

# CIRCULAÇÃO MUNDIAL DOS PRESSUPOSTOS ÉTICOS, LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Francisca Geny Lustosa<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva explicitar um conjunto de iniciativas sociais, políticas e legais, de circulação mundial, que concernem ao cenário da Educação Especial – historicamente, constituída na trajetória da segregação ao movimento de inclusão. A reflexão problematiza a estruturação da Educação Especial no Brasil, perseguindo suas filiações teóricas buscando compreender sua trajetória em uma perspectiva mais ampla e contextualizada social e historicamente. Apresentamos também, alguns aparatos legais e abordagens conceituais/estudos acadêmicos que contribuem para uma reflexão sobre os argumentos atuais de defesa da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, no sistema regular de ensino. A discussão do texto se sustenta em três pilares: ético, legal e pedagógico, que alicerçam os discursos em defesa dos direitos dos sujeitos com deficiência à educação inclusiva. Evidenciamos que a trajetória dessa evolução tem implicações de uma amplitude de variáveis e acontecimentos históricos, tais como o avanço de concepções e de conhecimentos científicos, a repercussão de ideias e experiências de outros países difundidos em âmbito nacional, o impacto de organizações e movimentos sociais de pessoas com deficiência e familiares, políticas públicas internas ao país e seus contextos sociopolíticos e econômicos em diferentes épocas, etc.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Inclusão; Pressupostos Mundiais.

## Introdução

[...] a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Nas últimas décadas, tornaram-se notórios os debates em torno da defesa dos direitos sociais e educacionais das chamadas “minorias”, “grupos excluídos” ou “marginalizados”, que estatisticamente, em escala mundial, representam o maior segmento da população, compondo um diagnóstico de produção de “exclusão social”. Tal realidade, por sua vez, justifica a emergência de mobilizações referendadas nos discursos e práticas que intencionem a “inclusão social” desses sujeitos/grupos com a incorporação dessa temática nos discursos educacionais. Com base em tais

---

<sup>1</sup> Pedagoga, doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação Brasileira/UFC; Professora do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Universidade federal do Ceará/FACED.

aspectos, ganha destaque na história da educação mundial a perspectiva da educação inclusiva.

Amparado em tal consideração, o presente trabalho, objetiva explicitar um conjunto de iniciativas sociais, políticas e legais que concernem ao cenário da Educação Inclusiva, de circulação mundial, com recorte específico àquelas relacionadas à Educação Especial - historicamente, constituída na trajetória da segregação ao movimento de inclusão.

Partimos da estruturação da Educação Especial no Brasil ao perseguirmos suas filiações teóricas para situar a problemática em uma perspectiva mais ampla e contextualizada social e historicamente. Apresentamos também, alguns aparatos legais e abordagens conceituais/estudos acadêmicos que contribuem para uma reflexão sobre os argumentos de defesa atual da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, no sistema regular de ensino.

Antecipamos ao leitor, que a discussão do texto se sustenta em três pilares: ético, legal e pedagógico que alicerçam a constituição dos discursos em defesa dos direitos dos sujeitos com deficiência à educação inclusiva. Ao adotarmos esse viés cabe levantarmos alguns questionamentos: quais pressupostos podem nos guiar para pensar a historicidade da educação dos sujeitos com deficiência em face da educação inclusiva? Quais as bases discursivas e as práticas que a antecedem? Qual a racionalidade que a sustenta?

Tais questões podem guiar-nos nesse debate, em uma abordagem genealógica à luz de apontamentos históricos.

## **1 Constituição da Educação Especial no Brasil: antecedentes históricos e éticas de fundamentação**

Abordamos como prelúdio de nossa problematização, a trajetória da Educação Especial no Brasil, dividida em três grandes períodos (MANTOAN, 2013), que envolvem um conjunto amplo de referenciais éticos, legais e pedagógicos, tendo conseqüentemente, produzido os modelos de atendimento destinados aos sujeitos com deficiências, ao longo dos tempos.

O 1º período decorre de 1854<sup>2</sup> a 1956. Inicia-se com a criação, durante o Segundo Império, do Instituto dos Meninos Cegos (atualmente o Instituto Benjamim Constant), no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II e, dois anos depois, em 1856, do Instituto dos Surdos-Mudos (atual I.N.E.S - Instituto Nacional de Educação de Surdos). Esse período se estende até 1956, com ações isoladas de atendimento ou entregue a um não expressivo número de instituições filantrópicas ou de caráter

---

<sup>2</sup> Antes disso, esses sujeitos ficavam a *mercê* da morte e do extermínio (práticas sociais a eles destinadas). Posteriormente, salvaguardados pelo Cristianismo, no argumento de que “só Deus dá a vida e, portanto, só ele poderia retirá-la”, mesmo prevalecendo à visão de seres endemoniados ou fruto do pecado de seus pais, e assim, conseqüentemente, castigados com o nascimento de um filho com deficiência.

privado. No final do Império e começo da República, havia no país seis instituições que atendiam “deficientes<sup>3</sup>” físicos, auditivos e visuais.

