

## Documentos normativos e a práxis inclusiva na perspectiva freireana: aproximações e distanciamentos

### Regulatory documents and inclusive practice in freire's perspective: approaches and distancings

### Documentos reglamentarios y prácticas inclusivas en la perspectiva de freire: aproximaciones y distancias

Andréa da Silva Avanze<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4899-6508>

Bernard Martins Monteiro<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-2717-8496>

Solane Cristina Felicetti Santin<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6054-5668>

**Resumo:** O presente artigo problematiza a previsão normativa de documentos relativos à inclusão e a práxis na perspectiva freireana procurando discutir as aproximações e distanciamentos entre os documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem escolar segundo a teoria freireana. Para tanto, adotou-se a revisão bibliográfica como procedimento metodológico. Da avaliação, emergem dois eixos: aproximações entre documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem segundo a teoria freireana; distanciamento entre documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem segundo a teoria freireana. O primeiro eixo está mais presente nos documentos e divide-se em dois grupos: o Protagonismo e a Participação, dois pressupostos freireanos. O segundo eixo, aparece de forma mais sutil e associa-se à educação bancária combatida por Freire. Pode-se considerar que o nível de aproximação entre os documentos normativos de inclusão e a teoria freireana não reverbera na práxis educativa escolar concreta, o que remete à fragilidade formativa dos profissionais. Considera-se profícuo que se revise a formação inicial e continuada de profissionais da educação para inclusão, bem como que se aplique rigorosamente o previsto nos documentos normativos e leve-se em consideração os saberes de todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão na formulação de políticas públicas de inclusão.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Documentos Normativos de Inclusão. Teoria de Freire.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Unilasalle. Docente e Orientadora Pedagógica de Educação Básica na Rede Pública Municipal. E-mail: andrea.avanze@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Educação, Unilasalle. Docente da Educação Básica. E-mail: bemonteiro@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação, Unilasalle. Docente da Educação Básica. E-mail: solanesantin@gmail.com

**Abstract:** This article problematizes the normative forecast of documents related to inclusion and praxis in the Freirean perspective, trying to discuss the similarities and differences between the normative documents of inclusion and the practices of school learning according to Freirean theory. To this end, a bibliographic review was adopted as a methodological procedure. From the evaluation, two axes emerge: approximations between normative documents of inclusion and learning practices according to Freirean theory; distance between normative documents of inclusion and learning practices according to Freirean theory. The first axis is more present in the documents and is divided into two groups: Protagonism and Participation, two Freirean assumptions. The second axis appears more subtly and is associated with the banking education fought by Freire. It can be considered that the level of approximation between the normative documents of inclusion and Freire's theory does not reverberate in the concrete educational praxis of schools, which refers to the training fragility of professionals. It is considered useful to revisit the initial and continuing education of professionals in education for inclusion, as well as rigorously applying what is foreseen in the normative documents and taking into account the knowledge of all people involved in the inclusion process in the formulation of public policies of inclusion.

**Keywords:** Inclusive Education. Normative Documents of Inclusion. Freire's Theory.

**Resumen:** Este artículo problematiza la previsión normativa de los documentos relacionados con la inclusión y la praxis en la perspectiva freireana, tratando de discutir las similitudes y diferencias entre los documentos normativos de inclusión y las prácticas de aprendizaje escolar según la teoría freireana. Para ello, se adoptó como procedimiento metodológico la revisión bibliográfica. De la evaluación emergen dos ejes: aproximaciones entre documentos normativos de inclusión y prácticas de aprendizaje según la teoría freireana; distancia entre documentos normativos de inclusión y prácticas de aprendizaje según la teoría freireana. El primer eje está más presente en los documentos y se divide en dos grupos: Protagonismo y Participación, dos supuestos freireanos. El segundo eje aparece de forma más sutil y se asocia a la educación bancaria combatida por Freire. Puede considerarse que el nivel de aproximación entre los documentos normativos de inclusión y la teoría de Freire no repercute en la praxis educativa concreta de las escuelas, que se refiere a la fragilidad formativa de los profesionales. Se considera útil retomar la formación inicial y continua de profesionales en educación para la inclusión, así como aplicar rigurosamente lo previsto en los documentos normativos y tener en cuenta los conocimientos de todas las personas involucradas en el proceso de inclusión en la formulación de políticas públicas de inclusión.

**Palabras-clave:** Educación Inclusiva. Documentos Normativos de Inclusión. Teoría de Freire.

## Introdução

O objetivo do presente artigo é discutir as aproximações e distanciamentos entre os documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem escolar segundo a teoria freireana. Pessoas com deficiência sempre existiram. Deficiências podem ser genéticas, neurológicas ou mesmo como consequência de um acidente ou de uma outra doença. Durante muito tempo essas pessoas foram excluídas da sociedade, vivendo escondidas ou simplesmente abandonadas.

