

A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM CAMINHO ENTRE A EXCLUSÃO E A UTOPIA

Leatrice Alves Pinto Figueiredo Gomes¹

Haylyn Giron Silva²

Margareth Campos Moreira³

RESUMO:

O presente artigo é fruto dos estudos e discussões que subsidiaram as práticas desenvolvidas pelo projeto de extensão Formação Continuada de Professores: Educar na Diversidade que teve o objetivo de proporcionar, aos docentes da rede municipal de ensino, a possibilidade de reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, no tocante à educação de pessoas com deficiência, através da oferta de subsídios teóricos para a construção de um fazer educativo comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as assim como, possibilitar aos graduandos de licenciatura em psicologia do CES/JF a oportunidade de aprendizado em uma realidade extramuro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que, através da revisão sistemática, busca apresentar um breve histórico da relação histórica da humanidade com as singularidades humanas - da exclusão ao paradigma da inclusão; o conceito e princípios da educação inclusiva; marcos legais e diretrizes que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos e discutir as perspectivas para a construção de processos educativos com qualidade social e emancipatórios para todos/as os/as alunos/as.

Palavras-chave: Exclusão. Inclusão. Educação Inclusiva. Diversidade. Diferença.

EDUCATION OF DISABLED STUDENTS IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: A PATH BETWEEN EXCLUSION AND UTOPIA

ABSTRACT:

This article originates from the studies and discussions that contributed to the experiences developed by the extension project Formação Continuada de Professores: Educar na Diversidade which aimed to provide, to the municipal school system's teachers, the possibility to reflect about their understanding and pedagogical practices towards disabled people's education, through theoretical references to contribute to an educational making committed with the learning and development of all the students, as well to enable Psychology's undergraduate students of CES/JF the opportunity to learn in an extramural reality. This is a qualitative and exploratory research, that, through a systematic review, intends to present a brief record of the historical relationship with the human singularities – from the exclusion to the inclusion paradigm; the concepts and principles of the inclusive education; legal marks and

¹ Discente do curso de graduação em Psicologia do Centro de Ensino Superior de Juiz de (CESJF).

² Graduada em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF)

³ Graduada em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF), especialista em educação pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF) e docente do Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF). E-mail: margarethmoreira@cesjf.br.

guidelines which guide the construction of inclusive educational systems and discuss the perspectives for the construction of educational procedures with social quality and emancipatory for all students.

Keywords: Exclusion. Inclusion. Inclusive education. Diversity. Difference.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente dos estudos e discussões que subsidiaram as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão Formação Continuada de Professores: Educar na Diversidade que teve o objetivo de proporcionar, aos docentes da rede municipal de ensino, a possibilidade de reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, no tocante à educação inclusiva, bem como de possibilitar aos graduandos de licenciatura em psicologia do CES/JF a oportunidade de aprendizado em uma realidade extramuro. No decorrer do trabalho, que se desenvolveu no período de março a novembro de 2019, foram trabalhados, em uma perspectiva dialógica, os subsídios teóricos para a construção de práticas pedagógicas compromissadas com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as, discutindo, criticamente, o planejamento e a prática educativa para o atendimento às diferenças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória que, através da revisão sistemática, buscou compreender o percurso histórico das relações da sociedade ocidental com a diversidade humana - da exclusão ao paradigma da inclusão; as concepções que permeiam a educação de pessoas com deficiência; os princípios, as políticas e as diretrizes educacionais que orientam a Educação Inclusiva; assim como refletir sobre as barreiras atitudinais, físicas, políticas e materiais que atravessam, impedem ou potencializam as transformações sociais e educacionais necessárias para a construção e consolidação de culturas, políticas e práticas inclusivas

2 INCLUSÃO, PERCURSOS E CAMINHOS HISTÓRICOS

Nos últimos 70 anos, a ciência e a tecnologia avançaram em proporções alucinantes, assim como as desigualdades sociais, o que nos impele a uma reflexão profunda sobre os princípios éticos, valores e compromissos que norteiam o mundo atual (MARQUES, L. ,2001).

A expansão do capitalismo, que se tornou um modo de produção global e na medida que se intensificou, modificou realidades, conceitos, relações, as formas de

agir, sentir e pensar os valores individuais e coletivos, sob a ótica econômica da produção e do lucro. Paralelamente, a evolução da tecnologia e da informática permitiu a universalização da informação e da comunicação, porém ao mesmo tempo em que dissolveu fronteiras e disseminou conhecimentos, criou novas necessidades, generalizando o consumo, homogeneizando expectativas e comportamentos (MARQUES, L. ,2001).

Segundo Ianni (1995, p. 17), “[...] Em todos os lugares, tudo cada vez se parece mais com tudo o mais, à medida que a estrutura de preferências do mundo é pressionada para um ponto comum homogeneizado”. A realidade social, porém, é extremamente dinâmica e contraditória, construindo e reconstruindo identidades e diversidades, desigualdades e contradições.

Sendo assim, na Atualidade, emergem ou reaparecem nacionalismos, racismos, xenofobias e fundamentalismos, bem como se reacendem opiniões, debates e pesquisas sobre identidades, a diversidade e o futuro da espécie humana sobre a Terra (MARQUES, C., 2001).

