

GERAÇÃO DE AMBIÊNCIAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO
GENERACIÓN DE AMBIENTES FAVORABLES A LA INCLUSIÓN
GENERATION OF AMBIENCES FAVORABLE TO INCLUSION

Daisy Eckhard BONDAN¹
Flavia Obino Corrêa WERLE²

RESUMO: Este trabalho analisa o caminho traçado pela educação especial na busca de um novo olhar e lugar para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional. Estabelece um diálogo intenso com o conceito de “geração de ambiências” de Rego (2010), a partir da discussão das diferentes designações registradas nas políticas educacionais através da história da educação especial, na realidade brasileira, relacionando-as com o contexto da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelas Nações Unidas no ano de 2006.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas em educação. Educação inclusiva. Contexto da educação.

RESUMEN: Este documento analiza el camino esbozado por la educación especial en la búsqueda de un nuevo aspecto y lugar para las personas en situaciones de discriminación debido a su desempeño funcional. Establece un intenso diálogo con el concepto de "generación de ambientes" de Rego (2010), desde el debate de las diferentes designaciones registradas en las políticas educativas a través de la historia de la educación especial, en la realidad brasileña, relacionándolas con el contexto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por las Naciones Unidas en 2006.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas en educación. Educación inclusiva. Contexto de la educación.

ABSTRACT: This work analyzes the path outlined by special education in the search for a new look and place for people in situations of discrimination due to their functional performance. It establishes an intense dialogue with the concept of "generation of ambiences" of Rego (2010), from the discussion of the different designations registered in educational policies through the history of special education, in the Brazilian reality, relating them to the context of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, promulgated by the United Nations in 2006.

KEYWORDS: Public policies for education. Inclusive education. Context of education.

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo – RS – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9123-5953>. E-mail: deckhard@bol.com.br

²Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo – RS – Brasil. Professora Emérita. Pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação (PUCRS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5795-2537>. E-mail: flaviaw2015@gmail.com

Introdução

Neste artigo refletimos sobre o caminho traçado pela educação especial na busca de um novo olhar e lugar para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, a partir da discussão das diferentes designações registradas nas políticas educacionais através da história da educação especial. Estabelecemos um diálogo com o conceito de “geração de ambiências” de Rego (2010). Utilizamos a metodologia do ensaio teórico, pois buscamos compreender de que maneira os olhares e lugares demandados para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional estão implicadas com as ambiências para a educação inclusiva. Rego (2010, p. 47) afirma “[...] que fazemos melhor aquilo que já fazíamos quando damos a isso um nome, ou um título e uma orientação explícita que ainda não havíamos dado”.

Consideramos a ambiência como definidora dos olhares e lugares que são designados para a pessoa em situação de discriminação pelo desempenho funcional, pois o conceito de ambiência não determina apenas o que está em volta do sujeito, uma vez que também determina o centro e o valoriza em relação ao próprio ambiente que, de acordo com Rego (2010, p. 47), “[...] é contextualizador e condicionador de suas existências.”.

As nomenclaturas referidas para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, nas diferentes décadas, remetem à forma como a sociedade direcionava o seu olhar para estes sujeitos. Os três contextos da geração de ambiência trabalhados ao longo deste texto traduzem o quanto a sociedade está implicada na constituição do sujeito, porém deixam explícito que apenas a troca da nomenclatura trazida nas políticas públicas não faz diferença se o contexto da prática não for modificado. O contexto excludente só será modificado para o contexto inclusivo pela sensibilização e modificação da cultura da sociedade para as pessoas em situação de discriminação pelo desempenho funcional.

O olhar e lugar: geração de ambiência

O processo de inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças, não com o intuito de aplacá-las, mas de buscar a compatibilidade entre as diversas ordens de experiências, evidenciando aproximações e enriquecimentos recíprocos.

