

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE: DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA

Daniele Francisco de Araujo¹

RESUMO

A finalidade deste artigo é discutir sobre Educação Inclusiva na contemporaneidade sob a ótica dos direitos humanos e de uma educação democrática. Para isso, são utilizadas as contribuições de três autores referência em educação: Lev Semionovitch Vigotski, Paulo Freire e Gert Biesta. A escolha por esses autores aconteceu durante as disciplinas do curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Apesar de distantes cronologicamente, os autores tornam-se próximos em suas elucidações quanto à educação como um direito de todos, o que está de acordo com a política de Educação Inclusiva. Trata-se de uma revisão de literatura dividida em três partes: educação inclusiva como direito humano, processo de ensino e aprendizagem para a educação inclusiva e educação inclusiva para a democracia. As considerações finais comportam o reconhecimento e valorização da diversidade enquanto constitutiva do ser humano, assim como da democracia para o ser social, o que é objeto de reflexão para a educação inclusiva na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Processo de Ensino e Aprendizagem. Democracia.

INCLUSIVE EDUCATION IN CONTEMPORARY TIME: HUMAN RIGHTS AND DEMOCRACY

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss Inclusive Education in contemporary times from the perspective of human rights and democratic education. For this, the contributions of three reference authors in education are used: Lev Semionovitch Vigotski, Paulo Freire and Gert Biesta. These authors were chosen during the subjects of the doctoral course in Education of the Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands at the Federal Rural University of Rio de Janeiro. Despite being distant chronologically, the authors become close in their elucidations regarding education as a right for all, which is in accordance with the Inclusive Education policy. This is a literature review divided into three parts: inclusive education as a human right, teaching and learning process for inclusive education and inclusive education for democracy. The final considerations deal with the recognition and appreciation of diversity as constitutive of the human being, as well as democracy for the social being, which is an object of reflection for inclusive education in contemporary times.

Keywords: Inclusive education. Human rights. Teaching and Learning Process. Democracy.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa ObEE. ORCID id: 0000-0002-5479-8391. E-mail: danielefranciscodearaujo@gmail.com

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA: DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA

RESUMEN

El propósito de este artículo es discutir la Educación Inclusiva en la época contemporánea desde la perspectiva de los derechos humanos y la educación democrática. Para ello se utilizan los aportes de tres autores de referencia en educación: Lev Semionovitch Vigotski, Paulo Freire y Gert Biesta. Estos autores fueron elegidos durante las asignaturas del curso de doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. A pesar de distanciarse cronológicamente, los autores se acercan en sus elucidaciones sobre la educación como un derecho de todos, lo cual está en concordancia con la política de Educación Inclusiva. Esta es una revisión de la literatura dividida en tres partes: la educación inclusiva como derecho humano, el proceso de enseñanza y aprendizaje para la educación inclusiva y la educación inclusiva para la democracia. Las consideraciones finales versan sobre el reconocimiento y valoración de la diversidad como constitutiva del ser humano, así como de la democracia para el ser social, que es objeto de reflexión para la educación inclusiva en la época contemporánea.

Palabras-clave: Educación inclusiva. Derechos humanos. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Democracia.

INTRODUÇÃO

Iniciar um texto é sempre uma tarefa árdua. Ficamos pensando a melhor forma de começar, de introduzir determinado assunto e convenhamos que dependendo de como é a introdução de um texto, nos dá vontade de prosseguir a leitura ou não. Consideramos por bem iniciá-lo pela etimologia da palavra educação, que vem do verbo educar, que veio do verbo em latim *educare*, que significa “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer [...] ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade” (Martins, 2005, p. 3).

A partir do significado etimológico, podemos analisar que educar está dentro da proposta de estímulos, sejam ao físico e/ou ao psíquico. Não satisfeitos, buscamos também o significado do conceito de educação segundo o dicionário online Michaelis que o apresenta como:

1 Ato ou processo de educar(-se). 2 Processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania. 3 Conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo;

ensino. 4 Conhecimento, aptidão e desenvolvimento em consequência desse processo; formação, preparo. 5 Nível ou tipo específico de ensino. 6 Desenvolvimento sistemático de uma faculdade, um sentido ou um órgão. 7 Conhecimento e prática de boas maneiras no convívio social; civilidade, polidez. 8 Adestramento de animais. 9 Prática de cultivar e aclimatar plantas (Dicionário Michaelis, 2024).

