

A TEORIA SOCIOCULTURAL FREIREANA, A TAREFA HISTÓRICA DOS HOMENS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA

Renata Gandra de Melo¹

Danielli Veiga Carneiro Sondermann²

RESUMO

Considerando a educação como direito social de todos, este artigo objetiva refletir sobre a teoria sociocultural e suas contribuições aos processos de inclusão na escola regular. Apresenta pressupostos da teoria estabelecendo um diálogo entre seu método e o paradigma da inclusão. Todavia reflete em que medida a inclusão ocorre ou necessita ocorrer no contexto complexo das sociedades capitalistas e das políticas sociais brasileiras. Conclui que a teoria contribui ao possibilitar a análise histórica, crítica e criadora que pode resultar na superação do modelo médico de deficiência, na práxis e na evolução cultural. Infere que é preciso a crítica superadora à inclusão alienante e o entendimento da educação sob a referência do trabalho como caminho legítimo para as políticas inclusivas.

Palavras-chave: inclusão escolar; institutos federais; Pedagogia do Oprimido; pessoas com deficiência; teoria educacional.

FREIREAN SOCIOCULTURAL THEORY, THE HISTORICAL TASK OF MEN AND THE INCLUSIVE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT

Considering education as a general social right, this article aims to reflect on the socio-cultural theory and its contributions to the inclusion processes in regular school. It presents assumptions of the theory establishing a dialogue between its method and the inclusion's paradigm. However, it reflects the extent to which inclusion occurs in the complex context of capitalist societies and Brazilian social policies. It concludes that the theory contributes by enabling the historical, critical and originative analysis that can result in overcoming the medical model of disability, praxis and cultural evolution. It infers that the overcoming criticism of alienating inclusion and the understanding of education under the reference of work as a legitimate path to inclusive policies is needed.

Keywords: school inclusion; federal institutes; Pedagogy of the Oppressed; disabled people; educational theory.

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: renata.gandra@ifes.edu.br

² Doutora em Educação, Professora Efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: danielli@ifes.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação, conforme estabelecido na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) é um direito social de todos e envolve um processo em que os sistemas sociais devem se tornar adequados à diversidade humana. Assim, a escola inclusiva implica em um esforço de reorganização e modernização dos processos e espaços para receber os alunos, sem e com deficiência, indistintamente, a estruturação de uma rede de cooperação e apoio entre os membros da comunidade escolar e a formação profissional continuada – movimentos estes que devem ser realizados a partir de uma mudança cultural profunda na forma como a deficiência é entendida por todos uma vez que tal entendimento ainda ocorre, muitas vezes, sob a perspectiva do modelo médico (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MELO; SONDERMANN, 2019; O'BRIEN; O'BRIEN, 1999; SASSAKI, 2010).

O objetivo do presente artigo é abordar aspectos da teoria educacional ou abordagem sociocultural freireana, bem como o paradigma da inclusão das pessoas com deficiência numa tentativa de refletir como esta abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a defesa e efetivação de uma educação motivadora, enriquecedora, mais humanitária e inclusiva bem como para a formação de cidadãos que possam sentir, pensar e agir de forma mais crítica, criativa, autônoma e independente frente aos desafios que surgem, sobretudo, para a efetivação de uma sociedade em que todos tenham a garantia de seus direitos e que possam estar aptos a realizar sua tarefa histórica – a de transformar sua realidade concreta sempre que necessário (MIZUKAMI, 1986; SILVA *et al.*, 2018).

Todavia, é preciso um olhar atento para se compreender em que medida a inclusão ocorre ou necessita ocorrer no contexto complexo das sociedades capitalistas e das políticas sociais brasileiras (KASSAR, 2011). Portanto, apresenta-se, também, uma reflexão sobre os desafios atuais da inclusão e a importância da educação sob a referência do trabalho³ nesta realidade. Este trabalho deve ser lido como o resultado de uma apropriação reflexiva a qual permite construir sentidos para se compreender a importância da inclusão e da educação profissional e tecnológica como, também, para se interpretar as disputas de poder que aí se estabelecem, atualmente.