Neste mesmo contexto, crescem movimentos sociais em defesa da vida, formados por pessoas que não concebem que as desigualdades e a exclusão social sejam o preço que temos que pagar pelo progresso, que não aceitam a preponderância do econômico sobre o humano, que não se conformam com a existência da vida plena para alguns, de políticas de concessões para outros e da marginalização e da exclusão para tantos outros. Pessoas que compartilham da ideia de que, independentemente das diferenças religiosas, de gênero, sociais, culturais, econômicas, étnicas, raciais, orgânicas, físicas, mentais e/ou sensoriais em função de alguma deficiência, todos os seres humanos têm igual valor e devem ser tratados com respeito e solidariedade, o que não significa ressaltar ou negar as diferenças, mas considerar as singularidades humanas como algumas das inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo, em plenitude (MARQUES,C., 2001).

Desta forma, vem se consolidando na trama das relações sociais, o paradigma da inclusão como contraponto à noção de homogeneidade e linearidade do ser humano, rompendo-se, assim, como a ideia de um homem universal, através da construção e reconstrução de outras formas de conceber a vida e o mundo para o delinear de uma nova sociedade. Nas palavras de C. Marques (2001, p. 24),

O desafio maior está justamente na necessidade de instaurar esse novo

sentido: um mundo no qual todas as pessoas, independentemente de sua condição física, mental ou sensorial – no caso dos deficientes, de sua opção política ou religiosa ou ainda de sua condição socioeconômica, étnica ou sexual tenham reconhecida a sua dignidade e sejam tratadas com respeito e consideração.

Porque inclusão não é concessão, nem tolerância às diferenças, esta tem como significado a plena expressão da diversidade humana, não admitindo a polarização igual x diferente, normal x anormal, comum x incomum, mas a existência de singularidades que se afetam reciprocamente e que compõem um todo maior – a Humanidade.

Embora tal paradigma venha se configurando desde a última década do século passado, coexistem na Atualidade, como apontado por L. Marques em 2001, com relação à temática da deficiência, três formações ideológicas distintas relativas à diversidade humana.

Nas palavras de L. Marques (2001, p. 54-55),

A formação discursiva que coloca o sujeito com deficiência como “desviante” tendo como referencial a dicotomia normalidade x anormalidade, constitui a formação ideológica da exclusão. A outra, que o considera como “diferente”, tendo como referencial um determinado padrão social, constitui em movimento dessa formação ideológica da exclusão em direção a uma formação ideológica inclusiva. Deslocar esse sentido para uma perspectiva ideológica inclusiva implica pensar em uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar os sujeitos na sua “diversidade”, dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem, num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com o dado e para considerarmos todas as possibilidades.

Fonseca (1994) citado por L. Marques (2001), nos apresenta uma linha evolutiva sobre as concepções acerca da deficiência no decorrer da história do ocidente, a saber: a concepção preformista que atribui as causas da deficiência às forças sobre-humanas e místicas, pautada em uma visão teocêntrica do mundo; a pré-determinista que, a partir de uma percepção antropocêntrica da ciência, busca no substrato orgânico as causas da deficiência; a envolvimentoalista que considera a influência direta do meio sobre o sujeito e a experiência sensível como fatores determinantes sobre as capacidades mentais, em detrimento das possibilidades inatas de natureza anatomofisiológica ou metafísica; a interacionista que não privilegiará nem o substrato orgânico ou o meio, mas a ação recíproca de um sobre o outro.

Embora estas concepções, ainda, estejam presentes em nosso cotidiano, elas

constituíram uma forma de conceber o sujeito e o mundo num dado período histórico e deixaram suas raízes no imaginário do mundo ocidental.

Dessa forma, as teias da exclusão foram ramificando-se e sedimentando-se no imaginário social, constituindo-se como leis naturais, imutáveis e universais, respaldadas ora pela fé, ora pelo poder dominante e, a partir da Modernidade, pela ciência e pelo poder econômico, organizado sob a ótica da produção e do lucro.

Como legado, desse processo de dominação, exclusão, desigualdades, intolerância e homogeneização, temos um mundo com um enorme contingente de excluídos e uma dívida social imensa com todos aqueles que foram banidos da corrente principal da vida, assim como formações discursivas contraditórias relativas aos processos de exclusão e inclusão social. Observa-se que se por um lado as diferenças se acirram e emergem conflitos étnicos raciais, religiosos e regionais no mundo inteiro, por outro, ganha força e se consolida o rompimento com os ideais homogeneizadores da humanidade, o respeito às singularidades humanas, à solidariedade e à compreensão de que a maior riqueza da humanidade está na sua diversidade, delineando, assim, uma movimentação discursiva em direção ao paradigma da inclusão.

Para melhor compreender a constituição e o movimento das ideias, pressupostos e fundamentos que norteiam às concepções sobre a deficiência, inclusão, diversidade e diferença na sociedade contemporânea, será apresentado, a seguir, um breve histórico dessas construções ao longo da história do Ocidente.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO

Há, aproximadamente, dois milhões de anos a humanidade começa o seu lento despertar. As primeiras culturas são de coleta e nesse período, em função das secas que escasseavam os alimentos, o ainda, primata assume a posição ereta para buscar novas formas de sobrevivência, inicia-se o desenvolvimento do córtex cerebral, o que mudará, radicalmente, o destino da espécie em relação a todo o reino animal. Nasce, então, a intencionalidade, a escolha, os prenúncios da Humanidade (BOFF, 2001).