A leitura dessas definições pode confundir, contudo não pode ser ignorado que trata de significação. Logo, temos oito definições do conceito de educação e na tentativa de encontrar algo comum entre elas, deparamo-nos com o ponto de que todas, direta ou indiretamente, envolvem seres vivos. Assim, compreendemos que educação não é algo estático, não à toa que as palavras **processo**, **formação** e **desenvolvimento** – palavras que sugerem movimento – repetem-se três vezes cada.

Quando se fala sobre Educação Inclusiva, pressupõe-se, em um primeiro momento, que existe uma educação exclusiva, logo restrita, que exclui alguém. Logicamente, se a educação abarcasse a todos, não haveria necessidade do termo “inclusiva”. Os princípios e política de Educação Inclusiva surgiram na luta por acesso, permanência e participação de todos os seres humanos à educação; por compreendê-la como essencial ao desenvolvimento da vida humana, que é caracterizada pela diversidade individual e coletiva. Ademais, a educação de todos implica em um ato democrático, em que todos usufruem do direito.

Introduzidas algumas considerações, este artigo tem como objetivo a Educação Inclusiva na contemporaneidade sob a ótica dos direitos humanos e da democracia brasileira, a partir das contribuições de três autores referência em educação: Lev Semionovitch Vigotski, Paulo Freire e Gert Biesta. A discussão está dividida em duas partes: educação inclusiva como direito humano e educação inclusiva para a democracia.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO

Todo ser humano tem direito à educação. Isso já era afirmado pela Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948, conforme a letra do documento:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Unesco, 1948, Artigo 26).

Cabe ressaltar que, levando em conta o ano de escrita da Declaração, tomamos a palavra instrução como educação, que por sua vez constitui-se como um direito humano e uma ação política. A ação de educar-se ou orientar a educação de alguém se constitui em uma prática social que tem sentido em seu processo, em sua formação e em seu desenvolvimento. Sentido este que não se dá apenas no indivíduo, mas também e principalmente, no coletivo e em suas relações e estruturas sociais (Pletsch, 2014).

Vigotski acreditava em uma educação a partir das interações humanas; Freire defendia a educação como forma de valorização da existência humana e Biesta (2017) argumentou que a educação deveria ser “focada no cultivo da pessoa humana ou, em outras palavras, no cultivo da humanidade do indivíduo” (p. 16). Portanto, os autores colaboram com a ideia de educação para o humano, como um processo de formação e desenvolvimento. Nessa direção, apoiamo-nos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, que foi um marco histórico para a promoção da universalidade educacional.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi um documento elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990). O evento foi financiado por quatro organismos internacionais: UNESCO, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e

Banco Mundial (Pletsch, 2010). A partir do documento, houve um movimento de criação e desenvolvimento de políticas para universalização da educação.

No mesmo ano, o Brasil sancionou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que chamou a atenção por três princípios inovadores, com força de lei: o respeito, em qualquer condição, às peculiaridades como um direito; a participação da população no que se refere à formulação das políticas para atendimento aos devidos direitos e o princípio da cidadania da criança e do adolescente, em que possam fazer valer sua voz (Mazzota, 2005).

Diante desse contexto, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reafirmou o direito à educação para todos, com responsabilidade atribuída ao Estado e à família, que em conjunto com a sociedade deve proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Logo, a legislação assume o caráter da educação como processo de formação e desenvolvimento humano e a enfatiza, enquanto processo social e como processo de ensino e aprendizagem.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreendemos que no processo de ensino e aprendizagem, aprender é algo complexo, é ação. Para Vigotski a aprendizagem antecede o desenvolvimento, logo, primeiro aprendemos para posteriormente nos desenvolvermos. Para o autor que deu origem à teoria histórico-cultural, o processo de ensino e aprendizagem acontece por meio da interação cultural com o outro.