Além dessa breve introdução, dividiu-se o texto em quatro partes. A primeira, apresenta

³ O conceito de *trabalho* tal qual apresenta-se aqui é o trabalho em seu sentido ontológico, como processo inerente da formação e realização humana constituindo-se não somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho mas, também, e principalmente, a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade (RAMOS, 2008).

a abordagem sociocultural apresentada em Mizukami (1986) e seus fundamentos a partir de seu principal representante, Paulo Freire, com contribuições de Saviani (2013). Na segunda parte, com as contribuições, principalmente, de Sasaki (2009, 2010) foram apresentados conceitos importantes relacionados ao paradigma da inclusão das pessoas com deficiência com destaque para as diferenças do conceito de deficiência a partir do modelo médico e do modelo social e as consequências para a sociedade. Na terceira parte, procurou-se estabelecer um diálogo entre o método apresentado pela abordagem e a pertinência de sua aplicação nos processos de inclusão escolar uma vez que estes processos requerem práticas pedagógicas que auxiliem na superação do culturalismo que perdura na sociedade e propicie o conhecimento da capacidade existente nos seres diferentes, ou seja, que proporcione a inserção crítica de todos na realidade social e a realização da tarefa histórica de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência. Por fim, na quarta parte, refletiu-se, por meio das contribuições de Santos (2006) a respeito das categorias de desigualdade e exclusão, sobre os desafios da inclusão e em que medida ocorre no contexto das sociedades capitalistas contemporâneas para evidenciar a importância de propostas para além do capital e que permitam legitimar a educação como direito social de todos “visando o pleno desenvolvimento humano, preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho” (BRASIL, 1988) tais como a proposta do ensino médio integrado ofertado pelos Institutos Federais. Ramos (2008; 2017) e Saviani (1989) forneceram os referenciais teóricos para a educação integrada sob a referência do trabalho.

A TEORIA EDUCACIONAL OU ABORDAGEM SOCIOCULTURAL FREIREANA

De acordo com Mizukami (1986), o principal representante da teoria educacional ou abordagem sociocultural é Paulo Freire. Nascido a 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, Paulo Freire ou Paulo Reglus Neves Freire, embora diplomado em Direito (1946), iniciou sua carreira profissional como diretor do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), em Recife, atuando neste de 1947 até 1954, quando passou a superintendente do mesmo até o ano de 1957 (SAVIANI, 2013). No ano de 1959, foi nomeado professor efetivo de Filosofia e História da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da antiga Universidade de Recife (atualmente, Universidade Federal de Pernambuco); um ano mais tarde, assumiu a direção da Divisão de Pesquisa do Movimento de Cultura Popular (MCP), instituição sem fins lucrativos cujo objetivo era a educação popular de adultos, e permaneceu nesta até 1962 quando, criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, assumiu o cargo de diretor (SAVIANI, 2013).

A repercussão da experiência exitosa de Paulo Freire com a alfabetização o conduziu para postos em nível nacional e, posteriormente, internacional. Em 1963, presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e, até 1964, participou da coordenação do Plano Nacional de Alfabetização quando, devido ao golpe militar e seu método ser considerado como uma ameaça à ordem, interrompeu todas as iniciativas e mobilizações envolvendo a cultura e a educação popular para exilar-se no Chile, onde, em 1968, escreveu sua principal obra intitulada ‘Pedagogia do Oprimido’ a qual foi publicada no Brasil somente em 1974 com o início do processo de liberação cultural no país (SAVIANI, 2013; SONDERMANN, 2014). A partir de 1969, Freire foi professor visitante na Universidade de Harvard, Cambridge, e após um ano foi consultor especial do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, Suíça (SAVIANI, 2013). De volta ao Brasil, na década de 80, atuou como professor da Universidade Estadual de Campinas sendo que, no período de 1989 e 1991, foi Secretário de Educação do Governo de São Paulo. Faleceu, em São Paulo, a 2 de maio de 1997.

Inspiração para experiências educacionais no Brasil e em diversos lugares do mundo, Paulo Freire tem como ponto de partida o entendimento do homem como um ser inconcluso, mas consciente dessa não conclusão; um ser com vocação de ser sujeito⁴ da sua existência a qual será construída historicamente em comunhão com os outros homens, definindo-o como ser dialogal e crítico, porém esbarrando em uma realidade social contraditória: as forças dominantes interessadas em mantê-lo em situação de alienação e dominação (SAVIANI, 2013). Freire, então, situa no interior deste processo uma educação a serviço da conscientização e da libertação que se contrapõe à concepção “bancária”⁵ de educação em que o educador se mantém em posições fixas, invariáveis, como o sujeito que sabe e os educandos serão sempre os que não sabem, que receberão conteúdos pré-definidos e sob os quais se acomodarão (FREIRE, 1994). Suas formulações e projetos pedagógicos tiveram como foco as classes populares brasileiras dominadas secularmente pelas classes privilegiadas e a educação do homem através da ação política e incentivadora possibilitando-o a ser agente de transformação da sua realidade social (MAFRA; CAMACHO, 2017; SAVIANI, 2013). Para Saviani,

⁴ A *vocação de ser sujeito*, isto é, a vocação ontológica do ser, de acordo com Freire (1980, p.39) é construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. Segundo Trombetta e Trombetta (2008, p. 416), é a partir da compreensão da vocação ontológica direcionada para o ser mais, onde cada pessoa assume a condição de sujeito de sua própria história, que o ser humano pode pensar o processo educativo e a possibilidade de humanização, libertação histórica. Existir para este é tarefa sem fim, processo permanente de construção de si e de realização na história e no tempo, de forma que cada pessoa é um processo que não acaba nunca.