A inclusão é um imperativo moral. Debater os benefícios da educação inclusiva é como debater os benefícios dos direitos humanos. A inclusão é um pré-requisito para sociedades sustentáveis. É um pré-requisito para a educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade. Ela estabelece um marco sistemático para remover barreiras a partir

do princípio de que “todo o estudante importa, e importa igualmente”. Também combate as tendências do sistema educacional que permitem exceções e exclusões, como quando as escolas são avaliadas em uma única dimensão e alocação de recursos é relacionada estritamente ao seu desempenho (UNESCO, 2020, p. 12).

No sentido de reorganizar o lugar para as pessoas em situação de discriminação por baixo desempenho funcional necessitamos reconhecer a escola como um espaço social de construção de conhecimentos para a vida, o qual

[...] implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31).

Os três contextos da geração de ambiência nos oferecem uma reflexão aprofundada e uma ampliação conceitual acerca deste tema, sendo a relação *meio em torno/meio entre* o primeiro contexto trazido para constituição do conceito da geração de ambiência.

Meio em torno significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. *Meio entre* significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns e outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos *meios entre* é também constituinte dos *meios em torno*, assim como cada um dos *meios entre* é condicionado pelo contexto do *meio em torno*, material e simbólico. Geração de ambiências, nesse caso, significa elencar as questões e os problemas do *meio em torno* como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum *meio entre* (uma sala de aula, por exemplo) (REGO, 2010, p. 47, grifo nosso).

Os lugares e olhares para a pessoa em situação de discriminação se dão na constituição do olhar do outro, ou seja, “os meios entre” contextualizam o olhar para cada sujeito perante a sociedade, e o “meio em torno” estabelece o lugar para estes sujeitos. Dessa forma, os olhares e os lugares estabelecidos para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional foram e ainda são constituídos pelo conjunto dos “meios entre” que está condicionado pelo contexto do “meio em torno”. O segundo contexto que articula o conceito da geração de ambiências trazido por Rego (2010) é o da hermenêutica instauradora. E o conceito das hermenêuticas instauradoras “[...] seriam aquelas que têm uma ênfase, ou direção, inversa: elas pegam esse determinado texto, isto é, um conjunto de símbolos, e vêem isso não como um ponto final, ponto de chegada, mas como um ponto de partida” (REGO, 2010, p. 48). Desta forma, a hermenêutica está direcionada mais ao futuro e não fixada no passado.

A trajetória do olhar e do lugar das pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, no contexto de hermenêutica instauradora, interpretativa, são importantes, pois o lugar e o olhar endereçados para a pessoa em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional podem ser interpretados e reelaborados para ser modificados. Esse contexto vê o passado para pensar o futuro, ou seja, o contexto histórico da educação especial nos serve para refletir e projetar as modificações necessárias para que todos tenham direito a uma inclusão plena na sociedade.

O contexto dialógico é o terceiro contexto trazido no conceito de geração de ambiência e traz uma relação de opostos, ou seja, o olhar e o lugar implicados aqui são de constituição de espaço, no contexto do espaço do eu e do outro, do normal e do anormal, no contexto das pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional.

[...] ultrapassar a situação em que um e outro desses pólos termina por concluir que o outro existe, mas que, de tão alienígenas que são, um em relação ao outro, cada um deve permanecer, em relação ao outro, incomunicavelmente lá – o outro definitivamente afastado por rígidos limites do recorte objetal e sistema de leitura que eu estabeleço para constituir o meu inviolável nicho, e para o qual, para legitimar esse nicho, eu obsessivamente continuo a reafirmar o objeto de análise como sendo apenas ou isso ou aquilo [...] (REGO, 2010, p. 52).

