

uepb
Universidade
ESTADUAL DA PARAÍBA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERDISCIPLINARES**

JOSÉ AMILTON DA COSTA

**SUBSÍDIOS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO
COTIDIANO ESCOLAR INCLUSIVO**

**PATOS – PB
2014**

JOSÉ AMILTON DA COSTA

**SUBSÍDIOS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO
COTIDIANO ESCOLAR INCLUSIVO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador (a):
Prof.^a M.Sc. Marianne Sousa Barbosa

**PATOS-PB
2014**

UEPB - SIB - Setorial - Campus VII

C838s Costa, José Amilton da
Subsídios para uma ação pedagógica no cotidiano escolar
inclusivo [manuscrito] / José Amilton da Costa. - 2014.
117 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedag. Interdisciplinares) – Pró-Reitoria de Ensino Médio,
Técnico e Educação à Distância, Universidade Estadual da
Paraíba, 2014.

“Orientação: Profa. Ma. Marianne Sousa Barbosa,
Departamento de Educação”.

1. Educação inclusiva. 2. Necessidades Educacionais
Especiais. 3. Educação. 5. Pedagogia. I. Título.

21. ed. CDD 371.9

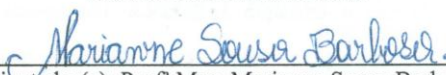
JOSÉ AMILTON DA COSTA

**SUBSÍDIOS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR
INCLUSIVO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de especialista.

Aprovada em: 06/12/14

BANCA EXAMINADORA


Orientador(a): Prof^ª Msc. Marianne Sousa Barbosa


Examinador (a): Prof^ª Msc. Gabriela Tavares dos Santos


Examinador (a): Prof^ª Msc. Eunice Ferreira Carvalho

AGRADECIMENTOS

A Deus, dom de sabedoria, que se faz ‘presente’ em todos os momentos da vida sempre guiando os nossos passos: minha fé e esperança;

Aos meus pais, amigos-companheiros, pelos valores transmitidos, os pequenos grandes ensinamentos e o incentivo na conquista deste ideal: minha gratidão;

À minha família, base da formação pessoal e cultural, pelo apoio na minha postura de homem, cidadão, adulto responsável e consciente e, acima de tudo, de profissional: meu apreço;

À Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, especialmente aos professores da Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, por oportunizarem esta empreitada, desvendando os enigmas do conhecimento científico: minha admiração e respeito;

Ao Governo do Estado da Paraíba, particularmente ao governador Ricardo Coutinho, pela oportunidade oferecida: meus préstimos;

À Orientadora e amiga Marianne, pela dedicação, competência e estímulo na orientação deste trabalho: todo o meu afeto;

A todos os professores, sem exceção, o meu agradecimento especial pelos ensinamentos e contribuições, por meio das disciplinas e debates, nessa caminhada acadêmica tão árdua: muitas bênçãos!

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário: meu sincero agradecimento;

Aos colegas, que durante a nossa convivência, dividimos sentimentos jamais esquecidos, construímos sonhos e discutimos ideais; fomos colegas na execução dos trabalhos e amigos nas confissões; inconscientes fomos rebeldes, agitados, egoístas, alienados, preguiçosos e até radicais. Acreditamos que ficará para sempre, no âmago de cada um de nós, a lembrança concreta de que existimos, erramos, vivemos e crescemos, tornando-nos ímpares e eternos não na história, mas no coração de todos;

A todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, compartilharam os nossos sonhos e os alimentaram, contribuindo para a elaboração desta monografia: não bastaria um muito obrigado!