⁵ Freire (1994) fornece o aporte teórico para o entendimento da concepção *bancária* de educação.

[...] Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos de 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada⁶ para uma sociedade aberta. No interior desse processo ele situa o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo⁷ para o nível transitivo-crítico⁸, evitando-se a sua queda na consciência fanática⁹ (SAVIANI, 2013, p. 335).

É, portanto, sob esta perspectiva que a abordagem ou teoria educacional sociocultural freireana é apresentada em Mizukami (1986). Uma teoria educacional é toda e qualquer reflexão ou conjunto de ideias organizadas, mais ou menos sistematicamente, sobre a educação e que incluam análises de problemas e propostas de mudanças (BERTRAND, 2001). Assim, a abordagem ou teoria educacional sociocultural freireana representa uma tendência no ensino brasileiro preocupada com a valorização da cultura popular e sua democratização e que forneceu, após a II Guerra Mundial, diretrizes para a ação docente em nosso país. Nela, os homens são seres concretos inseridos em um contexto sócio-econômico-cultural-político onde a educação só será válida se levar em consideração a vocação de ser sujeito bem como o contexto em que o homem vive de forma a fazê-lo refletir sobre sua realidade e situação concreta e se tornar consciente e comprometido para intervir e mudar esta realidade, sempre que necessário. Desta forma, é extremamente necessário se conscientizar educadores e educandos que à medida que os saberes são trocados, um novo saber é construído pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em

⁶ As *sociedades fechadas*, de acordo com Mizukami (1986, p.87), caracterizam-se por estrutura social e hierárquica rígida; falta de mercados internos já que sua economia é controlada pelo exterior; exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados; sistema precário e seletivo de educação, sendo a escola um instrumento de *status quo*; alta porcentagem de analfabetismo e de evasão escolar; enfermidades decorrentes do subdesenvolvimento e da dependência econômica; tênue esperança de vida e elevada taxa de criminalidade.

⁷ A consciência popular ingênua ou *transitiva-ingênua*, de acordo com Mizukami (1986, p. 92), caracteriza-se por forte inclinação ao gregarismo (massificação), pela impermeabilidade à investigação, pelo gosto a explicações fabulosas e pela fragilidade de argumentação. O indivíduo alega que o período atual é caracterizado por dissolução de valores e instituições, manifestando pessimismo e visão catastrófica, mas é contraditório: as condições do presente são miseráveis, mas se opõe a qualquer modificação que estabeleça condições inéditas de existência.

⁸ O nível *transitivo-crítico* ou consciência transitiva busca identificar e compreender os motivos e procedimentos pelos quais a representação do real de um país é produzido; é uma consciência dirigida à objetividade, aberta às coisas e aos acontecimentos e voltada para convivência com os homens. Vê a si própria em função do mundo, explica-se em termos de dependência histórica, sente-se condicionada pelo processo social e justifica-se como variável neste processo, de acordo com as alterações da realidade (MIZUKAMI, 1986).

⁹ A *consciência fanática*, alienada ou intransitiva é um tipo de consciência que se resume ao domínio do que há de vital no homem, falta historicidade e, dele, escapa a apreensão dos problemas que extrapolam a esfera estritamente biológica. As explicações que dá sobre os fenômenos são mágicas, não se relaciona com a realidade objetiva: o pensamento é dissociado da ação; há a diminuição da capacidade dos indivíduos em pensarem e agirem por si próprios (MIZUKAMI, 1986).

comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1994, p. 39). A ação conscientizadora, nesta abordagem, é extremamente relevante pois por meio da conscientização ou tomada de consciência que os sujeitos fazendo e refazendo a si mesmos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer, dentro de possibilidades concretas, o mundo (FREITAS, 2010).