Com o passar do tempo e as modificações sociais, pessoas com alguma deficiência começaram a lutar pelos seus direitos, buscando seu lugar na sociedade. Não foi e não é uma luta fácil. Até mesmo os termos para designar essas pessoas foram mudando com o passar dos anos e com a criação de leis que as amparasse: incapacitados, defeituosos, deficientes ou excepcionais (FREITAS, 2019).

A mobilização das pessoas com deficiência, de forma global, surtiu efeito e a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1982 o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil designa o termo Pessoa Portadora de Deficiência para se referir a essas pessoas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, além de designar o termo Pessoa Portadora de Deficiência, também cita no parágrafo 2º artigo 227, a obrigatoriedade de haver acessibilidade para deficientes físicos em prédios públicos e no transporte público, o que reflete na construção e/ou adaptação dos ambientes escolares a fim de garantir a acessibilidade e mobilidade dessas pessoas. Atualmente não se usa mais o termo pessoa portadora de deficiência e sim Pessoa Com Deficiência (PCD), conforme o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (BRASIL, 2015a, P. 8):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Antes da formulação da Constituição de 1988, não havia a obrigatoriedade de as instituições escolares aceitarem pessoas com deficiências, seja física, cognitiva ou mental. Após a homologação da Lei da Inclusão Brasileira (Lei 13.146/2015), todas instituições de ensino brasileiras, seja privadas, públicas ou conveniadas, devem aceitar e promover a manutenção e aprendizagem das pessoas com deficiências físicas, cognitivas e/ou mentais (incluem-se aqui estudantes com atraso cognitivo, com transtornos que dificultam o aprendizado, como o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e dislexia, Autismo entre outros distúrbios de aprendizagem e Transtorno Global do Desenvolvimento previstos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5ª edição - DSM V, 2014 ).

Existe na inclusão escolar, problemas maiores que acessibilidade e mobilidade. É necessário que os estudantes com deficiência aprendam e que seja uma aprendizagem significativa. A inclusão deve ocorrer nos mais diversos grupos sociais, incluindo as pessoas com deficiência não somente no ambiente escolar. Sabe-se que em termos educacionais, ainda são necessários muitos investimentos e propostas pedagógicas que efetivamente atendam às pessoas com necessidades educacionais especiais, de forma a terem uma aprendizagem significativa: “Compreende-se que a inclusão será consolidada quando as pessoas passarem a serem vistas a partir das suas potencialidades e mecanismos de superação ao invés das suas limitações e dificuldades” (SILVA; COQUEIRO, 2020, p. 144) Vê-se então que há ainda um longo caminho a percorrer para que de fato haja uma eficaz inclusão.

A inclusão deve ocorrer nos mais variados meios e dentre eles o ambiente escolar, onde são acolhidos e posteriormente incluídos estudantes com os mais variados distúrbios de aprendizagem. Importante ressaltar a diferença entre inclusão e integração, termos que foram confundidos e não efetivados de forma correta com o passar dos anos no Brasil. De acordo com Mantoan (2003) o objetivo da integração é inserir o aluno, ou um grupo de alunos, anteriormente excluído do sistema

regular de ensino. E a inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém excluído da mesma escola que é para todos, desde o começo da vida escolar com mudanças na perspectiva da escola.

Na visão de Omote (1999, p. 12) “A inclusão implica uma concepção social de deficiência, que exige atenção direcionada ao meio no qual determinadas condições adquirem o sentido de deficiência e os seus portadores são tratados de modo diferenciado de pessoas comuns”. A inclusão é a forma mais adequada de atender as exigências que estudantes com necessidades especiais requerem.

A inclusão como deveria ser, principalmente no meio escolar, está longe de atingir o objetivo, pois requer mais recursos, sejam humanos ou materiais. Pessoas que trabalham com alunos inclusos precisam ter formação adequada, principalmente os professores, para prestarem um atendimento apropriado a tais estudantes, efetivando uma aprendizagem significativa.

Uma aprendizagem significativa é aquela em que os discentes conseguem relacionar o que estão aprendendo com o que vivem no seu cotidiano. A teoria da aprendizagem significativa propõe uma aprendizagem que leve em conta os conceitos que o indivíduo já tem e que a estes fossem associados novos conceitos que se interligam, formando novos conceitos mais estruturados que seriam incorporados na estrutura cognitiva do indivíduo (AUSUBEL, D. P. NOVAK J. D. HANESIAN H., 1983).