Aceita-me como sou, por questão de justiça e não por piedade;
Torna-me um ser útil, por que de esmolas não quero viver;
Livra-me da ignorância e da dependência pelo teu dever de cidadão;
Põe em meus lábios a luz de um sorriso e não a sombra do medo;
Ajuda-me a não ser tão pesado a meus pais fazendo minha reintegração na sociedade;
Reflete que meu início foi igual ao teu;
Saiba que as ilusões que cercam meu nascer foram despertadas, com teu afeto,
A minha mansidão contra a agressividade que avassala;
Olha-me! *Sou humano como você.*

(Anônimo)

RESUMO

O presente trabalho se propõe a focar a inclusão escolar, uma temática instigante a ser lida, conhecida e difundida, pela sua relevância no contexto educacional, abordada em várias pesquisas e publicações, nacionais e estrangeiras. Constitui-se um estudo teórico-científico, eminentemente conceitual, mas com caráter investigativo, crítico-comparativo e integrativo de estudos, um levantamento bibliográfico de autores consagrados sobre o assunto. Trata-se de um consolidado de recomendações e orientações básicas para a organização da prática pedagógica no tocante às modalidades de inserção do alunado com necessidades educacionais no sistema regular de ensino, aprofundando a discussão, propondo a organização de serviços de apoio especializado, apontando estratégias de adaptações curriculares. Igualmente, oferece subsídios aos profissionais de educação e, ao mesmo tempo, favorece uma reflexão sobre o ensino na diversidade para a nossa tarefa laboral de reconhecer e responder às diferenças no cotidiano da sala de aula que nos auxiliem na construção de uma proposta inclusiva que garanta a aprendizagem de todos os alunos com qualidade, oportunizando a quem a vida deu caminhos diferentes. Precisamos, pois, discutir e propagar com mais afinco os conceitos de diversidade e inclusão. É nosso papel compreender e explicar o que uma sociedade inclusiva significa - uma sociedade para todos. É de nossa competência, como educadores e cidadãos, democratizar e efetivar tal política para remover as barreiras físicas, arquitetônicas, comunicativas e atitudinais e, promover a acessibilidade ampla e irrestrita. Cabe à lei, ao Estado, a cada um e a todos coletivamente, cuidar melhor, não por filantropia, mas por justiça social para a prevalência dessas normas que garantem dignidade e direitos. Cabe, ainda, refletirmos sobre o que é ser igual ou diferente, pela derrubada de mitos, preconceitos e inverdades que ainda permeiam a questão da deficiência. Pois olhando a nossa volta, percebemos que não existe ninguém igual, e as diferenças não são sinônimas de incapacidade, mas de equidade humana.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiências. Necessidades Educacionais Especiais. Educação. Escola.

ABSTRACT

The present work proposes to focus the school inclusion, a thought-provoking themes to be read, known and widespread, for its relevance in the educational context, addressed in several research and publications, national and foreign. Constitutes a theoretical study-scientific, eminently conceptual, but with investigative character, critical-integrative and comparative studies, a bibliographical survey of established authors on the subject. This is a consolidated recommendations and basic guidelines for the organization of the pedagogical praxis concerning the modalities for the inclusion of students with educational needs in the regular educational system, deepening the discussion by proposing the Organization of specialized support services, curriculum adaptations strategies pointing. Also offers professional education subsidies and, at the same time, promotes a reflection on teaching in diversity to our labor task to recognize and respond to differences in the daily life of the classroom to assist in building an inclusive proposal to ensure the learning of all students with quality, providing opportunities for those who life took different paths. We must therefore discuss and propagate harder the concepts of diversity and inclusion. Our role is to understand and explain what an inclusive society means-a society for all. Is our competence, as educators and citizens, democratize and implement such a policy to remove physical barriers, communicative, architectural and attitudinal, promote broad and unrestricted accessibility. It is up to the law, to the State, to each and all collectively, better care, not by philanthropy, but for social justice for the prevalence of such standards that ensure dignity and rights. Fits also reflect on what it's like to be the same or different, for the overthrow of myths, biases and untruths that still permeate the issue of disability. Because looking around us, we realized that there is no equal, and the differences are not synonymous of inability, but human equity.

Keywords: Inclusion. Deficiencies. Special Educational Needs. Education. School.