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto. O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade que vai desde as formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora, e, conseqüentemente, criadora. Implica a possibilidade de transcender a esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, na qual o homem assume uma posição epistemológica: a realidade se dá como um objeto cognoscível ao homem. Conscientização implica e consiste, portanto, um contínuo e progressivo desvelamento da realidade [...]. A nova realidade torna-se objeto de uma nova reflexão crítica. (MIZUKAMI, 1986, p. 91)

A reflexão do homem sobre a sua realidade e situação concreta, tornando-se progressiva e gradualmente consciente e de forma a intervir nesta, se necessário, para mudá-la faz do homem um ser da práxis, um ser sujeito e não objeto. A práxis, como compreendida pela abordagem de Freire, é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo” (MIZUKAMI, 1986, p. 87). Toda ação educativa tendo o homem como sujeito de sua própria educação deverá levar à promoção de si mesmo e não ao seu ajuste à sociedade de forma que assumirá cada vez mais este papel, libertando-se (MIZUKAMI, 1986).

O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Um paradigma é a estrutura do conhecimento numa dada área que se torna um modelo a seguir de forma a ser mais que uma teoria, mas um padrão que permite explicar aspectos da realidade (BERTRAND, 2001). Com relação à inclusão das pessoas com deficiência, Sasaki (2010) chama a atenção que é imprescindível o conhecimento de conceitos relacionados à inclusão para o entendimento das práticas sociais uma vez que estes moldam nossas ações e de forma que, a partir do entendimento destes, ocorra a participação ativa na construção de uma educação que independente dos atributos pessoais seja para todos.

Nesse sentido assinala-se que existem duas formas principais de se pensar a deficiência: a partir do modelo médico e a partir do modelo social. O modelo médico define a pessoa com deficiência com um papel desamparado e passivo de paciente, dependente do cuidado de

outra(s) pessoa(s) incapaz de trabalhar e isento de deveres normais; está relacionado com a homogeneidade, trata a deficiência como um problema do indivíduo que deve esforçar-se para ser curado, tratado, reabilitado a fim de se adequar à sociedade tal qual ela é, sem modificações desta última (DANTAS, 2016; SEGALLA, 2012; SASSAKI, 2010). A pessoa com deficiência é condicionada, pelo modelo médico, a buscar uma normalidade para, então, vivenciar relacionamentos sociais sadios e participar, diretamente, da sociedade (DANTAS, 2016).

Pelo modelo social da deficiência, formulado por pessoas com deficiência e atualmente aceito por profissionais sem deficiência, o problema da pessoa (com deficiência) não está nela tanto quanto está na sociedade que é chamada a entender que cria barreiras que causam incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais (SASSAKI, 2010). De acordo com Werneck (2005), neste modelo, a deficiência é a soma das sequelas existentes no corpo e das barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo de forma a constituir-se, portanto, uma construção coletiva entre indivíduos (com ou sem deficiência) e a sociedade. Desta forma, o modelo social chama a atenção para a opressão a que as pessoas com deficiência estão submetidas e quebra a centralização, na função médica de reabilitação social, destas pessoas (DANTAS, 2016; MELO; SONDERMANN, 2019). O modelo social,

ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis [...] Ao denunciar a opressão das estruturas sociais o modelo social mostrou que os impedimentos são uma das muitas formas de vivenciar o corpo (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 69).

Assim, a pessoa com deficiência é definida pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a, artigo 1º), e, posteriormente, pela Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, artigo 2º), como a pessoa

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.

É importante atentar que o conceito perfaz um aspecto social para que sejam eliminadas barreiras conscientes e inconscientes formadas na sociedade pelo entendimento a partir do modelo médico, resultado de uma cultura que ainda percorre a sociedade e que é, portanto, combatido pelos movimentos da educação inclusiva (DANTAS, 2016; SEGALLA, 2012). O respeito à dignidade da pessoa com deficiência se estende à conceituação de deficiência que a

sociedade tem, demonstrando a necessidade de saída de um culturalismo¹⁰ arraigado, que remonta à deficiência como incapacitante e fomenta atitudes discriminatórias, para um modelo emancipatório em um processo de inclusão e equiparação de oportunidades (DANTAS, 2016).

A inclusão, de acordo com Sasaki (2009, p. 10)

[...] é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Nesse processo, há um movimento bilateral em que a sociedade inclusiva quebra as barreiras e recebe os atributos pessoais como normais aos cidadãos e as pessoa com deficiência se prepara para assumir seu papel para que junto a e com a sociedade os problemas sejam equacionados a fim de se encontrar soluções as quais equiparem as oportunidades em grande escala (SASSAKI, 2010). A equiparação de oportunidades, conforme diretrizes das Nações Unidas (ONU), é o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade, inclusive os relacionados às oportunidades educacionais e de trabalho, são feitos acessíveis (SASSAKI, 2009). Por fim, o conceito de acessibilidade o qual engloba as seguintes dimensões:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 10-11).