De acordo com Vargas (2015), a discussão de ambiência que Nelson Rego (2010) faz converge com a abordagem interpretativa simbólica, que considera as ‘instituições educacionais’ como artefatos culturais, como invenções/construções sociais, nas quais há modos de interpretação comuns que legitimam e dão sentido às atividades cotidianas e modos de compartilhamento, formas de interpretar e atuar. Assim, as instituições sociais são entendidas como um conjunto de condutas interconectadas que fomentam processos sociais significativos, inteligíveis para o contexto. São pressupostos da perspectiva interpretativa: o mais significativo não é o que ocorre, mas o sentido atribuído aos acontecimentos. O significado do que ocorre está relacionado às interpretações que as pessoas fazem; a maioria dos acontecimentos na organização escolar são ambíguos, incertos, não lineares; conteúdos simbólicos – vivenciais, gerados a partir de experiências compartilhadas, percepções pessoais, ligados a contextos particulares. Assim, para o interacionismo simbólico: “as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem num ambiente material, mas os objetivos desse mundo têm um ‘sentido’ particular para cada um, conforme os momentos” (LAPASSADE, 2005. p. 19).

O olhar e lugar: políticas públicas de educação

No Brasil, de acordo com o contexto histórico, muitas foram as denominações para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, e inúmeras as tentativas de modificação do olhar e do lugar para elas demandados.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), no art. 88, aborda de forma explícita a questão das pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, referindo-os como ‘excepcionais’ e dando a possibilidade de um lugar, “[...] no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Até os anos de 1970, encontramos o termo utilizado para descrever as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional como ‘excepcionais’, fazendo referência ao período em que estas eram consideradas exceção à regra, pessoas fora dos padrões da ‘normalidade’, que necessitavam frequentar espaços de institucionalização específicos, como a Santa Casa, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), escolas especiais, entre outras.

Ao pensarmos sobre o eu e o outro, no contexto dialógico, refletimos sobre as semelhanças e as diferenças, a normalidade e a anormalidade que ele representa, uma vez que os parâmetros trazem o que socialmente se remete a modelos pré-estabelecidos.

‘Normalidade’ é um nome ideologicamente forjado para designar maioria. [...] As ideias de ‘norma’ e ‘normalidade’ presumem uma dessemelhança: a divisão do agregado numa maioria e numa minoria, em ‘a maior parte’ e ‘alguns’. [...] não apenas certos tipos de unidades compõe a maioria, mas elas deveriam ser ‘como deveriam ser’, ‘corretas e adequadas’; inversamente, os que carecem dos atributos em questão são ‘o que não deveriam ser’, ‘errados e inadequados’ (BAUMAN, 2013, p. 70-71).

A designação de textos legais e normativos foi necessária para a implementação de modelos educacionais, a fim de determinar quem está ou não de acordo com as normas exigidas pela sociedade, apontando possibilidades, lugares e olhares para as pessoas em situação de discriminação. A partir dos anos de 1970, alguns movimentos foram criados para propor ações com a finalidade de interferir e mudar o estigma das pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, chamando para si a responsabilidade de garantir para as crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010) um processo educativo adaptado para as suas particularidades.

Nos anos de 1980 surge o conceito de integração educativa, oportunizando a estudantes em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional o ensino próximo da escola

regular, sempre que possível. Neste período, a nomenclatura trazida na legislação era de “[...] alunos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades [...]” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 283). A Constituição da República em 1988 (BRASIL, 1988) buscou o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem distinguir raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, e garantia o direito à escola para todos. No artigo 208, inciso III, a Constituição faz referência ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, quando declara que o dever do Estado é garantir a educação, que será efetivada mediante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No início da década de 1990, uma nova nomenclatura é empregada para se referir às pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, “[...] pessoa portadora de necessidades especiais [...]” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 283), em uma referência ao período que estes sujeitos iniciaram a sua trajetória nas classes especiais, nas instituições escolares regulares, porém com a distinção de portadores de uma deficiência ou uma necessidade especial, dotados de algo que não era normal e necessitando de espaços e de atendimentos especializados para compartilharem dos mesmos lugares destinados aos alunos ditos normais.