RESUMEN

El presente trabajo se propone concentrar la inclusión escolar, una reflexión de temas a ser leída, conocidas y extendidas, por su relevancia en el contexto educativo, se dirigió en varias investigaciones y publicaciones, nacionales y extranjeras. Constituye una teórica, estudio científico, eminentemente conceptual, pero con carácter investigativo, estudios críticos integradora y comparativos, un estudio bibliográfico de autores establecidos sobre el tema. Se trata de un consolidado las recomendaciones y pautas básicas para la organización de la Praxis pedagógica relativa a las modalidades para la inclusión de alumnos con necesidades educativas en el sistema educativo regular, profundizando la discusión proponiendo la organización de soporte especializado en servicios, estrategias de adaptaciones curriculares apuntando. También ofrece subvenciones a la formación profesional y, al mismo tiempo, promueve una reflexión sobre la enseñanza en la diversidad de nuestra tarea laboral para reconocer y responder a las diferencias en la vida cotidiana del aula para ayudar a construir una propuesta integradora para asegurar el aprendizaje de los estudiantes con calidad, proporcionando oportunidades para quienes la vida tomaron caminos diferentes. Por lo tanto debemos discutir y difundir más los conceptos de diversidad e inclusión. Nuestro papel es comprender y explicar lo que una sociedad inclusiva significa una sociedad para todos. Es nuestra competencia, como educadores y ciudadanos, democratizar y poner en práctica una política para eliminar las barreras físicas, comunicativas, arquitectónicas y actitudinales, y fomentar la accesibilidad amplia y sin restricciones. Es hasta la ley, al estado, a cada uno y todos, colectivamente, mejor atención, no por filantropía, sino por la justicia social para la prevalencia de esas normas que garanticen la dignidad y derechos. Cabe también reflexionar sobre lo que es como ser la misma o diferente, para el derrocamiento de mitos, prejuicios y falsedades que impregnan la cuestión de la discapacidad. Porque mirando a nuestro alrededor, nos dimos cuenta de que no hay no iguales, y las diferencias no son sinónimas de incapacidad, pero el capital humano.

Palabras clave: inclusión. Deficiencias. Necesidades educativas especiales. Educación. Escuela.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Distinção semântica entre os conceitos	22
QUADRO 2 -	Modelos Teóricos e suas Implicações	69
QUADRO 3 -	Distinção entre Inclusão e Integração	80

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Agentes Causadores das Deficiências	34
GRÁFICO 2 - Distribuição das matrículas de PNE em 2000	35

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Interação e intersecção entre os conceitos	21
FIGURA 2 -	Paradigma de Serviços	66
FIGURA 3 -	Paradigma de Suportes	68

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABRADE	Associação Brasileira de Divulgadores do Espiritismo
ADEA	Ato de Educação para os Indivíduos com Deficiências
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara da Educação Básica
CEC	Council of Exceptional Children
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CID	Classificação Internacional de Doença
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens/ Impedimentos
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANESP	Plano Nacional de Educação Especial
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPD	Pessoas Portadoras de Deficiências
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ASPECTOS GERAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS	19
2.1	Conceitos e classificação das deficiências	19
2.2	Como chamar os que têm deficiência?	28
2.2.1	PNE ou PPD: Discutindo essa identidade	30
2.2.2	Necessidades Educacionais Especiais: o contexto das definições	30
2.2.2.1	As definições no contexto da escola	32
2.3	Um raio-x da população brasileira com deficiência	33
3	SOBRE OS DIREITOS DOS DEFICIENTES	37
3.1	Quem necessita de educação especial?	37
3.2	Direitos da pessoa com deficiência: igualdade e cidadania	39
3.2.1	A Deficiência e o Amparo Legal	41
3.3	A fundamentação civil constitucional desses direitos	49
3.3.1	O Princípio da Igualdade ou Isonomia	50
4	SOBRE INCLUSÃO	52
4.1	A deficiência através da história	52
4.2	Os modelos teóricos e suas implicações	64
4.2.1	Paradigma da Institucionalização	65
4.2.2	Paradigma de Serviços ou Integração	66
4.2.3	Paradigma de Suporte ou Inclusão	67
4.3	Subsídios pedagógicos no cotidiano escolar inclusivo	69
4.3.1	A Teoria do Estigma – A Ideologia do Déficit	70
4.3.2	Escola Especial: Opção de Ensino ou Segregação?	70
4.3.3	Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?	72
4.3.4	O Que Entendemos por Inclusão?	74
4.3.4.1	Inclusão – Uma Educação mais do que Especial	78
4.3.4.2	Inclusão Escolar – O que é isso?	78
4.3.4.3	Integração X Inclusão: Qual a diferença?	79

