, p. 140) vemos que “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.”

Nesse sentido, a formação inicial ou técnica do professor não é suficiente para a promoção de uma educação humanizadora. É preciso também a formação continuada que: a) propicie intercâmbio de saberes com os pares; b) reforce o comprometimento com a docência e com o outro, e; c) fomente a reflexão sobre sua prática docente numa perspectiva humanizadora.

Ressaltamos que há diferenças entre os alunos, há também múltiplas deficiências por isso é preciso garantir a equidade e a qualidade da educação numa configuração democrática, ou seja, não há como admitir intolerância ao diferente como nos esclarece Freire (2013a, p. 77, grifo nosso):

O que é intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. [...] é a incapacidade de descobrir que **o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor**, em certos aspectos é mais competente. O que significa que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é de considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também é salvo pelo diferente.

Pelo exposto anteriormente, a política da inclusão (BRASIL, 2008) veio para garantir o tratamento didático-pedagógico para as crianças/jovens e adultos que dele precisarem, numa perspectiva definidora de novos conhecimentos, métodos educacionais e formas de interação com os alunos para a formação docente. Assim, a partir do entendimento de que os alunos não são iguais, não é/será possível ajustar a todos num mesmo modelo pedagógico.

Freire concebe uma inclusão educacional que favoreça **todas** as crianças e adolescentes independentes da sua condição biopsicossocial (cultural e econômica) de forma humanizadora, equânime, democrática e abrangente. Inclusão esta que nos instiga, nos motiva e nos desafia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história demonstra que houve um longo período de segregação dos deficientes. No Brasil, os primeiros a serem atendidos foram os deficientes auditivos e visuais provavelmente pela facilidade em percebê-los. Esses, por sua vez, seguidos pelos deficientes intelectuais, inicialmente, nomeados de deficientes mentais numa iniciativa de seus pais. Dessa iniciativa, surgiu o atendimento a esses sujeitos nas primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Verificamos que a terminologia utilizada para identificar os deficientes sofreu várias alterações baseadas nas formas de atendimento a eles oferecidos, tais como: excepcional, deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoa portadora de necessidades educativas especiais (PNE) e na atualidade adotou-se o termo necessidades educacionais especiais (NEE).

Ressaltamos que a referida terminologia NEE define de forma abrangente que os beneficiários da política de inclusão no ensino regular são crianças que apresentam as diversas deficiências: sensoriais, intelectual, físicas (paralisia cerebral) bem como os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Concebemos que o professor é o protagonista principal no processo de inclusão bem como seus auxiliares especializados que fazem a mediação da comunicação entre o professor e os seus alunos, atendendo assim as necessidades educacionais especiais, transformando em prática docente o que preconiza as leis e a política de inclusão.

Fica evidente a necessidade de formação inicial e continuada dos referidos protagonistas durante a já referida mediação: professor protagonista e alunos com necessidades educacionais especiais, pois tal processo de inclusão requer competências técnicas e habilidades relacionais que favoreçam a interação professor-auxiliares especializados-alunos-familiares. Ou seja, habilidades docentes adquiridas por meio de experiências cumulativas, práticas e observações em contexto real.

Mediante reflexões e apontamentos apresentados, deduzimos inspiradas nos paradigmas freireanos, que a inclusão das crianças e adolescentes (NEE) só se tornará uma realidade social e educacional, se garantirmos um atendimento qualitativo a eles, como também postular uma defesa de seus direitos. Urge nortear-se por uma educação humanizadora que atenda todas as crianças e adolescente com prioridade, enfim, abolir todas

as formas de intolerâncias, já que a inclusão só será verdadeira se for humanizadora, equânime, democrática e abrangente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. M.; PARKER R. (Org.) **Sexualidades pelo avesso**: direitos, identidades e poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem**: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Tese de doutorado, Mackenzie. São Paulo, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs). **Educar em direitos humanos**: construir a democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Paz Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação** do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs). Educação Especial: diálogo e pluralidade. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11 - 23.

LUCINDA, Maria da Consolação. Trabalho infantil e direitos da criança: uma tensão permanente. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (Orgs). **Educação e Direitos Humanos**: construir a democracia. Rio de Janeiro: DP & Editora, 2000.

MARINO FILHO, Armando; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; BISPO, Silvana Alves da Silva. **Autonomia e prática educativa**: notas de reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire. In: VASCONCELOS, Maria Lucia C.; BRITO, Regina Pires de (Orgs). Paulo Freire em Tempo Presente. São Paulo: Terracota, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Histórico do movimento pela inclusão escolar**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão Marco Zero*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares. **Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: Estimulação Precoce**. 2012. p. 1-9. No prelo.

REGINA, Nathany dos Santos; SARACENI, Mayara Fernanda Ferreira; CARREIRO, LUIZ Renato Rodrigues et all. **Problemas comportamentais e uso de serviços educacionais e de saúde por alunos com Transtornos do Espectro do Autismo e outras necessidades educacionais especiais de escolas públicas do município de Barueri**. In: D'ANTINO, Maria Eloisa Famá; BRUNONI, Décio; SCHWARTZMAN, José Salomão. *Contribuições para a inclusão de alunos com necessidades especiais: estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP*. São Paulo: Memnon, 2015.