Considerada em todas as suas dimensões, a acessibilidade nos processos escolares os quais pretendem atender à diversidade humana, é um elemento essencial para que as pessoas com deficiência possam usufruir do direito à educação pois o atendimento educacional direcionado a estas pessoas constituiu-se, historicamente, “como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum” (KASSAR, 2011, p. 62) de maneira que, atualmente, o sistema escolar comum se apresenta com inúmeras barreiras¹¹ que impedem o acesso a esse direito. Em síntese, a acessibilidade na escola não significa que todos devem receber as mesmas condições, mas que todos tenham direito à oportunidade, conforme

¹⁰ Entende-se por *culturalismo* a vertente do pensamento antropológico que confere à cultura o primado da explicação ou da responsabilidade pela diversidade humana (CONSORTE, 1997).

¹¹ São consideradas *barreiras*, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

as necessidades específicas de cada um, “eliminando barreiras e oferecendo ferramentas que promovam a autonomia dos sujeitos” (IFES, 2019). Uma sociedade bem como uma escola acessíveis são vias emancipatórias de direitos que permitem que as pessoas com deficiência usufruam de seus direitos humanos e participem plenamente da sociedade por um processo que depende da conceituação do que é deficiência e da concretização, portanto, do modelo social que garante o respeito à dignidade da pessoa com deficiência, reconhece a interdependência necessária entre os seres (DANTAS, 2016) e o direito de ter suas necessidades específicas atendidas.

A TAREFA HISTÓRICA DOS HOMENS E A INCLUSÃO

Para a abordagem sociocultural freireana a educação é um instrumento crucial para promover a passagem da consciência transitiva-ingênua para seu nível crítico evitando sua queda na consciência alienada proveniente do fenômeno de massificação. Da mesma forma, a educação sob o paradigma da inclusão promove a passagem a um nível crítico evitando a consciência alienada de que a nossa sociedade é ou deve ser homogênea, sem respeitar as diferentes culturas e a diversidade humana. Soma-se a esta, sem dúvida, a abordagem de Paulo Freire que busca a inserção crítica, na realidade social, do cidadão e a sua práxis.

É possível, analisando os aspectos que envolvem o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, perceber uma ‘teoria do trânsito’, conforme em Saviani (2013), em que o ponto de partida é o homem – representado por todas as pessoas, inclusive as com deficiência – que se constitui como ser de relações e que se afirma historicamente como sujeito de sua existência ao buscar ser dialogal e crítico e estar em comunhão com o outro, mas que se depara numa realidade de uma sociedade e, portanto, escola¹², que não permite a realização desta vocação pois não são consideradas as diferenças intrínsecas de nossa espécie, acreditando na homogeneidade e fazendo que a deficiência seja vista como um ‘problema’ do indivíduo que a tem e que este precisa adaptar-se à sociedade. A ‘teoria de trânsito’, entendida a partir de um paradigma inclusivo, é o processo de trânsito de uma sociedade alienada e que acredita ser a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência para uma sociedade que se abre às diferenças e diversidade compreendendo, então, que as pessoas com deficiência têm suas diferenças um pouco mais perceptíveis.

¹² Considera-se a realidade da sociedade como a da escola uma vez que esta relaciona-se ao contexto político, econômico, científico e cultural da sociedade historicamente estabelecida.

O modelo médico de deficiência tem como base um culturalismo gerador de uma situação de opressão ao considerarmos a abertura e participação social das pessoas com deficiência no ambiente de direitos sendo, portanto, necessária a superação deste, permitindo a inserção das pessoas com deficiência de maneira semelhante com o que acontece com seus pares na realidade social. Freire (1994, p.18) discorre sobre esta situação quando afirma

[...] daí, a necessidade que impõe de superar a situação opressora. Isso implica no reconhecimento crítico, na “razão” dessa situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite a busca do ser mais.

Assim, a educação inclusiva é extremamente necessária e, mais ainda, um direito de todos (não só das pessoas com deficiência) pois a escola inclusiva proporciona uma educação que “ensina não apenas conhecimento técnico-científico, mas valores, princípios e atitudes. Ensina a viver junto, a conviver em ambiente de tolerância e harmonia em meio à diversidade” (SEGALLA, 2012, p. 132). A abordagem sociocultural dialoga com a educação inclusiva em um movimento bilateral em que o educador quebra barreiras e recebe os atributos pessoais como normais aos cidadãos e a pessoa com deficiência se prepara para assumir seu papel junto a e com o educador num processo que tem como marca fundamental o diálogo pois o educador ao se deparar com o educando com deficiência é igualmente educado e desempenha, da mesma forma que o educando, seu papel, de forma ativa (não subordinada e passiva) na produção de conhecimento, caminho este em que as condições materiais da existência humana devem ser reveladas para que ambos se tornem através de suas respectivas práxis, sujeitos (MAFRA; CAMACHO, 2017; SASSAKI, 2010).