Uma segunda fase dessa constituição histórica (2º período, de 1957 a 1990), pode ser delimitada pelo marco da oficialização do atendimento escolar, em âmbito nacional pelo poder público. O modelo institucional incluía serviços de ordem médica, clínico-especializados e escolarização, articulados nas finalidades do processo educativo. Assim, assumida pelo poder público a partir de 1957, a Educação Especial se oficializa, avançando na criação de instituições específicas para atender a cada uma das deficiências. Tem-se, portanto, como exemplo desse período, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's), criadas a partir da década de 60 e, posteriormente, demais iniciativas com finalidades semelhantes para atender outras deficiências, cada uma em instituições específicas.

Os dois primeiros períodos citados se fazem marcados pelas aplicações iniciais das ideias científicas do final dos séculos XVIII e XIX, influenciadas, prioritariamente, pelo avanço da Medicina e da Psicologia. O processo de desenvolvimento da Educação Especial recebe influência da disseminação de tendências pedagógicas internacionais, mais fortemente, os estudos de Itard<sup>4</sup>, Binet, as ideias dos representantes do movimento da Escola Nova, Decroly e Montessori.

O modelo escolar que se organizou para as práticas iniciais de atendimento destinadas a esses sujeitos tinham como finalidade a segregação para cuidados, proteção e medicalização. O olhar contemporâneo acusa tal referência escolar de segregativa, discriminatória e excludente. Referidos períodos, ainda que sob o discurso das possibilidades de escolarização, se organizaram em torno do nomeado **Paradigma da Institucionalização**, e se estendeu por quase oito séculos, indo até o início do Século XX, cedendo espaço para o **Paradigma dos Serviços**. Esse paradigma incorporava as recentes teorizações das Ciências Sociais e das Teorias Ambientalistas da Psicologia, década de 70, no tocante as compreensões de que as origens das dificuldades de uma pessoa com deficiência eram, também, influenciadas por determinantes socioculturais. Estas compreensões redimensionaram concepções acerca do processo de escolarização da pessoa com deficiência.

O atendimento escolar, portanto, passa a incorrer em práticas de gradativa desinstitucionalização das pessoas com deficiência: da segregação institucionalizada passa-se a

---

<sup>3</sup> A criação das instituições foram marcos importantes na história da Educação Especial. Em 1932, temos a criação da primeira Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, reconhecida pesquisadora e educadora da criança com deficiência, considerada como uma das pioneiras na introdução da Educação Especial no Brasil. Helena Antipoff, inicia o movimento pestalozziano brasileiro.

<sup>4</sup> Em 1800, na França, Jean Itard elabora o primeiro programa sistemático de educação especial, sendo considerado o “pai da Educação Especial” (FONSECA, 1995), quando investiu na tarefa educar Victor de Aveyron, “o menino selvagem”.

ideia de integração parcial dos sujeitos, a qual dependia do aluno e de suas condições e capacidades individuais de adaptação ao sistema de ensino, tal qual estava ordenado.

A noção de integração - marco histórico do final da década de 1960-1970<sup>5</sup>, internacionalmente, consubstanciada em seu auge, nos anos de 1980, no Brasil – é cooptada pelas políticas públicas brasileiras: defender ideias de integração dos sujeitos passou a ser atitude politicamente correta (oficializada pelo Decreto nº 914/93, o Brasil lança a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Internacionalmente, a literatura da área situa a Dinamarca, como pioneira na incorporação do conceito de “normalização”, em sua legislação, entendido como possibilidade de pessoas com deficiência desenvolver um tipo de vida normal de acordo com suas possibilidades. Nesse sentido, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa, América do Norte e Canadá, repercutindo em experiências educativas integradoras (SILVA, 2009).

No Brasil, a materialização dessas compreensões influenciará diretamente as políticas públicas de educação da época, que mesmo vivenciando, ainda, o sistema escolar paralelo, tinham, agora, sob a influência dos discursos emergentes em defesa dos direitos de integração social dos sujeitos, os primeiros ecos de transposição para a prática escolar.