Esse processo para Vigotski tem relação direta com um de seus conceitos mais famosos: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Para encontrar zonas de desenvolvimento proximais são necessários estímulos, interações, intervenções e demais ações resumidas no conceito de mediação cultural, que acontece dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Biesta (2017) também argumentou sobre a questão, chamando a atenção para a ascensão do conceito de aprendizagem em uma visão individualista e mercadológica e, conseqüentemente, para o declínio do conceito de educação. De acordo com o autor, a aprendizagem vem ganhando um caráter capitalista muito forte, de transação econômica, em que o aprendente é o consumidor que investe seu capital para que o professor ou a instituição escolar satisfaça suas necessidades.

Com relação à instituição educacional pública, mesmo que indiretamente, também caminha nessa vertente capitalista de apresentar bons resultados. Professores, escolas, redes municipais de educação, redes estaduais, o nível nacional e o nível internacional constituem uma escala hierárquica de cobrança, principalmente quando discutido o tema da avaliação. A aprovação ou reprovação do aluno é um assunto de muitos debates e polêmicas na área. Mainardes (2007) sinalizou a questão do apego à reprovação que professores ainda nutrem.

Aprovação e reprovação remetem à ideia de aluno ideal e de temporalidade na educação e à ideia do aluno ideal. Como compreender que em um período determinado/imposto pelos sistemas de educação escolar, o aluno deve obter aprendizagem? Como mensurar esse tempo com uma cultura tão diversa de pessoas tão diferentes? Existem garantias concretas de que o processo de ensino e aprendizagem foi profícuo? De certo que a única garantia é a de que o aluno é capaz de aprender, como todo ser humano e de que essa aprendizagem não pode ser mensurada.

A política de ciclos² foi implementada nacionalmente sem uma preparação dos profissionais da educação, sobretudo dos professores que iriam trabalhar com a política proposta. Infelizmente, isso contribuiu para o fortalecimento do discurso de que reprovação é sinônimo de não-aprendizagem (Mainardes, 2007). Atrelado a isso, ainda existe o imaginário de aluno ideal, receptor e assimilador de aprendizagem e aquele que fosse disso, é culpabilizado. Culpabiliza-se o aluno, o professor, a escola, a família, o sistema educacional como um todo. Entra-se em um

² Atualmente o Ensino Fundamental é composto por nove anos, divididos em anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). A proposta do ciclo de alfabetização comporta a aprovação automática nos 2 primeiros anos do Ensino Fundamental, com reprovação autorizada do 3º ano em diante. Há um debate sobre a política de ciclos dos teóricos que são contra e de seus defensores. Mainardes (2012) sinalizou que aqueles que defendem, acreditam na ideia da alfabetização como processo contínuo.

looping de culpabilização, que não valoriza a aprendizagem subjetiva. Afinal, existe alguma aprendizagem que possamos pegar?

No contexto internacional, não é interessante para o Banco Mundial, por exemplo, orientar uma educação que promova a formação do pensamento crítico autônomo. Nem diminuir a quantidade de alunos por sala de aula ou a carga horária docente para a formação continuada. E não se trata apenas de que não seja lucrativo, mas também de manutenção das estruturas socioeconômicas. Não é interessante que o pobre saiba pensar e lutar pela transformação de sua realidade e dos seus pares. Muito mais interessante é um país de trabalhadores do que um país de intelectuais.

Paulo Freire, célebre em sua tese sobre educação problematizadora, parte do princípio de que a educação como processo de ensino e aprendizagem deve trabalhar com significado e sentido. É preciso que o aluno compreenda o que é a educação e o que fazer com ela e isso exige muito trabalho docente-discente, muito diálogo e muita confiança. É preciso romper com a ideia de que o aluno é uma tábula rasa ou um depósito vazio que precisa do conhecimento do professor para ser enchido. Nas palavras do autor:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os

descreveu ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1987, p. 39).

Assim, a educação precisa partir do cotidiano dos alunos, de suas palavras e de suas existências, na busca da construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo. Um processo de ensino e aprendizagem crítico e que impulse sua participação na sociedade, na valorização de uma educação democrática e de acessibilidade, isto é, de acesso, permanência e participação de todos.