As políticas públicas implementadas no Brasil até os anos de 1990 referem um ‘meio em torno’ que desconsiderava a pessoa em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional como alguém com potencialidade. Os ‘meios entre’ que contextualizam o olhar do outro perante a sociedade marcavam a impossibilidade destas pessoas em participar dos espaços comuns, sendo a elas destinados espaços segregados:

O problema somos nós, nossos próprios limites conceituais [...] para projetar um mundo diferente, um sistema escolar diferente e não homogêneo, no qual todos possam progredir, junto com outros, de acordo com suas necessidades particulares [...]. O problema é, em suma, a nossa força e disposição para transformar a realidade que nos rodeia (ECHEITA SARRIONANDIA, 1994, p. 67).

No início do século XXI houve uma tentativa de ampliar o olhar para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, com a nova nomenclatura de “[...] alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (REBELO; KASSAR, 2018, p. 289). Tal denominação retira deste sujeito o fato de ‘portar’ alguma deficiência e amplia o olhar para todos os sujeitos que em algum momento da sua trajetória escolar possam necessitar de recurso ou auxílio especializado. Porém, mesmo com esta modificação e ampliação da nomenclatura, o *status*, o ‘meio entre’, ainda se mantinha, mesmo que velado, na palavra ‘especial’. Modifica-

se a nomenclatura, porém o ‘meio entre’ continua o mesmo, estando este enraizado em conotações excludentes, de menos valia.

O que está em jogo é deixar de entender a educação especial de um grupo determinado de alunos – aqueles que tem deficiências – para começar a pensar na educação especial como as ações ou medidas que ajudem aos sistemas escolares, aos professores, principalmente, a estar melhor capacitados para enfrentar a diversidade de necessidades que qualquer um de seus alunos possam apresentar (ECHEITA SARRIONANDIA, 1994, p. 66).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008 (BRASIL, 2008), de certa forma, tenta deslocar o ‘meio em torno’, possibilitando a pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional frequentarem as escolas regulares, com o auxílio das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estes espaços especializados têm a função de promover a educação inclusiva e iniciar uma reestruturação da instituição escolar, mesmo que lentamente, para a eficiência do aprendizado de todos os sujeitos de forma significativa, reorganizando o ‘meio entre’, a partir ‘do meio em torno’. A sala de Atendimento Educacional Especializado vem a ser um espaço da escola comum, onde se disponibilizam materiais didáticos, pedagógicos e de tecnologia assistiva, e profissionais com formação específica oferecem atendimento às pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional (auditiva, visual, motora, cognitiva, verbal etc), transtornos globais de desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação. Essa sala pode favorecer e construir uma pluralidade de ações, que vão desde o atendimento direto do aluno ou a grupos de alunos, até uma ação em rede, em que profissionais de diferentes áreas atuam na busca da melhoria do ensino-aprendizagem do aluno. No entanto, entendemos que o atendimento realizado na sala do AEE ainda está vinculado ao modelo médico³, pois reforça a diferença e produz a desigualdade quando o sujeito precisa estar vinculado a um espaço especializado para ter acesso ao conhecimento. Acreditamos que desta forma permanece a segregação, além de se referir ao ‘público-alvo da educação especial’ e/ou ‘aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação’, mantendo o caráter excludente.

Não é por acaso que em tempos de ocultar as desigualdades que se espalham e aprofundam e terminam enfraquecidos os ideais de sua superação e se privilegia a inclusão e as políticas escolares inclusivas. Por sua vez, não é por

³ Nos anos 1950 e 1960 prevalecia o modelo do déficit, ou seja, “[...] do entendimento de que a deficiência tem a ver com a fisiologia da pessoa, com uma questão de natureza estritamente individual em que o contexto não gera qualquer tipo de influência” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31). Esse modelo centrava o olhar no problema fisiológico, tendo assim que ser tratado “[...] justamente o problema fisiológico e, para isso, a ciência médica é disponibilizada junto com toda uma série de estratégias reabilitadoras” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31).

acaso que os mecanismos de regulação da inclusão se tornam centrais nas políticas educativas. Predominam políticas não tanto de inclusão, mas de regulação das tentativas de inclusão. Parâmetros mínimos de qualidade, requeridos para a inclusão-excludente. As políticas de inclusão se distanciam em radicalidade política das políticas de igualdade (ARROYO, 2011, p. 90).