Sob tal estruturação se edifica o modelo de Educação Especial no Brasil, erigido nos interstícios do assistencialismo, da medicalização e da segregação, constituindo-se em um sistema paralelo de ensino, substitutivo a escolarização regular destinada às outras crianças consideradas normais. O Sistema de Ensino Especial se perfila, durante décadas, em um apêndice socioeducativo, destinado, em exclusivo, às crianças e jovens com deficiência, até ser abalado pelas concepções do Paradigma Inclusivo, orientação que data os primórdios dos anos de 1990 em diante, conceitualmente constituído em oposição às políticas de integração vigentes à época.

Convém destacar que a marca do 3º período histórico, se principia sediado na crítica ao movimento integracionista, levantada pelos defensores do paradigma da inclusão, na afirmação de que aquela era uma forma de organização dos sistemas sociais pautada em uma participação parcial, em que o sujeito “integrado” teria de se adaptar, em uma espécie de adequação individual às condições sociais, físicas, culturais e pedagógicas dos ambientes. Já a perspectiva inclusiva pressupunha a participação plena dos sujeitos em que uma cultura de valores e práticas sociais redefinidos, considerando as características, necessidades e potencialidades de todos, na qual sejam oportunizados suportes e apoios para efetiva participação na sociedade<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Suplantada, posteriormente, pelo paradigma da inclusão (década de 1990 e início do século XXI).

A partir de então, convergem debates para um conjunto novo de noções e ideias - que perfilam o **Paradigma de Suportes** - inspirado na declaração da UNESCO, o Brasil dá os primeiros passos na direção de admitir a responsabilidade da sociedade para com todos que a constituem, estabelecendo os parâmetros norteadores do processo de transformação social, quando incorpora o princípio de que a inclusão é “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9). Se estabelece nessa compreensão que a provisão de suportes é também responsabilidade do poder público (SALAMANCA, 1994).

O pressuposto inclusivo passa a ser também lema dos *slogans* da Organização das Nações Unidas (ONU), e de outras agências internacionais. É estabelecida a Década das Nações Unidas (1982-1992) para a defesa dos direitos daqueles chamados, na época, de “portadores de deficiências”<sup>7</sup>, igualmente defendido como questão de direitos humanos.

Nesse período, de 1990 em diante, faz-se marcante a influência das ideias de valorização e respeito à diversidade e das iniciativas dos movimentos em prol da inclusão social dos sujeitos, idealizadas nas discussões e teorizações acerca da constituição da sociedade democrática, da sociedade do direito. Com reverberação, tais ideias transitam em todos os segmentos de movimentos sociais que se aliam na divulgação de várias práticas sociais e educacionais às experiências de vários centros da Europa e da América (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

A inclusão se torna, do ponto de vista das ideias, um movimento mundial. Insurgem, portanto, novos balizadores sociais que passam a ser defendidos por uma parcela significativa de pessoas e movimentos organizados, preocupados em repensar preceitos de uma nova ética consolidada na constituição de outra cultura social. Cultura esta, imantada de novos valores, atitudes e concepções de homem, de mundo e das relações sociais nela estabelecidas, comprometidas com outra lógica de sustentabilidade da existência e da sociabilidade humanas.

---

destacamos que equivocadamente o movimento de inclusão foi, por muitos, compreendido como “evolução” do sistema integrativo; em função de ter se desenvolvido cronologicamente após o movimento de integração, muitos tendem a pensar que é um novo termo para designar proposta semelhante. Ao contrário, o movimento de defesa da inclusão apresentou-se em ruptura e negação a ética da integração. No entanto, a integração não mexeu nos valores da escola, não rompeu com a segregação, muito menos produziu novas compreensões e modos de atuação social. A noção integrativa criou os contextos da escola especial, por exemplo, que separava os alunos em categorias muito claras: os “normais” e os “deficientes”, condicionando o lugar e o papel do aluno, além das expectativas de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. A educação inclusiva é sediada, portanto, em uma nova lógica e outra ética que cumpre à plena participação de todos os alunos.

<sup>7</sup> No Brasil, tornou-se popular, notadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo “portador de deficiência” (e suas flexões no feminino e/ou no plural). O movimento organizado de pessoas com deficiência tem se colocado contra a tal designação, posto que elas não “portam” deficiência; que a deficiência que elas têm não é como “coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos” (por exemplo, um documento de identidade, uma bolsa, um guarda-chuva). O termo tem sido substituído por “pessoa com deficiência”. A esse respeito, ver “Terminologias sobre a deficiência na era da inclusão (SASSAKI, 2001).

Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov/portal.php/terminologia>. Acessado em jun. 2013.

Não obstante, a inclusão escolar de alunos com deficiência significa, no plano histórico, um avanço no tocante à luta pela democratização do ensino. Sob a forma de militância, alguns atores sociais convertem suas indignações contra o fenômeno de naturalização da exclusão em movimentos de pressão e de enfrentamento ao instituído. Com essas lutas imiscuindo-se no âmbito da educação formal, bem como no campo pedagógico-conceitual, tem-se a possibilidade de se legitimar uma educação inclusiva em benefício dos direitos sociais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Porquanto, esta bandeira requer direcionamentos que transpõem a mobilização social e/ou garantia legal, apesar de reconhecer-se que tais movimentos organizados são um campo de força sociopolítica e suas ações impulsionam mudanças diversas legadas à sociedade. (GONH, 1997).

É, particularmente, sobre a tensão entre a ética inclusiva, pautada nos direitos de dignidade a vida humana, respeito as diferenças e reconhecimento da diversidade de todos os sujeitos, e a lógica segregativa que se organiza a defesa da legitimidade desse novo paradigma, em particular, por seu caráter ético, de respeito à vida, a dignidade humana e aos direitos de todos os indivíduos.

## **2 Aparatos legais e conhecimentos científicos que garantem os direitos de alunos com deficiência à escola do sistema comum de ensino**

Percebido na análise precedente, no cenário mundial do século XX e início do XXI, eclodem sinais de sensibilização em relação às diferenças e a diversidade dos sujeitos, em uma rede de interrelações que produz impactos na forma de se compreender a educação dos alunos com deficiência.

É possível afirmar que o auge desse processo deu-se com a Conferência Mundial de Educação sobre Necessidades Especiais, na Espanha, em 1994, resultando na Declaração de Salamanca, documento, com força de lei no Brasil, que provocou avanços inequívocos quanto perfil das propostas político-pedagógicas de educação inclusiva no país, defendida nos anos seguintes em todo o mundo.

A Conferência Mundial de Salamanca, em certa medida, fortalece as discussões que se ampliam em todo o mundo, sintonizada com a preocupação manifestada pelos espanhóis, com a situação de seu país em relação às experiências já iniciadas na Suécia, França, por exemplo.

No Brasil, a repercussão das políticas internacionais sobre a educação inclusiva afetou diretamente no ordenamento jurídico, por conseguinte, causando desdobramentos e impactos educativos em termos de propostas de atendimento e organização escolar. Tais documentos resultaram na regulamentação das políticas específicas de Educação Especial no país, nas últimas

décadas, de orientação inclusiva.

Em termos legais, o respeito às diferenças e o atendimento de todos os alunos na rede regular de ensino, se apresentam referendados em documentos internacionais, como: Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999 (Decreto de nº 3.956/01 promulga referida Convenção no Brasil); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, realizada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", em Montreal, Quebec, Canadá, junho de 200; Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova York, em 2007 (no Brasil, essa convenção é aprovada em Decreto nº 186/08 e promulgada pelo nº 6.949); Declaração de Madri, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002<sup>8</sup>.

Assim, por implicação desse conjunto de documentos com força de lei no país, alguns deles com suas ideias transpostas, muitas vezes, de forma literal, em documentos de abrangência nacional, o direito das pessoas com deficiência à educação figura como pauta importante da agenda política.

Em documentos nacionais, temos a Constituição Federal de 1988 que elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Garante ainda expressamente o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Além disso, tal aparato jurídico elege, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).

Portanto, a Constituição Federal, como lei máxima da sociedade brasileira, garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, como bem indiscutível e inalienável. Nesse sentido, toda escola, deve atender aos princípios constitucionais.

---

8

Em 1990, os 189 países membros da ONU assinaram, em Nova York, a Resolução nº 451, na qual o termo Sociedade Inclusiva foi adotado pela primeira vez. Foi um marco importante para garantia da inclusão das pessoas com deficiência em todos os segmentos da sociedade. Esta Resolução acelerou as mudanças que já haviam sido iniciadas em várias nações e, a partir dela, outras normas internacionais vieram confirmar o processo de abertura da sociedade para as mudanças propostas pela inclusão. Os parâmetros para a implementação de uma sociedade inclusiva, em nível mundial, foram estabelecidos em 2002, com a Declaração de Madri (CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2002). Para aprofundamento e consulta de legislações nacionais e internacionais, consultar: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acessado em jun. 2013.

Outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB, nº 9.394/96), igualmente garantem expressamente o direito de TODOS à educação e elegem como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Documentos locais também seguem a mesma proposição, como: a Resolução do Conselho Estadual do Ceará (CEC), nº 361/2000, que dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará; e, “Resolução de nº 436/2012, na qual fixam normas para a Educação Especial com orientação inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará”.

Na legislação nacional mais recente, temos no ano de 2008, o estabelecimento do instrumento jurídico, específico da área da Educação Especial, intitulado a nova “Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, que fortalece o paradigma da constituição de espaços educacionais orientados para promover respostas às “necessidades educacionais especiais dos alunos”. Esse documento difunde que os sistemas de ensino devem garantir: transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE); continuidade da escolarização dos níveis mais elevados do ensino; formação de professores e de profissionais da educação escolar para o Atendimento Educacional Especializado; participação da família e da comunidade no processo educativo; acessibilidade (urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação); e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Assim, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), indica a necessidade de se criar suportes para o atendimento qualitativo aos alunos, para que possam superar as barreiras impostas pela deficiência, privilegiando o desenvolvimento e a transposição dos limites existentes de desenvolvimento e de aprendizagem.

É preciso assinalar, entretanto, que apesar de se constituir significativo sob o aspecto histórico, instrumentos legais como os citados anteriormente, não garantem sozinhos a consubstanciação de uma escola inclusiva. A normatização jurídica se exhibe insuficiente ainda, seja pelo novo paradigma que comporta em seu texto e nas indicações que subjazem como marcos a serem seguidos, seja pela falta de mecanismos eficazes que a pressione ser praticada.

Como forma de proceder a um balanço das demandas e discussões acerca dessa perspectiva, recorreremos a publicização das ideias contidas em um documento internacional, oriundo de movimento social organizado e instituições ligadas a atendimento à pessoas com deficiência, em representação a todos os continentes, reuniram-se em Beijing, de 10 a 12 de março de 2000, com fins a desenvolver estratégias de lutas e reivindicações para o século XXI, visando a participação



e a igualdade das pessoas com deficiências.

Nesse documento, os representantes atestam reconhecer, com prazer, que as duas últimas décadas do século XX testemunharam uma crescente conscientização acerca dos problemas encontrados por mais de 600 milhões de pessoas com deficiência e que foram apoiadas, parcialmente, por vários instrumentos (documentos, diretrizes). Todavia, tal documento, textualiza também uma preocupação profunda de que alguns destes instrumentos legais têm que criar um impacto mais significativo sobre a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, especialmente mulheres e meninas com deficiência, as quais permanecem o grupo social mais marginalizado e invisível de todos os grupos em desvantagem. No Documento representativo enfatiza-se, ainda, que a exclusão dos direitos das pessoas com deficiência do desenvolvimento da vida regular na sociedade, é uma violação dos direitos fundamentais dos sujeitos e uma denúncia sobre a vida humana no início do novo século (FERREIRA, 2013).

## **2 Dimensão Pedagógica: aspectos de base para a defesa da inclusão de alunos com deficiência na escola regular**

Com base nos pressupostos explicitados anteriormente, ou seja, nos aspectos éticos e nos aparatos legais que legitimam o direito desses sujeitos, é trazido às escolas hoje o desafio de instaurar diferentes iniciativas de natureza político-pedagógica para receber e lidar com esses alunos. O que por consequência, vai requerer o enfrentamento dessa realidade, e por sua vez, colocar em “xeque” a necessária transformação das escolas, na proliferação de discursos, não sem oposições e resistências, de que esse fato pode ensejar a feitura de patamares de qualidade mais consoantes com as necessidades sociais dos alunos e da sociedade brasileira.

Há certo consenso teórico que a luta por uma sociedade mais justa pode e deve passar pela educação, pela escola, e a esta compete o desafio de ensinar/aprender a trabalhar com todos os indivíduos e suas manifestações de desejos, de sentimentos, de cognição, de ritmos, que eles possam apresentar. O paradigma do acolhimento da criança com deficiência na escola regular é abordado como a expressão de uma escola viva, real, mais próxima do que é o mundo “fora dela”- plural, diverso, contraditório.

De acordo com autores como (BOOTH; AINSCOW, 2000; FIGUEIREDO, 2002, 2007; STAIMBACK; STAIMBACK, 1999) a inclusão de alunos com deficiência traz benefícios para todos, os alunos e os professores, podem perceber que todos têm capacidades, competências e habilidades distintas, e que todos os indivíduos, independente de apresentarem alguma deficiência ou dificuldade mais significativa, em algum momento, precisam de ajuda em algumas áreas. Esse aspecto, torna as salas de aula e as práticas pedagógicas, espaços de respeito e apoio mútuos, na

compreensão e respeito às diferenças, na promoção de oportunidades diversificadas.