4.3.4.4	Inclusão X Inserção: Refletindo sobre Conceitos	82
4.3.5	O Desafio da Educação Inclusiva: A hora e a vez de todos	85
4.3.5.1	Fundamentos para uma educação inclusiva	87
4.3.5.1.1	Lógica da Exclusão	88
4.3.5.1.2	Lógica da Inclusão	90
4.3.5.1.3	A relação e suas implicações	91
4.3.5.1.4	Autonomia X Inclusão	91
4.3.5.2	Componentes da Educação Inclusiva	93
4.3.5.3	Principais características das escolas inclusivas	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, as pessoas com deficiência sempre foram vítimas de preconceito, desconfiança e ceticismo por parte da sociedade em geral. Nota-se que as escolas, públicas e particulares, ainda não estão preparadas para receber alunos com necessidade educacionais especiais (doravante NEE), tanto no que diz respeito à infraestrutura (em decorrência das barreiras arquitetônicas) quanto aos métodos pedagógicos (ausência nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas) utilizados em sala de aula. Também é visível o déficit existente nas instituições formadoras que não proporcionam um ensino de qualidade e um preparo suficiente para os professores poderem atender esses alunos ‘especiais’ de maneira mais adequada.

Os educadores lidam diariamente com a relação entre aprender, ensinar, vivenciar valores, limites, atenção e tantos outros detalhes... mas não estão habituados, pela formação, a trabalhar a diversidade nos seus grupos, por um mundo sem discriminação, que ofereça espaço e oportunidade às diferenças e às desigualdades construídas. Cada professor precisa estar embasado para a educação em direitos humanos, na sua dimensão individual e social, com conteúdos que inspirem justiça social, que instiguem a prática cidadã coletiva em ações diárias, que impliquem novas técnicas didático-pedagógicas e uma mudança de atitudes na sua atividade profissional. Educar, hoje, não é transmitir informações, mas antes, ensinar a pensar o mundo de todos e para todos.

Percebe-se que o preconceito contra e a desconfiança em relação a estas crianças, muitas vezes, começa no próprio ambiente familiar, quando os pais duvidam da capacidade do filho por ter alguma limitação ou deficiência, mesmo que esta seja mínima, impedindo, dessa forma, que sejam oportunizados com equidade.

O presente trabalho se propõe a apresentar o enfoque da inclusão escolar, um tema a ser lido e relido, a ser difundido e conhecido, que deve estar em todas as escolas, em todos os tribunais, todos os magistérios e locais de defesa dos direitos da pessoa com deficiência como base para discussões, seminários e oficinas, em todo o país. Surgiu como oposição à prática da exclusão, em seu sentido amplo. Ainda hoje, na própria educação, existem muitas discussões inerentes à inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, pois implica uma mudança de paradigmas, causando alterações na prática educativa o que desestabiliza/incomoda toda a comunidade escolar.

Ao escolher essa temática, verificamos que o percurso histórico no qual pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas foram incorporadas ao tecido social ocorreu por um processo errático, não linear e marcado por trajetórias individuais de exclusão. Não se pode visualizar um movimento contínuo e homogêneo de integração, pois os sentimentos e a maneira pela qual a sociedade enxergava as pessoas com deficiência variavam também de país para país, de cultura para cultura, num mesmo período.

No Brasil, prioritariamente, a educação de tais pessoas realiza-se no sistema regular de ensino, com apoio educacional em sala de recursos e/ou com o professor itinerante. Nesses espaços pedagógicos, o aluno desenvolve o currículo escolar, acrescido das complementações específicas oferecidas pelo professor especialista, principalmente, com programas que propiciam ao deficiente, um bom rendimento, aproveitamento e alcance dos objetivos propostos.