É possível inferir, portanto, que a abordagem sociocultural permite a reflexão sobre a educação sob uma perspectiva inclusiva pois, uma vez que tem por base uma concepção clara de homem-sociedade-educação, possibilita uma análise histórica dos problemas advindos do entendimento da pessoa com deficiência a partir do aspecto médico, o que fundamenta uma situação de opressão no ambiente comum de realização de direitos, e através da reflexão crítica e criadora, poderá propor mudanças ao se levar em consideração o aspecto social de forma a permitir a inserção dos deficientes de forma semelhante aos seus pares na realidade social. Conforme em Mizukami (1986, p. 88),

o homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente e comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

Esta aquisição sistemática da experiência escolar poderá constituir-se numa evolução cultural na qual o homem responde historicamente às necessidades latentes de equiparação de oportunidades e participação em igualdade de direitos a todas as pessoas de forma que deixa de segregar e integrar para incluir a todos. Porém, conforme Bezerra (2016) nos chama a atenção, é preciso ter como referência principal a humanização do homem; a superação da opressão não pode se tornar um fetiche em torno das “minorias”, das diferenças individuais, de forma que não seja uma relação entre diferenças, mas, sim, uma relação entre pessoas que estão engajadas no combate à sociedade que (re)produz uma lógica excludente, e, na formulação coletiva de um projeto societário mais justo, oposto à ordem capitalista e capaz de propiciar a todos plena fruição das riquezas intelectuais e materiais produzidas e que são acumuladas historicamente pela humanidade. Para tanto, é necessário, que a política de educação inclusiva seja analisada no contexto complexo das sociedades capitalistas contemporâneas a fim de se compreender em que medida se dá o acesso à educação (AMBROSINI; SCOTT, 2018; KASSAR, 2011) e o que pode ser feito para que esta seja, de fato, emancipatória.

DESAFIOS DA INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nas políticas públicas de inclusão o acesso à educação deve ser entendido de forma ampla não bastando considerar a dimensão do ingresso, mas considerando, igualmente, as dimensões da permanência do estudante, da qualidade para a formação e consequente êxito educacional (SILVA; VELOSO, 2013). Então, ao se pensar sobre o acesso, cada uma destas dimensões necessita ser considerada em suas particularidades como, também, em conjunto.

Sabe-se que o acesso se relaciona, de certa forma, com a acessibilidade¹³, porém os termos diferem em sua essência de maneira que

o primeiro termo parece refletir um desejo de mudança e a busca a algum objetivo. Acesso parece significar o processo para atingir algo. O termo acesso significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar relacionado à questão da atitude em relação à exclusão. Já o termo acessibilidade parece refletir algo mais concreto, palpável. O conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas em condições concretas da vida cotidiana, ou seja, parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a

¹³ A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) define a *acessibilidade* como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

determinadas situações ou lugares (MANZINI 2005, p. 31-32).

A acessibilidade, nos processos escolares os quais pretendem atender à diversidade humana, é um elemento essencial para que as pessoas com deficiência possam usufruir, em condições equiparadas, do direito à educação. Não obstante, é necessário uma análise crítica para compreender em que medida se dá o acesso à educação, nas sociedades capitalistas contemporâneas, para se pensar se teremos, de fato, uma escola a qual inclui e valoriza os sujeitos e suas capacidades de produção de vida, reconhecendo a diversidade e garantindo esse direito fundamental (RAMOS, 2008).

Com o desenvolvimento do sistema capitalista, as sociedades modernas passaram a viver da contradição entre os princípios de emancipação, que apontam para a igualdade e inclusão social, e os princípios da regulação, que passaram a gerir os processos de desigualdade e exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento do sistema capitalista (SANTOS, 2006).

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 2006, p. 280).

De acordo com esse autor, por meio da relação *capital/trabalho*¹⁴, na sociedade capitalista, ocorre a integração social a qual não pode gerar igualdade pois, como o sistema é dividido em classes sociais, gera uma desigualdade classista baseada na exploração. Já a exclusão¹⁵ é “um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita” (SANTOS, 2006, p. 281) constituindo-se em um fenômeno de civilização, um fenômeno cultural e social.

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Mecanismos que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão/segregação extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de

¹⁴ A relação *capital/trabalho* é entendida por meio de MARX (1988), teorizador da desigualdade na modernidade capitalista.