Nessa perspectiva, se estende a todos os benefícios. Também se faz pertinente ganho, a instauração de atitudes de solidariedade e ajuda dos colegas sem deficiência para com aqueles que apresentam dificuldades, valores importantes à convivência e a educação formal, com consequências para a promoção da igualdade, a minimização da segregação.

De forma mais particular, em relação ao currículo formal, os ganhos são garantidos quando estes alunos são envolvidos em atitudes cooperativas na resolução dos problemas, na comunicação, quando se defrontam com as situações que terão de lidar pela oposição de ideias e conflitos de relacionamentos com seus pares, etc.

Assim, é o ambiente da escola regular que pode gerar maiores possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem: é um espaço de interações muito mais dinâmicas nas trocas, partilhas de saberes, comunicação e socialização, por conseguinte, mais potencializadora dos processos de humanização do sujeito, em oposição à escola segregacionista - modelo anterior de atendimento destinado apenas para alunos com deficiência.

É, portanto, no ambiente da escola do sistema regular de ensino que se pode ampliar a socialização entre os pares com e sem deficiência.

Defendemos em trabalhos anteriores que a convivência com a criança com deficiência na sala de aula regular e as interações decorrentes favorecem os processos de diferenciação/identificação entre os sujeitos, possíveis de acontecer em virtude do poder subjetivante dos diferentes repertórios comunicativos postos em circulação, no interior do desse espaço social (KUPFER, 2001). Essa perspectiva defendida pela autora situa o discurso em torno do espaço escolar como particularmente poderoso e destaca que a designação de um lugar social é de relevância para crianças especialmente para o estabelecimento de vínculos sociais, o que beneficia enormemente as crianças com deficiência (KUPFER, 2001).

Figueiredo (2006) aponta, nesse mesmo sentido, a responsabilidade da escola como mediadora da construção das relações sociais, cognitivas e afetivas, enfatizando que as interações entre alunos com e sem deficiência mental compele benefícios mútuos, principalmente sob o aspecto afetivo-social. Kupfer (2001), por seu turno, ao analisarem a importância da inclusão escolar para crianças autistas e psicóticas, por exemplo, consideram que esta situação “produz efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor” (p. 115).

Pesquisas anteriores (LUSTOSA, 2002, 2006, 2009) fazem referência às dificuldades que se localizam na escola pública brasileira, destacando, a precariedade das instalações físicas e de recursos didático-pedagógicos de apoio real aos atores do processo, fragilidades de formação inicial e continuada dos professores, no arraigado tradicionalismo elitista da organização curricular e de

organização dos espaços de aprendizagem, centralização e burocratização das decisões deliberadas pelas Secretarias de Educação, dificuldades socioeconômicas e de acesso à cultura dos alunos e de suas famílias e inadequação pedagógica que assola tal contexto, dentre outros.

É nesse quadro das dificuldades que nos referimos à inclusão de alunos com deficiências, que não podem ser deslocados do panorama mais geral da sociedade e das mazelas que o modelo societário produz.

Especificamente quanto a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, trazemos o cenário explicitado por nós em outros trabalhos (LUSTOSA, 2002, 2009), e, principalmente, pelo contato cotidiano com professores em seminários, palestras e demais eventos formativos dos quais participamos: os professores encontram angustiados, manifestavam explicitamente as dificuldades sentidas em relação aos alunos com deficiência. Identificamos, comumente, que as escolas mesmo recebendo esses alunos pela determinação da lei ou outras justificativas, seus profissionais não se dizem preparados para viabilizar ambientes e situações pedagógicas de aprendizagem para eles. Apesar de tal circunstância, assinalamos que é comum ouvirmos dos professores falas do tipo:

Não sei o que fazer com crianças com deficiência intelectual; Eu acho que eles deveriam está em uma escola só para eles, para a deficiência deles; O direito dos alunos é garantido pela lei e o da professora de não querer, ninguém garante?; A professora não tem obrigação de aguentar isso não! Desde que foram colocados, os alunos na inclusão, que os professores não foram preparados. Quer dizer, está incluído porque está na sala, com outros alunos, mas a gente na verdade não tem assim uma direção de como é que deveria trabalhar realmente essa dificuldade; Me sinto impotente, sinceramente; Eu não sei como lidar com a aluna com deficiência intelectual que colocaram em minha sala... Ela é como se fosse um bibelô na minha sala. Aqui e acolá eu faço alguma atividade extra pra ela. Mas, ela está ali, simplesmente está na sala; Eu tenho medo e também acho que não é bom para essas crianças. É por elas, pelo bem delas que sou contra.