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

De volta às etimologias, a palavra democracia provém de duas bases gregas: *demo*, que significa povo e *cracia* que significa poder, logo poder do povo. Uma educação para a democracia seria uma educação em que o povo tivesse voz, isto é, tivesse o direito à sua diversidade reconhecimento e respeitado, assim como sua expressão enquanto ser social. Pensemos novamente em uma educação significativa e política, cuja população tivesse voz ativa na construção e tomada de decisões. Não só a população intelectual, mas a população trabalhadora também, afinal a educação não é para todos?

Freire aponta a dificuldade de se fazer uma educação para a democracia devido a inexperiência democrática brasileira. O Brasil nasceu e cresceu em meio a exploração, autoritarismo e ausência de liberdade, além da ausência de educação para a sua população em geral. Esses aspectos podem ser considerados traumas que ainda se fazem presentes e muito presentes no contexto atual. Sendo assim, podemos dizer que temos complexos enraizados culturalmente e algumas provas disso são o racismo e o machismo tão fortes em nossa sociedade (FREIRE, 1983).

Sem dúvida, é preciso superar essa inexperiência e isso depende da tênue relação entre liberdade e autoridade. “A discussão da liberdade apresentada por Hannah Arendt revela que a liberdade só existe em nosso estar com outros” (Biesta, 2017, p. 118), contudo pode ser perigosa se não levado em conta seus limites. Como promover uma educação para a democracia, sabendo que autoridade em excesso

vira autoritarismo e a liberdade sem limites é desatino? Ambas estão dialeticamente ligadas e:

Quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores de autoridade despótica” (Freire, 2000, p. 18).

“A própria democracia é, afinal, um compromisso com um mundo de pluralidade e diferença, um compromisso com um mundo onde a liberdade possa aparecer” (Biesta, 2017, p. 196). Paulo Freire também acreditava em uma educação construída com o educando e não para ele, em uma proposta de compreensão de sua realidade para com o outro. É nesse sentido que trazemos o conceito de “visitar” proposto por Hannah Arendt e muito bem didatizado por Biesta (2017). Visitar é “ver com os nossos próprios olhos a partir de uma posição que não é nossa” (p. 124). Ademais, visitar envolve o pensamento próprio, colocando-se no lugar do outro. Parece assemelhar-se ao conceito de empatia, entretanto a diferença está na desorientação em compreender o mundo segundo o olhar do outro, imaginando-se na vida do outro, com os pensamentos do outro, com a realidade e experiência vivenciada pelo outro.

Para Biesta (2017), há uma visão instrumentalista e individualista da educação democrática, na medida em que a educação é apontada como um instrumento para se chegar à democracia e, conseqüentemente, formar a pessoa democrática. Esse dito pressupõe a ideia de que só teremos uma educação democrática se todos forem educados para serem pessoas democráticas. Isso por si só, já é algo não democrático, pois insiste no mecanicismo e no individualismo da formação. Ora, como uma educação individualista pode ser democrática se a democracia é algo forjado nas relações com o outro? Não adianta um currículo democrático se as relações não são.

A educação democrática é parte do contemporâneo, que está em constante relação e interpretação nos três tempos de ação: passado, presente e futuro. O tempo de agora concerne uma educação de incertezas. No contexto brasileiro, temos muitas incertezas. Tivemos a crise na saúde devido a pandemia provocada pelo

novocoronavírus durante um governo federal negacionista das políticas assistencialistas, de direitos humanos e democráticas. Essa crise afetou, afeta e ainda afetará a população brasileira em muitos aspectos e esferas da sociedade, como na educação, afetada pelo período de ausência das interações presenciais.

Com relação à Educação Básica, questionamo-nos se aconteceu uma educação democrática nas aulas online durante a pandemia. Ora, se a educação é um direito humano, forjada nas relações e interação com o outro, que presume afetividade, essa educação fora do comum poderia ter sido considerada educação escolar? Talvez a expressão “aula não presencial” fosse uma opção mais plausível de definição para o que a educação brasileira viveu durante o período pandêmico.

Diante da diversidade de métodos e tipos de aulas não presenciais, consideramos que as relações e interações foram consideravelmente abaladas. A ausência da democratização da tecnologia, a inexperiência docente na utilização da tecnologia, a tensão e o medo em um contexto de isolamento social sem vacina, o negacionismo das ciências de um governo desumano; essas e outras problemáticas deixaram traumas imensuráveis.