Observa-se que a aprendizagem significativa é importante para todos os estudantes, mais ainda àqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, pois torna a aprendizagem um ato de prazer e significado, facilita a manutenção do foco e mostra a esses estudantes a importância do aprender. Encontra-se também menções e descrições de aprendizagem significativa nos trabalhos realizados por Paulo Freire. Esse educador defendia uma educação que levasse em conta os saberes, culturas, histórias de vida e luta das classes populares em que o educando estivesse inserido.

A partir da bagagem que o educando traz, torna-se a educação mais eficaz e significativa, levando o educando a refletir criticamente sobre sua realidade:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada em seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto (FREIRE, 2003, p. 85).

Ensinar não é somente transmitir conhecimento para os estudantes esperando que estes memorizem as informações e as reproduzam de tanto repetir. Assim, Freire propõe um modelo de escola que faça com que os educandos aprendam, sobretudo, a aprender. A “identificar-se com sua realidade” (FREIRE, 2003, p. 85).

Pode-se dizer que Freire, critica a aprendizagem mecânica, na qual acontece a memorização e repetição, sem relação com o saber prévio e contextualizado de educandas e educandos, a qual vê-se em muitas escolas e também com estudantes inclusos. Na aprendizagem mecânica:

(...) não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 2005, p. 79).

Ao adotar uma aprendizagem mecânica de ensino, está-se podando a liberdade do aprendiz e a potência dele desenvolver sua criatividade ao longo da sua formação. Freire (2005), reforça que na aprendizagem mecânica ou como ele mesmo citou, educação bancária, o professor age como um depositário de conteúdos e o estudante apenas recebe esses conteúdos sem significado, sem associações com seu cotidiano, sem haver o estímulo à curiosidade, sem levar o estudante a pensar, apenas receber.

A aprendizagem é parte da educação e esta deve ser significativa para que o estudante se torne crítico e ciente de seus direitos e deveres, se torne sujeito de sua história, conhecedor da importância do coletivo, protagonista em todos os sentidos, perante a sociedade. Segundo Freire (2005), a educação se dá entre os homens, mediatizados pelo mundo. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), o autor salienta a importância de uma educação que estimule o protagonismo, que se faça uma educação problematizadora em busca de seus direitos e do conjunto em si. A forma de domínio do pensamento, seu condicionamento, reduz a problematização, levando os sujeitos a reduzir ou impedir sua forma particular de pensar, levando-os a praticamente inexistir a vontade de transformar sua realidade.

Assim, mesmo com uma legislação que em teoria ampare os estudantes inclusos, com docentes que pregam a aprendizagem significativa para todo o corpo discente, e que aos estudantes inclusos deve ser mais saliente e importante essa aprendizagem, vê-se que a prática se distancia muito da teoria. Com isso nos dispomos a avaliar as proximidades e distanciamentos entre as normativas relacionadas à educação escolar inclusiva inerentes ao Brasil e os pressupostos da pedagogia freireana.

A fim de promover a discussão proposta, adota-se a metodologia de revisão bibliográfica. O artigo está organizado em duas partes, a primeira discute as aproximações e distanciamentos entre documentos normativos e a teoria freireana, enquanto a segunda apresenta as considerações finais.

### **Aproximações e distanciamentos entre documentos normativos de inclusão e a teoria freireana**

Os elementos da discussão foram organizados em dois eixos: aproximações entre documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem segundo a teoria freireana; distanciamento entre documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem segundo a teoria freireana.

## **Aproximações entre documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem segundo a teoria freireana**

A partir da revisão do aporte teórico freireano e documental normativo brasileiro podemos contemplar dois panoramas de aproximação entre os discursos legais estudados e a teoria freireana, os quais se organizaram em dois grupos: Protagonismo e Participação. Versam sobre o protagonismo estudantil a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O protagonismo se faz presente, por exemplo, quando se reconhece que “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação a sua educação.” (UNESCO, 1994, p. 3). Na medida em que a Declaração de Salamanca assume a voz discente como um direito, abre precedente para que outros fatores relativos aos sujeitos educandos sejam igualmente valorados, tais como, suas habilidades, interesses, experiências e necessidades (UNESCO, 1994; BRASIL, 2015; BRASIL, 2008).