Os impasses identificados no processo histórico para a efetivação da inclusão, tanto nas instituições escolares quanto na sociedade, estão pautados no processo social, nos indivíduos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (NACIONES UNIDAS, 2006) e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), retira a educação inclusiva de um modelo idealizado para um modelo real. A perspectiva da educação inclusiva, a partir do modelo social e da tomada de consciência, referenciada no art. 8º, da CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006), rompe com o contexto excludente e segregador do modelo de déficit, mesmo que encoberto por estratégias e instrumentos para ainda estabelecer a norma imposta. A CDPD vem referenciar que é preciso perceber que não se pode mais fazer do mesmo e achar que está bom. É preciso repensar a prática, o cotidiano, para além do texto legal, normativo. É preciso agir na prática para construirmos um novo contexto a partir do modelo social da deficiência, a partir do conceito da diversidade funcional, que conforme Molina Saorín (2017), refere-se às questões relativas aos funcionamentos distintos que todos temos em nossas estruturas corporais, ou seja, todos temos capacidades e dificuldades distintas. Assim, ao pensarmos em diversidade funcional, reconhecemos que a situação de deficiência não está no nosso corpo, senão no contexto e no nosso entorno. No contexto de hermenêutica instauradora, interpretativa, entender os processos históricos é necessário, pois é a partir desses processos de reflexão que os lugares e olhares demandados para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional podem ser reelaborados e modificados, promovendo o direito a uma inclusão plena na sociedade. A CDPD reforça a necessidade de retirada de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem das pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, e ainda expõe, no artigo 8, a tomada de consciência, que reitera o olhar para a potencialidade do sujeito, retirando-o do lugar de menos valia e incapacidade e dando-lhe o lugar de direito (NACIONES UNIDAS, [2006]).

Ao refletir sobre o espaço que eu e o outro ocupamos na sociedade, conforme o contexto dialógico, é possível constituir um novo olhar e lugar. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), vem a ser uma das legislações que, de fato, faz repensar o lugar e o olhar para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, na

política pública brasileira, visto que está fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NACIONES UNIDAS, [2006]). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mesmo estando fundamentadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NACIONES UNIDAS, [2006]) ainda referem as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional a partir do olhar do déficit, demarcando um público-alvo de ação, locais especializados para o atendimento deste público, bem como pessoas para o acompanhamento destes sujeitos. Ainda percebemos o outro como anormal. O contexto dialógico vem ao encontro do conceito da diversidade funcional, onde não delimitamos espaços para o outro, ultrapassamos a barreira do eu e do outro e ampliamos o olhar para todos, no mesmo espaço, porém respeitando a diversidade funcional. Nas normativas legais acima citadas percebemos pequenos avanços quanto ao deslocamento de olhar e lugar do eu e do outro, onde a modalidade da ‘educação especial’, no contexto da educação inclusiva, ganhou um novo lugar, propondo um alargamento e nova proposição para esta disciplina: “[...] se abandonou o enfoque em que predominava o transtorno e nos centramos em um marco propriamente educativo, concretamente o didático, que nos permite melhorar as condições de todos os sujeitos” (TORRES GONZÁLEZ, 2020, p. 59). Neste sentido, a legislação buscou, de alguma maneira, pensar em novas estratégias para a educação efetiva de todos, e desloca o profissional do AEE para o espaço institucional, ou seja, transfere seu olhar do *déficit* para a potencialidade de todos os sujeitos; porém, isso só será efetivado se o professor da sala regular e a instituição escolar estiverem preparados para a mudança subjetiva de olhar, assim como a sociedade.