¹⁵ A *exclusão* em Santos (2006) é analisada a partir de Foucault (1977, 1980) que segundo o autor é o grande teorizador desta.

exclusão, e, com isso, a redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo. [...] No que respeita à desigualdade, a função consiste em manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada, designada de inclusão social pelas políticas estatais. [...] No que respeita à exclusão, a função consiste em distinguir entre as diferentes formas de exclusão, aquelas que devem ser objecto de assimilação ou, pelo contrário, objeto de segregação, expulsão ou extermínio” (SANTOS, 2006, p. 282-285).

Em relação às pessoas com deficiência, a escola, procura resolver o problema da exclusão, mas ainda não atinge totalmente seu objetivo como, também, não atinge a questão da desigualdade. De acordo com Dubet (2004, p.541) “as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” porém, o critério de mérito, no caso das pessoas com deficiência, entra em conflito, com a questão da igualdade de direitos e equiparação de oportunidades.

As políticas de ampliação e democratização de acesso à educação, considerando as pessoas com deficiência, oferecem uma condição formal¹⁶ de igualdade, porém, diferenças materiais ainda geram desigualdades no âmbito escolar bem como exclusões tornando a pessoa responsável pelo seu próprio fracasso. Com as condições de acessibilidade garantidas, a escola, pode resolver o problema da equiparação de oportunidades dessas pessoas, todavia, para resolver as questões relacionadas à desigualdade e exclusão, é preciso garantir acesso “aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2008, p. 2) em uma escola que vise superar a dualidade da formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual, ou seja, a dualidade educacional¹⁷.

Dito de outra forma, é preciso garantir o acesso a uma escola em que ocorra uma relação entre pessoas e não uma relação entre diferenças que estão submetidas a uma sociedade produtora de mercadorias (BEZERRA, 2016). Uma escola que proporcione uma educação integrada a qual, segundo Ramos (2008), possui dois pilares conceituais: a escola unitária¹⁸,

¹⁶ Gomes (2001) fornece o aporte teórico necessário para compreender a *igualdade formal* e a *igualdade material*.

¹⁷ A *dualidade educacional* surge, no Brasil, com a bifurcação dos sistemas de ensino nos ramos de formação geral e de formação profissional quando da criação dos cursos profissionalizantes devido à necessidade de qualificação específica para atender às mudanças, da base mecânica para a eletromecânica, do modo de produção capitalista (RAMOS, 2017; SAVIANI, 2007).

¹⁸ A *escola unitária*, com o objetivo de superar a dualidade educacional, de acordo com Ramos (2008), pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social; uma escola que proporcione uma educação de qualidade, que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade e que não seja dual – uma educação só para o trabalho

garantindo a todos o direito de conhecimento, e não dual; e a educação politécnica que possibilita acesso à ciência, à cultura e ao trabalho, por meio da educação básica e profissional. Segundo Saviani (1989, p. 7-8), a educação politécnica é a educação em que o

[...] ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. [...] Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, por tanto, a cultura e um mundo humano.

A proposta pedagógica da educação politécnica, estruturada no Brasil no interior das lutas sociais instauradas na década de 80, embora não se tenha incorporado integralmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), LDB, atravessa todo o processo de construção da mesma e tem por objetivo a formação onnilateral¹⁹ (RAMOS, 2017). Esta educação, sob a perspectiva de uma “formação básica sob a referência do trabalho” (RAMOS, 2017, p. 34), tendeu a se efetivar pela oferta do ensino médio integrado²⁰ pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que foram criados, alguns anos mais tarde, pela Lei Federal 11.892 (BRASIL, 2008b). O ensino médio integrado é considerado por Moura, Lima Filho e Silva (2015) como a gênese da formação politécnica no Brasil.

Vê-se, então, que a proposta do ensino médio integrado é sem dúvida, a única no país que traz em si a convocatória pela inclusão escolar, quando atendidas as condições de acessibilidade, alinhada, reciprocamente, ao combate de uma sociedade que reproduz a lógica de desigualdade e exclusão demonstrando ser, por enquanto, a única via que traz em si possibilidades reais de realização da práxis humana e inclusão. Não se pretende com esta afirmação desvalorizar ou invalidar todas as outras propostas, mas, pelo contrário, a partir do entendimento do processo de inclusão em sua totalidade, é possível perceber que todas estas propostas podem desempenhar papel estratégico em aguçar as contradições sociais hoje existentes uma vez que tais práticas põem em perspectiva a necessidade contraditória de nova

manual para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para outro grupo. É um dos pilares conceituais da educação integrada.

¹⁹ A formação *omnilateral* expressa uma concepção de formação humana que implica na integração de todas as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008).