Diante do exposto, precisamos adequar as escolas, de fato e de direito, para receber/acolher crianças com NEE já que várias pesquisas e publicações abordam a temática a ‘inclusão’, mas será que nós, profissionais da educação, estamos prontos para pesquisar, compreender, definir e trabalhar com estes problemas que vão ao encontro de nossa compreensão, dos novos relacionamentos em sala de aula? Quais as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares que obstaculizam seu acesso em decorrência de suas necessidades?

É possível que haja uma certa resistência em relação à inclusão, por todas as partes envolvidas no contexto como a família, o deficiente e os professores, pois a deficiência é vista, muitas vezes, como sinônimo de inferioridade e incapacidade, quando na realidade, no desenvolvimento global da criança houve carência de estímulos sociais, culturais e afetivos acarretando apatia e desinteresse, o que pode levá-los à subestimação de potencialidades e capacidades e, conseqüentemente, à não aceitação da sua limitação e do uso dos recursos disponíveis.

A desinformação, o despreparo e o desconhecimento sobre as deficiências por parte dos professores e outros profissionais, com ideias ultrapassadas e estereotipadas, pode causar uma certa insegurança e impossibilitar um trabalho eficaz. Outro fator que dificulta o processo de inclusão do aluno com NEE é a formação inadequada dos professores ou a falta desta quanto aos programas específicos.

Esse processo (inclusão) torna-se de grande relevância para o aprendizado das crianças com deficiência, pois ou se inserem nas redes de ensino regular ou serão segregadas do convívio das escolas comuns. Nestas, se os professores forem qualificados, a infraestrutura

adequada e os pais orientados para a vida social, seus filhos saberão lutar e conviver com as suas diferenças rompendo as barreiras do preconceito desde os primórdios de suas vidas.

A inclusão só será exitosa se houver um engajamento profissional global, ou seja, quando se aceitar e entender como se processa a aprendizagem do (aluno) deficiente. Tal fato ocorre, por dois motivos: **(1)** As crianças deficientes não se incluem nas redes de ensino comum porque as escolas são mal equipadas, os professores despreparados, a infraestrutura inadequada etc.; **(2)** A inclusão é quase nula, por causa do preconceito de alunos, professores e até certos pais por excesso de cuidado/zelo que acabam colocando seus filhos nas escolas especiais, ou nem os incluindo nas redes de ensino regular.

De uma forma genérica, temos como pretensão, nesta abordagem-pesquisa sobre a ‘inclusão dos deficientes nas redes de ensino comum’, os seguintes objetivos para a consolidação da mesma: aprofundar a discussão sobre a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino oferecendo subsídios aos profissionais de educação, que facilitem sua inserção no contexto escolar em foco e ao mesmo tempo favorecer uma reflexão sobre o ensino na diversidade, apresentando um referencial teórico-científico para a nossa tarefa profissional de reconhecer e responder às diferentes NEE presentes no cotidiano da sala de aula e auxiliando o educador na sua prática pedagógica para a construção de uma proposta inclusiva que garanta a todos os alunos uma educação com qualidade.

Mais especificamente, nosso trabalho contribui para o desafio proposto à Escola de incluir alunos com NEE no sistema de ensino regular; subsidia professores e técnicos mediante sugestões didático-pedagógicas, reflexão e socialização de ideias para o trabalho escolar com as diferenças, quaisquer que sejam suas condições sociais ou suas possibilidades relacionais; auxilia na compreensão histórica do difícil percurso (gênese e movimento) dos processos integração/inclusão/exclusão social do deficiente olhando para o passado; assim como desperta a necessidade de um projeto de formação ou aperfeiçoamento epistemológico destes educadores a fim de elaborarem estratégias que os auxiliem nas transformações necessárias das suas práticas e respectivas políticas educacionais possibilitando o acesso e a garantia da aprendizagem para todos.

Enfim, a nossa discussão objetiva banir o pré-conceito nas escolas por parte de professores e dos alunos, e fora dela, no ambiente familiar, junto aos pais. Pretende, ainda, melhorar o desenvolvimento social das escolas, ensinando a tolerância e a alteridade às crianças, ou seja, aceitando seus colegas do modo como são, sem nenhum tipo de preconceito e/ou com respeito às diferenças.