Segundo Boff (2001, p. 37) “[...] os nossos primevos eram seres sociais, desde o início dotados de espírito de cooperação. Caçavam, levavam o produto para seus semelhantes e o distribuíam entre si.”

Até então, não havia diferenças de papéis sexuais nem relações de dominação,

porém a deficiência já se constituía como uma marca, pois na busca da sobrevivência, em um meio tão hostil, esta seria percebida como um ônus para o bando e, conseqüentemente, aqueles que nasciam com alguma deficiência ou a adquiriam durante a vida eram abandonados à própria sorte, como foi evidenciado pelas teses da seleção natural (FONSECA, 1987).

Alguns autores relacionam a descoberta da paternidade, que, até então, era atribuída às forças divinas, à hierarquização das relações humanas. O homem ao descobrir seu papel na fecundação, se torna, também, responsável pela perpetuação da espécie e, conseqüentemente, torna-se o dono da prole, da mulher, da terra, e de tudo o que a, agora sua, mulher produzia como bem cultural e material. Estava nascendo o patriarcado e com ele as relações de dominação e dominado, igualdade e diferença, inferioridade e superioridade, frágil e forte etc.

A força física passou a ser considerada um elemento de grande valor nesta nova forma de organização social e o desejo de dominar a natureza se estenderá para todo tipo de dominação (BOFF, 2002).

Para Boff (2002, p. 55), “Como categoria de análise, o patriarcado não pode ser entendido apenas como dominação binária macho-fêmea, mas como uma complexa estrutura política piramidal de dominação e hierarquização [...]”, pois, associada a este, emerge a segregação, a exclusão da diferença e edifica-se um padrão de ser humano, que norteará a organização das primeiras grandes civilizações.

A trajetória humana sobre a terra vai assumindo, uma configuração masculina, as grandes deusas são substituídas por deuses e as relações hierárquicas são projetadas na construção de uma hierarquia, também, entre os mesmos, que tem como ápice a figura masculina.

As explicações divinas, justificaram a existência de senhores e escravos, a inferioridade da mulher, a dominação dos povos, raças e etnias, assim como o abandono e o sacrifício das pessoas com deficiência, ou seja, a existência de seres humanos e subumanos.

A hierarquização das pessoas, segundo suas características, na Grécia Antiga pode ser observada nas palavras de Platão, citado por Fonseca (1994, p. 85),

As mulheres são pertença da comunidade assim como seus filhos, e nenhum pai conhecerá seu filho e nenhuma criança seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos filhos dos bons pais, colocando-os em certas

enfermarias de educação, mas os filhos dos inferiores, ou dos melhores quando sejam deficientes ou deformados serão postos fora num lugar misterioso e desconhecido onde deverão permanecer.

Em tal pensamento está expressa a condição de subalternidade da mulher, a hierarquização social entre aqueles considerados como melhores ou inferiores e a total exclusão das pessoas com deficiência. Com relação aos últimos, Fonseca (1984, p. 66) encontra na Antiguidade as seguintes atitudes:

Em *Atenas* os deficientes eram abandonados em locais desconhecidos, para aí ficarem sujeitos à implacável determinação da luta pela sobrevivência. *Esparta* aplicou aos deficientes, o processo mais desumano e arbitrário que há memória. Os *Romanos* mais tolerantes, adotam os deficientes para os exibirem em festividades suntuosas.

O Cristianismo marcará uma mudança no tocante às singularidades humanas. Embora as diferenças ainda fossem explicadas de forma mística, estabeleceu-se, em tese, um princípio de igualdade entre os seres humanos: todos eram filhos do mesmo Pai, que se fez homem para salvar a humanidade, todos nasciam com o pecado original, eram dotados de alma e a vida eterna seria uma possibilidade para todos aqueles que em sua vida terrena se dedicassem ao bem. Se por um lado, o fundamento da igualdade entre os homens é evocado pelo Cristianismo como um valor maior, por outro as diferenças serão concebidas, muitas vezes, sob a ótica do pecado e da comiseração ou como uma cruz a ser carregada por alguns, pois suportá-la seria uma provação para que, de fato, estes fossem merecedores da plena igualdade na vida eterna (MARQUES, C., 2001).

A moralidade cristã revelará um caráter maniqueísta, estruturando-se em torno do bem e do mal, do prêmio e do castigo, do céu e do inferno, do pecado e da pureza (PESSOTI, 1984).

As desigualdades se perpetuaram sob seus rígidos valores, através da marginalização, da segregação e das iniciativas caridosas dos homens de bem. Sob a ótica cristã, as deficiências e doenças poderiam, por um milagre, serem curadas, os povos pagãos deveriam ser convertidos e as mulheres seriam redimidas da sua condição de pecadoras pelo recato, submissão ao marido aos preceitos da Igreja (MARQUES, C., 2001).

A figura do homem (entenda-se sexo masculino), branco e cristão consolidou-se como a imagem e semelhança de Deus, sendo assim, as demais identidades foram

associadas ao pecado, à malignidade e, portanto, consideradas como inferiores (MARQUES, C.,2001).