Em linhas gerais há um consenso a respeito da relevância de promover uma educação centrada na criança e que atenda suas especificidades, de modo que contêm inclusive com adaptação do conteúdo curricular (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008). Todos os elementos apontados alinham-se com a perspectiva de protagonismo, segundo Freire (2005), ao assumir que toda a aprendizagem se constrói com os discentes em relação ao mundo, partindo e retornando a eles. Essa lógica, contudo, não é neutra, ao contrário, é posicionada e dedica-se à luta para superar a estrutura de opressão oferecida pela sociedade. Não basta, portanto, centrar o olhar no público educando, é preciso associar a aprendizagem à prática, ou seja, educar pela práxis, corroborada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao reconhecer que “as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem.” (BRASIL, 2008, p. 15). Há de se promover o protagonismo de discentes ativos, com os quais se possa contar para mobilizarem as mudanças de que necessitam a nível pessoal, familiar, comunitário, local e, até mesmo global.

A própria lógica do protagonismo não pode restringir-se em simplesmente partir da realidade do corpo discente, mas atravessá-la, de modo que o ato de educar é responsabilidade compartilhada entre docentes e estudantes que pensam e agem sobre o mundo de forma dialógica, formando-se mutuamente. Dessa maneira, a participação dialógica torna-se um elemento estruturante do pensamento pedagógico freireano. (FREIRE, 2005). Pensamento este que se faz presente na Declaração de Salamanca, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Para a Declaração de Salamanca o "Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas" (UNESCO, 1994, p. 5). Tal perspectiva corrobora com a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno social e, portanto, aprender é sempre uma ação dos pares. Freire concordaria com o proposto e ampliaria mais, ao apontar que não apenas as crianças aprenderiam juntas, mas toda a comunidade escolar. Tendo esse aspecto em vista, não apenas docentes e discentes participam do processo de aprendizagem, mas a sociedade como um todo.

Acerca da participação da comunidade, a Declaração de Salamanca, pontua que se espera das instituições inclusivas o encorajamento e facilitação da "participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais." (UNESCO, 1994, p. 2). Essa participação não se configura apenas como um elemento técnico da estrutura pedagógica da escola, mas um compromisso da sociedade.

Além de indicar os integrantes da comunidade como participantes essenciais da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca propõe que se "estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais" (UNESCO, 1994, p. 2). Em outras palavras, todos os participantes devem concentrar-se nas demandas da educação inclusiva como um todo, inclusive de seus aspectos pedagógicos. Ao descentralizar a tomada de decisões e contar com a participação da comunidade, reconhece-se o valor democrático que a educação deve ter no sentido de contribuir com a luta pela superação das estruturas opressivas (FREIRE, 2005).

A participação dos próprios sujeitos educandos é também indicada como elemento chave da educação inclusiva na Declaração de Salamanca, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Estatuto da Pessoa com Deficiência. O reconhecimento da essencialidade da participação dos sujeitos no processo de aprendizagem é asseverado no reconhecimento de que "O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas." (BRASIL, 2008, p. 16). Compreende-se, portanto, que as normativas relativas à educação inclusiva são categóricas quanto à valorização da participação no processo pedagógico da inclusão.

### **Distanciamento entre documentos normativos de inclusão e as práticas de aprendizagem segundo a teoria freireana**

A revisão do aporte documental normativo brasileiro relativo à Educação Inclusiva apresentou majoritariamente elementos de aproximação com a teoria freireana, contudo, de forma muito sutil, foi

possível verificar a presença de elementos que remontam à educação bancária, fortemente criticada por Freire e, conseqüentemente afastadas de sua proposta pedagógica. A Declaração de Salamanca e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes foram os dois documentos em que se fizeram presentes excertos relativos à educação bancária.

Importante ressaltar que a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes foi homologada em 1975, apenas sete anos após a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, o que por motivos temporais pode ter distanciado documento e obra e daí advir a incongruência entre ambos. Quando a Declaração (1975, p. 2) propõe que “As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.” sugere que a autoconfiança seja um ensinamento nela depositado e, a partir daí, ela poderia confiar mais em si mesma, dessa forma se estabelece uma relação bancária de aprendizagem (FREIRE, 2005).

De forma análoga, ao referir-se às crianças com deficiência, a Declaração de Salamanca indica que a escola inclusiva deve “educar tais crianças bem-sucedidamente” (UNESCO, 1994, p. 3) e oferecer “treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.” (ibidem, p. 13). Logicamente é esperado que a escola possa realizar um trabalho bem-sucedido e que sejam atendidas as demandas formativas esperadas para as pessoas com deficiência, contudo, o verbo “educar” e o substantivo “treinamento” parecem verticalizar o processo de aprendizagem. Essas expressões reforçam, em concordância com Freire (2005), a ideia de um processo que deva ser concebido pela escola e que as crianças sejam meramente receptoras passivas, reinventando-se dessa maneira, a lógica da educação bancária.