Semelhante aconteceu a educação superior, não obrigatória, entretanto *obrigatorietizada* para a construção e ascensão de uma carreira profissional e conseqüentemente da vida socioeconômica. A interação entre professor e aluno é objeto de escolha na procura por uma educação superior presencial, considerada profícua ao processo de ensino e aprendizagem. Na pós-graduação, algumas universidades não pararam suas atividades, migrando para a educação não presencial logo após a suspensão das aulas presenciais. Outras, demoraram mais um pouco para realizar essa migração.

Com isso, questionamos sobre a produção de conhecimento que é função social da universidade, sobretudo da pós-graduação. Essa produção do conhecimento é algo legítimo do humano, é a busca pelo significado e sentido (LARA, 2015). Caso a produção do conhecimento no campo das ciências biológicas e da saúde tivessem parado ou demorado para retornar às suas atividades de pesquisa, talvez o mundo nem sonhasse com as diferentes vacinas que temos nos dias atuais. Podemos considerar que a universidade pública brasileira ganhou

mais visibilidade e, de certa forma, mais valorização, a partir da pandemia de 2019? Está posta uma boa proposta para reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível identificar neste artigo, discutimos o conceito de educação em três vertentes: educação inclusiva como direito humano, processo de ensino e aprendizagem para uma educação inclusiva e educação inclusiva para a democracia. Utilizamos três diferentes autores como referencial teórico em educação, por acreditarmos em sua relevância e complementaridade na área: Vigostki, Paulo Freire e Gert Biesta.

Tomamos a pandemia como um dos principais dilemas éticos que surgiu em meio ao processo de pesquisa, em todas as áreas, inclusive a educacional. O isolamento social e a pausa nas atividades escolares presenciais fugiram do proposto por uma educação para todos, democrática, de direitos humanos, logo de educação inclusiva. Ao mesmo tempo, não realizar o isolamento colocava em risco de vida o individual e o coletivo. Esse dilema ético acabou por expor as fragilidades do sistema educacional brasileiro como um todo e repercute e repercutirá por um tempo imensurável na vida das pessoas. Até mesmo quem nasceu neste ano de 2024, pós-pandemia, sentirá os efeitos que ela trouxe, pois são filhos, netos e família de quem viveu o período pandêmico.

Apesar dos pesares, a pandemia também trouxe consigo um despertar para as novas formas de tecnologia, seu aprendizado, autoconhecimento e novas possibilidades de olhar e interagir com o outro. Compreendemos que a educação depende das pessoas e cada pessoa é constituída de significados e dá sentido a sua vida diante de suas experiências. Não se trata de inventar a roda na educação da contemporaneidade, mas de transformar o que já está posto.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Argos. Chapecó, 2009.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

EDUCAÇÃO. **Dicionário Online Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/EDUCA%C3%87%C3%83O/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FITCHNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. Siegen: Universidade de Siegen, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP. São Paulo, 2000.

G1.GLOBO. **Universidades públicas do RJ adotam medidas inclusivas para alunos terem aulas à distância**. Julho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/16/universidades-publicas-do-rj-adotam-medidas-inclusivas-para-alunos-terem-aulas-a-distancia.ghtml>
Acesso em: 10 nov. 2020.

LARA, Tiago Adão. **Significados da produção do conhecimento na Pós-Graduação e suas interlocuções com a prática social**. In: Revista Práxis Educativa, v. 10, n. 2, p. 317- 327, jul./dez. Ponta Grossa, 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

MARTINS, Evandro Silva; STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas**. In: Jornal de Políticas Educacionais, n 11, jan-jun, Pp. 03-11, 2012.

MICHAELIS, Dicionário Online. **Educação**. Verbetes disponíveis em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em abril de 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas **curriculares e deficiência intelectual**. 2ª ed. Editora NAU. Rio de Janeiro, 2014.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** In: Revista Educação e Sociedade, vol. 28, n. 101 Pp. 1287-1302, set./dez. Campinas, 2007.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

Recebido em: 02 de maio de 2024
Aprovado em: 08 de maio de 2024
Publicado em: 10 de maio de 2024