Rapidamente, o Cristianismo se expandiu e conquistou uma certa hegemonia no pensamento e na fé do mundo ocidental. A Igreja Católica ampliou seus domínios e se tornou detentora de um grande poder político e econômico, cujas concepções foram, ao longo dos tempos, naturalizadas no imaginário social do ocidente.

Durante a Idade Média, período considerado trágico no que se refere à heterogeneidade e pluralidade do ser humano, em nome de Deus, enormes atrocidades foram cometidas contra todos/as aqueles/as que não se encaixavam no apertado crivo dos ideais dominantes ou que não obedeciam à ordem e à moral imposta pela Igreja Católica. Inúmeros povos e culturas foram dizimados e dominados pelas Cruzadas e, nas fogueiras da Inquisição, morreram homens, mulheres, idosos, pessoas com deficiência ou com doença mental, acusados de bruxaria, de possessão e malignidade. (PESSOTI, 1984)

Neste período. “[...] os deficientes ora são encarados como ‘crianças de Deus’ ou como ‘bobos da corte’, ora são perseguidos, esconjurados ou apedrejados por serem portadores de possessões demoníacas” (FONSECA, 1987, p. 66).

A Idade Média foi um período em que a intolerância às diferenças assumiu uma de suas mais nefastas e perversas faces. Os abusos contra a Humanidade, praticados pela Igreja Católica, bem como as altas taxas de impostos que impunham à população, promoveram uma cisão no clero, dando origem à Reforma Protestante. Porém, longe de avançar com relação à diversidade e às singularidades da espécie humana, os ideais protestantes, também, assentavam-se sobre o paradigma da exclusão, o que pode ser observado nas posições de Lutero e Calvino com relação às pessoas com deficiência mental, que eram por eles consideradas como possuídas por Satanás. (MARQUES, L. 2001).

A partir do Renascimento, verificou-se um deslocamento das concepções teocêntricas do mundo, pautadas na mística e na religiosidade, que haviam sido hegemônicas desde os primórdios da humanidade, para uma visão antropocêntrica de mundo, que buscava, na objetividade da razão, respostas e explicações para a realidade. O conhecimento válido era positivo, derivado da observação dos fatos e da experiência, devendo ser mensurável e comprovável (MARQUES,C., 2001).

Segundo Santos *apud* C. Marques (2001, p. 29),

O paradigma da Ciência Moderna, sobretudo na sua construção positivista, procura suprimir do processo de conhecimento todo elemento não cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição, etc.) por entender que se trata de um fator de perturbação da racionalidade da ciência. Tal elemento só é admitido enquanto objeto da investigação científica, pois se crê dessa forma será possível prever e logo neutralizar os seus efeitos. A verdade, enquanto representação da realidade, impõe-se por si ao espírito racional e desinteressado. Mesmo a paixão da verdade, que, em si, representa a fusão de elementos cognitivos, é avaliada apenas pela sua dimensão cognitiva. A paixão é incompatível com o conhecimento científico, precisamente porque a sua presença na natureza humana representa a exata medida da incapacidade do homem para agir e pensar racionalmente.

Houve, nesse período, um fortalecimento das ciências físicas e naturais e desenvolveram-se os primeiros estudos científicos relativos às deficiências, às diferenças raciais e de gênero, entre outras, ainda que sob o prisma da perfeição masculina, branca e europeia. Assim, o que, até então, era compreendido à luz da fé e do dogma, passaria a ser visto sob o enfoque da objetividade da ciência e da razão. Esta mudança não alterava a perspectiva excludente dos períodos anteriores, mas, ao contrário, a confirmava pela construção de um padrão de normalidade e de desvio (MARQUES, C., 2001).

Segundo Vaz *apud* C. Marques (2001, p. 37),

A primeira peça do dispositivo disciplinar era a produção do anormal como procedimento de culpabilização do desejo. Na medida em que havia a existência visível da anormalidade, os homens modernos não cessavam de se interrogar sobre a normalidade de seus prazeres e desejos. A experiência de si Moderna era moldada pelo temor ao anormal e pelo prazer ressentido da normalidade. A diferenciação hierárquica dos atos e sua correlação com o ser dos indivíduos permitia a visibilidade. Havia um pulular de estranhos seres; contudo, as figuras maiores da anormalidade eram o perverso, o louco e o delinquente.

A necessidade de se criar o anormal, o desviante, assentava-se na necessidade de fortalecer e sedimentar o seu oposto: a normalidade, imprescindível à vigilância, ao controle disciplinar e à manutenção da ordem, que não estaria mais a cargo apenas do poder dominante e de suas leis ou das instituições, mas de todos os integrantes da sociedade numa ação recíproca (MARQUES, C., 2001)

O ideal de perfeição e normalidade, presente no Homem Universal de Leonardo da Vinci (1452-1519), seria, agora, estabelecido por critérios científicos, que justificaria a exclusão, a inferioridade e a subalternidade de todos os que se distanciassem deste modelo. A polarização entre o bem e o mal ou o pecador e o puro foi substituída pelo normal e anormal, produtivo e o improdutivo, pior e melhor e, assim, ao mesmo tempo

em que classificava e criava categorias humanas, determinava seus respectivos espaços sociais, numa ação disciplinadora e normatizadora (MARQUES, C., 2001).