Nesse sentido, faz-se importante considerar os sentimentos de despreparo que os profissionais revelam ter em relação ao trabalho com esses alunos, inclusive, além das necessidades de formação teórico-conceitual, de elementos que subsidiem dúvidas e dificuldades na ação.

Apesar de assinalarmos que tais dificuldades não justificam certas posições adotadas por professores, devemos admitir que esses professores, em sua maioria, não tiveram vivências anteriores com essas crianças. Dessa forma, sequer as experiências do saber-fazer, capazes de se reverter em algum tipo de segurança na tarefa pedagógica a realizar, muitos destes professores ainda não tiveram.

Um fenômeno que é preciso destacar (FIGUEIREDO; LUSTOSA, 2002; 2009), é o fato da inserção desses alunos com deficiência no sistema comum de ensino se apresentar ainda em duas dimensões de exclusão a serem combatidas: uma, que ocorre no exterior do sistema (concretizada na negação do acesso ao espaço escolar, expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços em instituições especializadas); e outra, não menos grave,

ocorrente no próprio interior do sistema, camuflada por uma pseudoinclusão, ou seja, o aluno frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Destarte, outro aspecto pode ser identificado no contexto escolar: incorporam-se situações que se apresentam ora de forma implícita, velada sob um falso discurso inclusivo; ora explícita, expressas em palavras de não aceitação do aluno e/ou posicionamentos contrários às premissas da educação inclusiva, além de discursos que questionam as possibilidades de efetivação dessa perspectiva de escola.

Apesar de apresentarmos os aspectos frágeis da prática atualmente desenvolvida nas escolas, as investigações recentes trazem à baila outra importante informação: a relação estreita estabelecida entre discursos/atitudes acolhedoras e expectativas positivas das professoras quanto à aprendizagem do aluno com deficiência. Esse fato, em particular, implica diretamente na mediação de ensino que era desenvolvido pela professora em relação à criança com deficiência, o que, por conseguinte, se manifestava no nível de aprendizagem dos alunos quando expostos positivamente a essa circunstância educativa favorável. Pelos estudos citados (FIGUEIREDO; LUSTOSA, 2002). Constatamos que, em salas onde os alunos incluídos se encontram, no mínimo, sob as mesmas mediações que os demais componentes da classe, seu nível de desempenho nas atividades escolares era equivalente a outros do grupo. No contrário, ou seja, nas salas onde esses alunos se encontravam como que “esquecidos em um canto” da classe, estes quase não apresentavam sucesso em suas aprendizagens.

Essa ideia, nomeadamente, conduz ao reconhecimento da urgente melhoria qualitativa das práticas pedagógicas como questão *sine qua non* para a implementação de uma escola de qualidade para todos os alunos, quer estes tenham ou não deficiência.

Com apoio na necessária reorganização deste contexto escolar, consideramos como urgente uma reflexão sobre a (re)estruturação das condições dos trabalhos docente e discente. Isso pode contribuir positivamente para o desempenho de uma ação planejada, coerente com as necessidades dos alunos e, por certo, de maior qualidade pedagógica. Para tanto, é necessário que o professor tome parte de uma equipe de trabalho e que possa contar com uma infraestrutura de apoio que lhe possibilite o processo de “formação na ação”.

Apesar de entendermos que a efetivação destes espaços dentro da escola se revela como importantes para subsidiar as ações dos professores, acreditamos que isso, tão somente não é bastante para garantir que se efetive uma (re)construção da prática. Não podemos deixar de (re)afirmar que acreditamos que a ação do professor (compreendida como projeto educativo de toda a escola) pode contribuir para impulsionar uma superação do quadro das práticas atuais. É preciso, todavia, engajamento em um processo de reflexão/transformação de concepções, atitudes e

condutas, sediadas no comprometimento com a qualidade do atendimento na escola pública e investimentos em seu processo de profissionalização.

Uma discussão importante nesse sentido está implicada nas reflexões sobre as diferenças na escola, que podem imprimir nova perspectiva na ação educativa para a diversidade:

[...] trocar as práticas pedagógicas significa que a intelectualidade dos professores devem mudar para o respeito as competências cognitivas e culturais das pessoas diferentes, que há de mudar os sistemas de ensino e de aprendizagem, o currículo escolar, a organização escolar e os sistemas de avaliação. (LÓPEZ MELLERO, 2008, p. 4; tradução livre).