Considerações finais

A discussão da educação inclusiva necessita ser ampliada para diferentes públicos e debatida criticamente, assim como as políticas educacionais implantadas devem ser analisadas na perspectiva dialógica, considerando diferenças e oposições na perspectiva interpretativa, de maneira a instaurar novas formas de praticar a gestão nas escolas e sistemas de ensino; na perspectiva que valoriza o entorno e os meios que nos envolvem e aos alunos – meio entre e meio em torno. Ao gerar novas ambiências que acolham a todos, não discriminem e considerem as diferenças de todo e quaisquer indivíduos, estaremos contribuindo para a efetivação de uma escola e de uma sociedade com uma cultura inclusiva.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NACIONES UNIDAS,

[2006]) vem a ser um movimento gerador de ambiências para as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional, pois traz a educação inclusiva como o único e verdadeiro movimento para que todos tenham acesso, permanência e aprendizagem ao longo da vida. Retomando Rego (2010), a geração de ambiências, no contexto da hermenêutica instauradora, interpretativa, acena que precisamos interpretar a história da educação especial e inclusiva para reelaborar e, assim, serem modificadas as práticas, pois ainda estamos vivendo no patamar de uma educação onde temos um contexto integrador em uma perspectiva inclusiva, onde a pessoa ainda precisa se adaptar ao meio para ter o direito de fazer parte do contexto. Também precisamos, a partir do contexto dialógico, perceber que a constituição de espaço do eu e do outro, do normal e do anormal, não precisa ser separado, e sim um contexto em que não são necessárias divisões, ou seja, onde o espaço do outro seja respeitado juntamente com o espaço de todos, a partir da diversidade funcional.

Para efetivar uma escola inclusiva, é preciso perceber que não é a pessoa em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional que tem que se adaptar para ter acesso ao conhecimento, mas é o sistema e a instituição escolar que precisam se acomodar e aos seus materiais e métodos para que as pessoas em situação de discriminação pelo seu desempenho funcional tenham acesso ao conhecimento, junto aos demais estudantes. É preciso modificar o meio em torno, para que se possibilite o deslocamento dos meios entre e assim se promova o deslocamento do olhar do eu e do outro. O contexto da educação inclusiva, hoje, necessita de um profissional para “[...] desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos” (TARDIF, 2013, p. 561), um profissional que se envolva na gestão da educação inclusiva, auxiliando com “[...] uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561). A educação precisa deixar de ser somente um dom ou um trabalho, para se tornar de uma profissão, onde o “[...] desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 75). É necessário que os profissionais envolvidos com a educação tomem para si a responsabilidade da transformação do sistema de ensino inclusivo, da gestão da educação inclusiva, possibilitando o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos. É necessário modificar o lugar e o olhar que se tem para os sujeitos, na prática.

É preciso divulgar a CDPD, pois é imprescindível gerarmos novas ambiências para criarmos e desenvolvermos uma educação e uma sociedade para todos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 14 mar. 2021
- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Decreto legislativo n. 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. A favor de una educación de calidad. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 228, p. 66-67, 1994. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=378>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília, DF: LiberLivro, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MOLINA SAORÍN, J. **La discapacidad empieza en tu mirada**: las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo. Madrid: Delta Publicaciones, 2017.
- NACIONES UNIDAS. **Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**. New York: ONU, 2006. Disponível em: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3989>. Acesso em: 12 out. 2021.

REGO, N. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6780>. Acesso em: 04 set. 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. El concepto de educación especial: aclaraciones al entramado terminológico. In: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord.). **Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid: Pirámide, 2002. p. 49-62.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação: resumo 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por?posInSet=29&queryId=7a5c2b91-2e44-4fad-8ee3-3f137583682e. Acesso em: 5 dez. 2020.

VARGAS, F. E. B. **A sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920)**. Pelotas: IFISP/UFPel, 2015. Apresentação powerpoint.

Como referenciar este artigo

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C. Geração de ambiências favoráveis à inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1445-1456, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15858>

Submetido em: 15/11/2021

Revisões requeridas em: 28/12/2021

Aprovado em: 10/02/2022

Publicado em: 01/04/2022