Desta forma, as crianças foram para a escola, os idosos para os asilos, os loucos para os hospícios, as mulheres continuaram restritas ao universo familiar e privado, as pessoas com deficiência para as instituições, os delinquentes para a prisão etc. Cada um colocado no seu lugar, evitando confrontos e assegurando a ordem.

Nas palavras de C. Marques (2001, p. 32),

A modernidade, descrita por Foucault (1989), Deleuze (1992) e Bauman, dentre outros, como sociedade disciplinar ou normatizadora, pode ser caracterizada como um ambiente repleto de confinamentos cada qual com suas leis e sanções disciplinadoras próprias. A instituição da norma constitui, assim, um eficiente mecanismo da ideologia dominante. Absolutizando atitudes e pensamentos, o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normais.

Havia, porém, no pensamento Moderno uma contradição, se por um lado emergiam os ideais humanistas de igualdade e liberdade, por outro crescia a tendência de homogeneização e controle, baseados nos conceitos de normalidade e desvio da sociedade disciplinadora (VALLE, 2000).

Valle (2000, p. 22) nos apresenta a seguinte reflexão:

O princípio de igualdade política do qual se deriva a definição de cidadania como participação ampliada não só na sociedade instituída, mas na sociedade instituinte – nas deliberações da vida comum, foi sem dúvida fortemente, proclamado nos primeiros momentos da Revolução Francesa e constituiu-se, desde então, uma reivindicação constante dos movimentos e lutas sociais da modernidade. Contra ele, porém elevou-se não menos, constantemente, uma outra significação, relativa ao controle ampliado da sociedade, que é própria dos tempos modernos.

A ideia de liberdade propagada pela Revolução Francesa, que seria o acesso aos direitos políticos plenos a todos os cidadãos, sucumbiria à ordem dominante, restringindo-se à liberdade no tocante aos direitos civis, assumindo, assim, um outro caráter – a liberalidade econômica, que permitiria a exploração, a acumulação e o lucro.

O avanço do capitalismo como modo de produção alargou o fosso das distorções sociais, pois, este seria totalmente incompatível aos ideais de igualdade e respeito às diferenças, na medida que se alimenta das desigualdades para a sua afirmação. Na esfera do mundo capitalista, no entanto, o conceito de liberdade assumiu um papel determinante, pois se todos os cidadãos nascem livres, com

igualdade de direitos, sendo considerados únicos e indivisíveis, a exclusão social será justificada pelas deficiências, fragilidades e incompetências pessoais e não como decorrência do sistema produtivo que as provoca e sustenta, pois, nesta concepção, a mobilidade social estaria garantida para aqueles que se esforçam e se enquadram na ordem social vigente. (MARQUES, C., 2001)

Esta nova forma de organização do trabalho, pautada no conceito de corpo produtivo e eficiente em oposição ao corpo improdutivo e ineficiente, produziu em grande escala a deficiência, devido às péssimas condições de trabalho da época, pois o corpo produtivo era também descartável, à medida que se transformava em mercadoria, e haveria muitos outros corpos, de igual ou maior valor produtivo à espera de emprego. (MARQUES, C., 2001)

Até o final do século XIX, duas perspectivas distintas, embora ambas de fundo positivista, nortearam os estudos relativos às diferenças entre os seres humanos, oferecendo um caráter científico aos preconceitos existentes. A primeira privilegiava os componentes inatos do indivíduo em detrimento do meio que o circundava, justificando-se, assim, todos os seus dons e mazelas. Uma segunda, que se contrapunha a esta ideia, buscava no meio toda a explicação para as singularidades humanas. Longe de avançarem na direção de uma compreensão mais abrangente acerca da diversidade humana, tais estudos, apenas deram elementos para a continuidade da exploração das camadas populares e da mão de obra feminina, do confinamento e isolamento das pessoas com deficiência, bem como orientaram a difusão de ideias eugênicas no imaginário social (MARQUES, L., 2001).

No início do século XX, o capitalismo já era uma realidade hegemônica no mundo ocidental, as ciências e a tecnologia, de uma maneira geral, sofriam um profundo avanço, as famílias tornavam-se cada vez menores e nucleares, os Estados se constituíram como nações, as crianças das camadas populares chegavam às escolas e os pressupostos relativos à normalidade e anormalidade já faziam parte do senso comum. Nas tramas das relações sociais, surgiram, em diversos âmbitos da sociedade, movimentos contraditórios. Da mesma forma que cresciam mecanismos mais eficazes de exclusão e difundiam-se teses eugênicas relativas à diversidade humana, emergiam movimentos sociais e políticos que denunciavam as desigualdades, raciais, étnicas, econômicas e de gênero, assim como avançavam as pesquisas, em vários campos do conhecimento, na busca de uma melhor compreensão sobre as diferenças culturais e as singularidades da condição humana.

No tocante à temática da deficiência, embora muitos estudiosos avançassem significativamente, na sua compreensão, a exemplo do teórico russo Vigotsky (1896-1934), cujas ideias são consideradas inovadoras até os dias atuais, o pensamento científico, de uma maneira geral, ainda se assentava na noção de desvio, preso aos referenciais de normalidade e anormalidade e, conseqüentemente, de exclusão, segregação e isolamento. Sendo assim, expandiam-se os internatos para este segmento populacional, bem como as classes e escolas especiais. (MARQUES, C., 2001).