### **Considerações finais**

Ao pensarmos nos eixos da proximidade à teoria freireana e distanciamento dela, foi possível perceber maior grau de aproximação do que de distanciamento, o que nos levou a refletir sobre os motivos de a inclusão escolar parecer não se efetivar. Uma possibilidade aventada foi a fragilidade formativa dos sujeitos envolvidos com a inclusão. Isto nos leva a compreender que há uma demanda de aprimoramento da qualificação desses profissionais desde a formação inicial e seguindo pela formação continuada.

Percebemos um olhar bastante direcionado ao aluno de inclusão, contudo as nossas evidências práticas docentes indicam a defasagem formativa dos profissionais envolvidos com a inclusão e. Não se trata de redirecionar o olhar, mas distanciar-se para enxergar todas as partes envolvidas no processo, inclusive alunos e profissionais. Percebe-se que não existem políticas públicas que organizem este processo de qualificação da educação inclusiva, portanto fica a cargo do ambiente em que se localiza e da governança.

No segundo eixo localizamos os distanciamentos que se traduziram na educação bancária. Esta forma de educação baseia-se no pressuposto de que o professor é detentor do saber e o aluno nada sabe e está ali a fim de receber os depósitos de conhecimentos trazidos pelo professor, e é nesta lógica de pensar o aluno de inclusão como depositário que as coisas falham, porque eles possuem mais dificuldade em moldar-se ao modelo padrão esperado de aprendiz, portanto o que tem que mudar é a escola, não a pessoa. Afinal, toda legislação brasileira ratifica que a educação é para todos.

Pensando nos sujeitos que necessitam da inclusão em meio a um sistema de educação que opera para a lógica de opressor e oprimidos, temos a criação do grupo periférico que são os alunos com deficiências que ficam assujeitados e não conseguem se desenvolver com êxito, porque deste modo eliminam a capacidade crítica dos educandos e acomoda-os nesta realidade. A proposta de Freire, é a da educação problematizadora, que quer despertar a consciência dos oprimidos, inquietá-los e levá-los à ação, os direcionando à libertação. Desta forma lhes auxiliando a conquistar sua emancipação através do pensamento e ação críticos, entendendo a sua real condição social como motivo de luta por melhores condições de vida, com voz e vez.

Diante da situação social brasileira, em que se vive com reflexos de um passado autoritário, praticamente sem relações dialógicas, embora não podendo tudo, mas podendo alguma coisa (FREIRE, 2005), a educação possui fundamental importância. É uma forma de, lentamente, modificar a herança opressiva, que não só os pobres e miseráveis carregam introjetada.

Consideramos de suma importância a aplicação prática da legislação vigente, com o avanço das políticas públicas e sociais como garantias de direitos às crianças e adolescentes com deficiências. Junto a estas questões estruturantes de caráter prático, consideramos fundamental a devida articulação entre os saberes dos envolvidos na educação inclusiva, para juntos repensarem os processos de aprendizagem no campo da sala de aula, no fazer docente de classes regulares inclusivas, a fim de que as escolas realizem proposições pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento dos sujeitos aprendizes. Deslocar o paradigma do sujeito incapaz e fazer uso de todos os recursos que podem ser construídos em conjunto, visando o apoio ao desenvolvimento humano atípico, o qual, sim, é possível, demanda intervenções pedagógicas qualificadas e verdadeiramente engajadas com as necessidades de cada sujeito que atua e aprende nas escolas.

## Referências

AUSUBEL, D. P. NOVAK J. D. HANESIAN H. **Psicologia educativa**: un punto de vista cognitivo. 2a. México: Trillas, 1983.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 15/05/2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência.** Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;** MEC/SEESP, junho de 2008.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, S. V. D. H. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior:** contribuições para implementação de uma gestão inclusiva para instituições comunitárias de educação superior. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, p.180. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? /** Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão.** Revista Ponto de Vista. 1999, v.1. n.1, p.4-13. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>. Acesso: 01 de ago.2021.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução ONU 3.447, 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso: 17 de jul.2021.

SILVA, A. C.; COQUEIRO, J. T. de A. **Alfabetização e letramento da matemática na perspectiva da inclusão.** Instrumento, v. 22, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1430>. Acesso em 13 abr 2021. BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; MEC/SEESP, junho de 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação, na área das necessidades educativas especiais.** In: Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em 15 de mai.2022.

Recebido: 31/05/2022

Aceito: 26/10/2022

Received: 05/31/2022

Accepted: 10/26/2023

Recibido: 31/05/2022

Aceptado: 26/10/2022