²⁰ A concepção de *ensino médio integrado* pode ser recuperada em Ramos (2017).

organização social e escolar, para além do capital (BEZERRA, 2016), assim como a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem proposto por meio dos Institutos Federais e demais instituições que ofertam o ensino médio integrado. Sabe-se que a proposta do ensino médio integrado representa, ainda, a gênese da educação politécnica, sobretudo é nessa práxis que se encontram caminhos para se propor, com legitimidade, a política educacional inclusiva brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado, o objetivo deste artigo foi apresentar pressupostos da abordagem sociocultural freireana estabelecendo um diálogo entre o método apresentado pela teoria e o paradigma da inclusão demonstrando a pertinência de sua aplicação nos processos de tomada de consciência e ação para a inclusão das pessoas com deficiência na educação regular sem desconsiderar seus desafios devido ao modo de produção atual, na sociedade brasileira, o capitalismo.

Inferiu-se que o caminho o qual permite que as pessoas com deficiência usufruam de seus direitos e participem plenamente da vida escolar e em sociedade depende da superação do culturalismo fundamentado na concepção médica de deficiência bem como da superação à inclusão alienada, e, a abordagem sociocultural freireana pode contribuir neste processo ao possibilitar uma análise histórica dos problemas advindos do culturalismo e das disputas engendradas pelo modo de produção capitalista, conduzindo a uma reflexão crítica e criadora a qual poderá propor mudanças, tais como a oferta de condições de acessibilidade, que resultem na autonomia e práxis de todos, e a necessidade uma nova organização social e escolar, para além do capital, isto é, uma escola que ofereça um caminho legítimo para a inclusão, a educação integrada sob a referência do trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMBROSINI, T. F.; SCOTT, C. M. O Acesso da Educação Profissional e Tecnológica: da Meritocracia à Democratização. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, 2019.
- BERTRAND, Y. *Teorias Contemporâneas de Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2ª edição, 2001.
- BEZERRA, G.F. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. *Marx e o Marxismo*, v. 4, n. 6, 2016.
- BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado

Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 22 set. 2018.

_____. Decreto nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, jul. 2008a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso 22 set. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2008b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso 22 set. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso 22 set. 2018.

CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade*, v. 18, n. 43, Campinas, 1997.

DANTAS, L. E. R. *Políticas públicas e direito: a inclusão da pessoa com deficiência*. Curitiba: Juruá, 2016.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FOUCAULT, M. *Discipline and Punish*. Nova Iorque: Pantheon, 1977.

_____. *Power and Knowledge*. Nova Iorque: Pantheon, 1980.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, P. *A pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 88-89, 2010.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de informação legislativa*, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. *Cartilha Acessibilidade e Inclusão: o trabalho dos Napnes no Ifes*. Vitória, 2019. Disponível em https://prppg.ifes.edu.br/images/stories/Arquivos_PRPPG/CPAA-POS/cartilha-napne.pdf.

Acesso 2 jun. 2019.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, p. 21-34, 1999.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, p.61-79, 2011.

MAFRA, J. F.; CAMACHO, C. M. P. Paulo Freire e o Materialismo Histórico: um estudo de extensão ou comunicação? *Revista Pedagógica*, v. 19, n. 41, maio-agosto 2017.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 10, n. 1 suplemento, p. 31-36, 2005.

MARX, Karl. *O capital*. 3. ed. Tradução Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELO, R. G.; SONDERMANN, D. V. C. Contribuições para o acesso de pessoas com deficiência à Educação Profissional e Tecnológica. *Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar (Anais)*. Florianópolis, 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A Inclusão como uma força para a renovação da escola. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso 15 out. 2018.

_____. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, A. C.; SILVA, C. N. N.(org.) *Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora IFB. Capítulo 1, p. 20-43, 2017.

SALTON, B. P.; AGNOL, A. D.; TURCATTI, A. *Manual de acessibilidade em documentos digitais*. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, p. 10-16. São Paulo, 2009.

_____. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz. 1989.

_____. *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 4ª ed., 2013.

SEGALLA, J. I. S. F. Direito à Educação. In: FERRAZ, C. V. et al. (coord.) *Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA, A. M. S.; SCHLÜZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N., LIMA, A. V. I. Função Social da Escola e Inclusão: qual a relação? *Colloquium Humanarum*, vol. 15, n. Especial 1, p. 164-170, 2018.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação*, vol.18, n.3, pp.727-747, 2013.

SONDERMANN, D. V. C. *O Design Educacional para a Modalidade a Distância em uma Perspectiva Inclusiva: contribuições para/na formação docente*. 310f. Tese (Doutorado). Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C.. Vocação Ontológica. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 416-417, 2010.

WERNECK, C. *Manual sobre desenvolvimento inclusivo*. Rio de Janeiro: WVA, 2005.