Paralelamente a pequenos avanços, fruto das lutas de alguns segmentos sociais, crescia também a intolerância, a xenofobia e o racismo, baseados, agora, em argumentos científicos, que levariam o mundo ao horror da II Guerra Mundial, quando milhões de pessoas, entre elas crianças, idosos, jovens, homens e mulheres, em idade produtiva ou não, foram exterminados e submetidos à condições subumanas e as mais cruéis torturas, em nome da perfeição branca e nazista.

Para C. Marques (2001) o pós-guerra, no entanto, se tornou um marco para a história das pessoas com deficiência, pois se, até então, estas pessoas eram consideradas como improdutivas e inferiores - sem o menor valor social - por outro lado, aqueles que iam para a guerra eram vistos como exemplo de vitalidade e força, merecedores de todo o prestígio e honra no retorno ao seu país; na guerra, porém, tais destinos se cruzaram, e, então, inúmeros soldados retornaram heróis e, também, com alguma deficiência. Como então reconhecer em uma só pessoa valores tão díspares? Como deixar um herói às margens da sociedade? Como reconhecer em uma pessoa com deficiência algum valor social?

Ruíam-se alguns pressupostos, até então, inquestionáveis. A perspectiva e as atitudes com relação à deficiência não poderiam mais assentar-se sobre as mesmas bases. Precisaria resgatar a dignidade e o valor dessas pessoas, assim como, integrá-las à vida produtiva, pois além de compromisso moral, a Previdência estrangulava com a aposentadoria de tantos jovens, em plena idade produtiva. Seria necessário, então, investir na reabilitação dos mesmos para que pudessem retornar às atividades produtivas. Em decorrência desta realidade, houve um grande avanço nas pesquisas científicas que buscavam novas técnicas de diagnóstico, tratamento e cura das deficiências. Consolidou-se, neste período, o modelo médico da deficiência, pautado em diagnósticos que definiriam graus de deficiência e na oferta de serviços, que variavam entre um meio menos ou mais restritivo, de acordo com a capacidade do

indivíduo para adequar-se e adaptar-se aos padrões sociais vigentes (MARQUES, C.,2001).

Esta nova compreensão acerca da deficiência ampliou o universo de ação desse segmento populacional, ainda que de forma muito restrita e condicional. As pessoas com deficiência começaram a participar de outras esferas da sociedade, além da vida em família ou das instituições que as guardavam, até então (MARQUES, C., 2001).

No bojo das lutas e manifestações da década de 60, contra a discriminação e o preconceito em suas mais diversas faces, pela igualdade social, política e econômica, pela liberdade de expressão, contra o totalitarismo e os valores dominantes, começou a se delinear uma nova formação discursiva relativa à diversidade humana, que superava a dicotomia normalidade x anormalidade e concebia as singularidades humanas como diferenças.

Nas palavras de C. Marques (2001, p. 64),

Essa (...) formação discursiva trata, pois, o desvio como diferença e não como oposição a um determinado padrão de normalidade. A polarização das noções de normal e anormal dá lugar a um entendimento de que a natureza humana comporta uma infinidade de condições existenciais, sem que seja necessário o estabelecimento de critérios do tipo “melhor” ou “pior” para o posicionamento das mesmas no cenário social.

Porém, estabeleceu-se uma nova polaridade: igual x diferente, o que, de uma certa forma, deixava escapar a ideia da existência de um padrão, pois se os segmentos populacionais excluídos eram considerados diferentes, a igualdade se constituiria como branca, não deficiente, heterossexual e masculina.

Assim, as singularidades que compõem o todo da humanidade continuariam não sendo percebidas como elementos de uma totalidade que interagem e atuam, reciprocamente, uns sobre os outros, transformando e sendo transformados, mas como apêndices que deveriam ser integrados a um todo uniforme, já existente. Em tal formação ideológica e discursiva, se configura o paradigma da integração, que, embora possa ser considerado um avanço, sob o ponto de vista histórico, por fazer um movimento no sentido da inclusão, não avança o suficiente na compreensão da diversidade humana (MARQUES, L., 2001).

Segundo Santos (2009), o conceito de inclusão que emergiu nos anos 90 não é restrito a incorporação de determinados segmentos populacionais à sociedade da

qual historicamente foram excluídos. Inclusão não se restringe à concessão de participação em espaços determinados sem o questionamento de uma realidade que separa, delimita e exclui. Inclusão é luta, movimento e processo; é a garantia de participação plena para todas as pessoas na vida social.

Desta forma, o conceito de inclusão rompe com as lógicas que classificam, separam e segregam com base na existência de um sujeito ideal e considera as diferenças e singularidades como expressões da diversidade humana.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS E PERCURSOS

No início do século XX, com base em concepções excludentes e segregacionistas, disseminaram-se as escolas para pessoas com deficiência e sistematizaram-se as duas modalidades de ensino, a saber: o ensino regular para aqueles classificados socialmente como “normais” e o ensino especial para aqueles considerados “portadores de necessidades especiais”, categoria esta que abrange todos aqueles que se desviam dos padrões de “normalidade” culturalmente estabelecidos (MANTOAN, 1997).