Ao se referir à construção de uma escola inclusiva, Mantoan (1997) destaca algumas referências fundamentais que poderão contribuir para organizar o trabalho pedagógico em termos de práticas de sala de aula. Para a autora, a escola deve desenvolver um currículo escolar que se apoie nas diferenças culturais, sociais e pessoais dos alunos; ser uma escola atraente, justa e livre de preconceitos; seus professores não de nutrir expectativas positivas quanto à realização acadêmica e social de todos os alunos; quanto à avaliação de seu progresso acadêmico que seja abrangente e que valorize seus talentos e potencial de aprendizagem; ampla gama de serviços de apoio, que atendam às suas necessidades individuais.

Trata-se, portanto, de apreender o significado ético-político e educacional desse novo paradigma. A inclusão traz à tona esses debates, discursos, desvelamento de problemas e, igualmente, os ensaios de superação e as experiências exitosas que atualmente já vivenciamos.

## **Considerações Finais**

Organizar recortes temporais para traçar a evolução histórica da Educação Especial no Brasil é tarefa complexa e requer enredar uma amplitude de variáveis e acontecimentos históricos, tais como o avanço de concepções e de conhecimentos científicos, a repercussão de ideias e experiências de outros países difundidos em âmbito nacional, o impacto de organizações e movimentos sociais de pessoas com deficiência e familiares, políticas públicas internas ao país e seus contextos sociopolíticos e econômicos em diferentes épocas, etc.

Como podemos perceber, no bojo das ideias inclusivas, em particular, circulam dimensões éticas, legais e teórico-conceituais, de caráter multidimensional, resultantes do avanço do conhecimento humano, em suas diversas áreas.

Em uma analogia, a evolução das ideias enunciadas acerca da trajetória da Educação Especial pode ser assemelhada a pequenos fios de uma trama que, entrelaçados e arrematados a outros, novos fios tecem à medida que a outros e novos arremates se unem, e assim, entre nós e laçadas, o trabalho de fiar a história se faz... A escola, como filha do seu tempo, se apresenta ordenada e

qualificada pela forma de cada época e de cada cultura, com efeito, é suscetível de uma história. O movimento por uma escola inclusiva e de qualidade é a bandeira levantada hoje como a marca da época e da cultura na qual vivemos: no sonho e na edificação de uma escola melhor, democrática e justa, contida e construída no presente!

## Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Indicie de inclusion: desarollando el aprendizaje y la participacion** em lãs escuelas. Bristol UK: Center for Studies on Inclusive Education, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 88.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: MEC, 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Legislações Específicas**. Brasília, DF: MEC. Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acessado em jun. 2013.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997

FERREIRA, W. B. **Relatório Declaração de Beijing sobre os direitos das pessoas com deficiência no novo século**. Disponível em [http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Políticas\\_publicas\\_pt.pdf](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Políticas_publicas_pt.pdf). Acessado em jun. de 2013.

FIGUEIREDO, R. V. de. Interpreting writing of children with intellectual disabilities: a comparative study. **Educational Studies in Language and Literature**, vol. 7, n. 3, p. 63 – 79, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, V. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LÓPEZ-MELERO, M. Es posible construir uma escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, 2008.

KUPFER, M. C. **Duas notas sobre a inclusão escolar**. In: Escritos da criança. n. 06, Porto Alegre, centro Lydia Coriat, 2001.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura e escrita em sala de aula inclusiva. In: DELACOURS-LINS, S.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.) **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação. Fortaleza, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil**: da segregação à inclusão escolar. [2011]. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acessado em jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Laped. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. **Educação em Foco**: revista de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. D'ANTINO. M. E. F. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais**: cultura, educação e lazer. Rev. Saúde e sociedade, vol. 20, n. 2, São Paulo: 2011. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000200010&script=sci_arttext). Acessado em jun. 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, M. O. M. **Da Exclusão à Inclusão**: Concepções e Práticas. Rev. Lusófona de Educação, n.13, Lisboa, 2009. [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502009000100009&script=sci\\_arttext#top5](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502009000100009&script=sci_arttext#top5). Acessado em jun. 2013.

STAIMBACK. S.; STAIMBACK. W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre Editora: Artmed, 1999.

UNESCO (2005). **Orientações para a Inclusão**. Garantindo o Acesso à Educação para Todos. <http://www.scribd.com/doc/54055897/Orientacoes-para-a-Inclusao-UNESCO>. Acessado em jun. 2013.