Até meados da década de 70, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente daquelas com algum tipo de deficiência, acontecia apenas em instituições especializadas, atingindo um número reduzido de pessoas. Tendo em vista essa situação, esse campo educacional foi eleito como prioritário no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 para o qual foram fixados objetivos e estratégias. (MARTINS, 2012)

Em julho de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), órgão responsável por acompanhar e formular uma política de Educação Especial; já em âmbito nacional, foram criados setores especializados nas Secretarias de Educação, sendo implantados, como consequência, o atendimento educacional para alunos “excepcionais” em escolas regulares estaduais e municipais. Surgiam assim as classes especiais e outras modalidades educacionais, dentre elas a integração desses educandos em classes comuns. Porém, esses dois sistemas, o regular e o especial, permaneciam separados. (MARTINS, 2012). O quantitativo de alunos atendidos no campo da educação especial estava aquém da demanda potencial existente e centrado nas instituições especializadas fazendo-se conveniente integrar esses alunos ao sistema regular de ensino (MARTINS, 2012; BRASIL, 1977).

Surgiu, então, a necessidade de capacitar recursos humanos para trabalhar na área de maneira adequada, ocorrendo entre 1979 e 1984 o ápice em relação à preocupação com a ação pedagógica destinada a esses alunos, com a formação de professores para a Educação Especial assumindo diferentes formatos nos estados brasileiros. De acordo com Martins (2012, p. 27-28),

Podemos perceber, não apenas nesse período citado, mas em anos subsequentes, que a formação de professores para a Educação Especial, no país, assumiu diferentes formatos em vários estados brasileiros. Alguns empreenderam, de maneira mais sistemática, cursos de Estudos Adicionais (ou seja, o 4º ano do magistério) para professores do ensino regular que apresentavam apenas o nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação lato sensu e outros na formação inicial ou específica, em nível superior.

Se o ensino especial foi, durante décadas, a única possibilidade de acesso à escolaridade pessoas com deficiência, a existência do mesmo amparou e legitimou a exclusão no ensino regular.

Ainda nos anos 60, o modelo de educação especial, até então vigente, já era questionado em vários países e o movimento a favor da integração educacional de crianças com deficiência começou a delinear-se. Embora considerado um avanço face à segregação total, o movimento pela integração não questionava a estrutura e o funcionamento cristalizado da escola regular, pois a inserção de pessoas com deficiência em classes comuns dependeria, exclusivamente, da sua competência e do seu esforço unilateral em adaptar-se aos padrões estabelecidos. A integração aconteceria numa cadeia de serviços especializados, oferecidos em níveis que variariam de um ambiente mais restrito ao menos restrito possível (MANTOAN, 1997).

Nas palavras de Santos (1998, p. 49),

Esta perspectiva trazia, implícita, a necessidade de diagnosticar casos, a fim de determinar que serviços seriam os mais “integradores” para cada caso, de acordo com suas possibilidades. Isto, por sua vez, alimentava a prática de rotular os referidos casos na medida em que, para determinar o serviço, era necessário saber de que caso se tratava. Como se vê, um modelo que ainda não conseguia superar a tradição de uma abordagem clínica e intra-individual do problema.

No final da década de 80 e início dos anos 90, começou a constituir-se o movimento pela sociedade inclusiva, um movimento internacional criado por pais e profissionais, o qual viria questionar o conceito de integração, bem como as políticas

e a organização da educação especial e regular (MANTOAN, 1997).

Em 1990, o ideal da sociedade inclusiva foi documentado pela ONU, pela Resolução nº 45/91 assinada durante a Assembleia Geral das Nações Unidas e em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais Acesso e Qualidade, na Espanha, foi assinada a Declaração de Salamanca, marco para a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares (SANTOS, 1998).

Em 1994, este ideal foi ratificado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, com o objetivo oferecer as diretrizes para a construção e consolidação de sistemas educacionais inclusivos, compromissados com os direitos humanos.

Segundo a Declaração de Salamanca:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994 p. 1).

O movimento pela inclusão tem como meta primordial não deixar nenhum aluno fora do sistema regular de ensino, pois propõe a reestruturação da escola para que esta contemple e se adapte às especificidades de todas as crianças e jovens, provocando, dessa forma, uma mudança no paradigma educacional, pois a inclusão é incondicional (MANTOAN, 1997).

Este paradigma reconhece a importância de que, independentemente de suas diferenças, pessoas com deficiência devem aprender juntas às demais.

De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 7),

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), dedica o capítulo V (artigos 58 ao 60) a educação especial e em 2001 são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Somente em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o caráter complementar e não substitutivo da Educação Especial ao ensino regular foi definido, resgatando o sentido original desta modalidade de ensino, expresso na Constituição Federal de 1988. Segundo as diretrizes traçadas pela nova Política, a oferta da Educação Especial é obrigatória e os sistemas de ensino deverão oferecer o atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, preferencialmente, nas escolas comuns.

Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a deficiência deve ser compreendida na sua dimensão social, ou seja, um conceito em evolução, que resulta da interação entre a pessoa com deficiência ou TGD e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena participação na sociedade e o exercício da sua cidadania. Para assegurar as condições de aprendizado e desenvolvimento aos alunos público alvo da Educação Especial, os sistemas de ensino devem, além da garantia de acesso às escolas comuns, organizar e oferecer o Atendimento Educacional Especializado que tem a função de “ [...] disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem [...]”(Resolução CNE/CEB 4/10/09), em caráter suplementar ou complementar.

Isto posto, percebe-se que dispositivos legais não faltam para assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à educação comum. Porém, a consolidação de um sistema educacional inclusiva não depende apenas de decretos, implica em mudanças de concepções que permeiam e permeiam todo um sistema educacional que, historicamente, esteve organizado apenas para alguns em uma perspectiva meritocrática e reproduziu as lógicas da exclusão social.

Segundo Santos,

Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se

deve dar a todas as diferenças individuais, em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional. (2009, p.14)

Segundo Santos (2009), torna-se necessário investir na reflexão sobre os espaço escolar em três dimensões: na dimensão das culturas presentes na escola, identificar e questionar crenças, relações de poder, juízos de valor, visibilidades e silenciamentos, tudo que legitima “políticas/intenções e ações”; na dimensão das políticas, observar as intenções expressas nos Projetos-Políticos-pedagógicos, planos de ensino, diretrizes, regimentos, entre outros e como são colocados em prática, nesta dimensão, são observadas as maiores incongruências; e, por último, na dimensão das práticas que se refere ao fazer educacional que deveria expressar valores inclusivos, respaldados pelas políticas também inclusivas (SANTOS, 2009). Nas palavras de Santos,

Ambientes educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão tendem a ter princípios claramente expostos, discutidos e conhecidos por sua comunidade, tendem a colocar, com coerência, tais princípios em prática e manter sempre uma abertura para questionamentos por qualquer membro de sua comunidade. Tendem a investir no ato de educar como um prazer pessoal, mas também como um ato cidadão, cujo prazer e compromissos sejam visíveis coletivamente (2009, p.19)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa de uma educação inclusiva configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos/as os alunos/as a aprenderem juntos/as, sem nenhum tipo de discriminação, bem como no direito à igualdade e na valorização das diferenças na escola, ou seja, na garantia do direito a uma educação com qualidade social e emancipatória para todos/as os/as alunos/as. Todavia, para a consolidação de tais princípios, é necessário mudar o foco, pois se, tradicionalmente, a escola se ocupou em definir, delimitar e tratar as diferenças, transformando-as em “déficit” e anormalidade, a perspectiva apontada pela educação inclusiva convida-nos a reconhecer a multiplicidade do humano, abrindo espaço para a manifestação e valorização das diferenças no contexto escolar (MANTOAN, 1997).

De acordo com Sampaio e Sampaio (2009), a escola ocupa um papel fundamental nessa transformação em razão de sua função educativa que vai além da formação acadêmica “pois implica a formação moral, ética, estética e política. Assim,

a escola pode e deve constituir-se num espaço de relações sociais comprometido com a formação indispensável ao exercício da cidadania.”(SAMPAIO C.; SAMPAIO, S.,2009, p. 43).

Romper com as visões reducionistas que marcam o pensamento educacional, no tocante às diferenças e singularidades humanas, assim como construir políticas públicas e transformar culturas e práticas escolares é o grande desafio da educação brasileira. Não basta garantir o acesso, pois incluir não significa apenas receber os alunos com deficiência, TGD ou Altas Habilidades nas classes comuns, mas garantir que todas as crianças aprendam e desenvolvam-se plenamente. Incluir implica em ressignificar o espaço escolar, assim como as concepções e práticas educativas nele presentes.

O movimento pela inclusão é um contraponto à intolerância, à discriminação, ao preconceito às desigualdades que marcam a sociedade contemporânea, pois traz a possibilidade de construção de uma outra realidade, pois se contrapõe a qualquer ideia de segregação e exclusão, que entende a diversidade como algo desejável e defende a ideia de que o mundo existe para ser vivido dignamente por todas as pessoas.

Finalizando, o mesmo homem que, desde os primórdios, se encantou com beleza e a heterogeneidade do universo, afastou de si, qualquer possibilidade de convivência com a diferença.

O sonho e a construção de uma sociedade inclusiva são embalados pelo desejo de viver em uma sociedade que possa espelhar o universo em sua grandeza e diversidade, onde diferença não seja sinônimo de desigualdade e igualdade não signifique a negação das diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, janeiro de 2008. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.4,2008.Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 15 de out de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96**

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GOMES, A.L.M.V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 2).

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R.E. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revista a inclusão**. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 4, p. 47-56, 2000.

_____. **Revisitando a Inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias consequências**. In: A Escola Cidadã no contexto da Globalização. Petrópolis: Vozes, 1998 a.

_____. FONSECA, M.P.S.; MELO, S. C. **Inclusão**. In: _____. Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARQUES, Carlos Alberto. **O mundo moderno e o mundo atual**. In: _____. A imagem da alteridade na mídia. 2001. 248f. (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O Professor de Alunos com Deficiência Mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

ROPOLI, E.A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

SAMPAIO, C.T.; SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3hs>>. Acesso em: 28 maio 2019.