Para a consecução dos resultados pretendidos, nosso trabalho se constitui, segundo Tachizawa (1989), numa abordagem teórico-analítica, desenvolvida de forma eminentemente conceitual, mas com caráter investigativo, crítico-comparativo e integrativo de estudos, através de uma organização coerente de ideias originadas de um levantamento bibliográfico (fundamentado na análise, fichamento e resumos da literatura sobre a temática) de autores consagrados que abordam o assunto escolhido – Inclusão.

Trata-se de um consolidado de recomendações e orientações básicas para a organização do trabalho pedagógico no que se refere às modalidades de inserção do alunado com NEE no sistema regular de ensino, propondo a organização de serviços de apoio especializado e apontando estratégias de adaptações curriculares.

Esse trabalho monográfico se estrutura em três capítulos: o Capítulo I aborda os aspectos gerais sobre as deficiências. Como texto introdutório, explana as informações básicas – conceitos e classificação – das deficiências perante os organismos internacionais e nacionais, a terminologia politicamente correta usada para o trato com os deficientes e um retrato (Raio-X) desse contingente populacional por se considerar que várias questões se imbricam sob pontos de vistas divergentes, à medida que novos dados desafiam teorias ultrapassadas.

O Capítulo II enfoca o amparo legal – a fundamentação civil-constitucional dos direitos das pessoas com deficiência – principalmente na área educacional, na busca pela isonomia ou equidade e cidadania das suas diferenças.

No Capítulo III, faz-se uma leitura sobre a inclusão nos contextos sócio-histórico mundial e brasileiro, apresentando os modelos teóricos ou paradigmas e suas implicações (tolerância e alteridade) bem como o processo propriamente dito – inclusão social-escolar e educação inclusiva.

Por isso, é necessário e urgente tomarmos a pulso a divulgação destes conteúdos, aos quatro cantos deste imenso país-continente. Precisamos, todos, enveredarmos na discussão político-social dos conceitos e pré-conceitos ligados às pessoas com deficiências favorecendo uma nova consciência de Direitos Humanos e de respeito às condições de cidadania para os também considerados 'alienados sociais', reafirmando nosso lema de que a prevenção do uso indevido ou preconceituoso das concepções sobre o sujeito começa com a busca incessante de novos conhecimentos, fundamentadas no princípio da alteridade.

2 ASPECTOS GERAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS

Esta seção apresenta breves informações básicas, explanando alguns conceitos, distinções semânticas e classificação sobre as deficiências perante os organismos nacionais e estrangeiros, além da nomenclatura adequada para o trato com os deficientes e um retrato desse contingente populacional, vítimas do descaso e do abandono por preconceito e falta de políticas públicas específicas.

2.1 Conceitos e Classificação das Deficiências

Ao longo do tempo, diferentes teorias e definições foram elaboradas a respeito das deficiências humanas. Nesse ínterim, o deficiente recebeu diferentes nomes, tratamentos e considerações sempre relacionados aos valores sociais, filosóficos, éticos e religiosos de cada período, nas diferentes culturas. Contudo, pouco se sabe sobre tais pessoas antes do século V d.C.: via de regra, quando se observa a História Antiga e Medieval, os deficientes, de qualquer tipo, eram considerados, de um lado, sub-humanos e possuídos, sendo eliminados, rejeitados ou isolados do convívio social e, de outro, recebiam a proteção assistencialista e piedosa (DEL CLARO, 2001).

Felizmente, tais condutas e pensamentos evoluíram e, hoje, é possível obter orientações, talvez ainda não definitivas, mas ao menos mais sensatas, sobre a maioria das deficiências.

Antes de qualquer questionamento, é importante refletir: Quem é a pessoa com deficiência? Por que deficiente? O que é ser deficiente? É ser menos eficiente? É não ser suficiente?

Talvez as respostas não sejam fáceis, mas conscientes destes parâmetros, algumas definições evidenciam a variabilidade e as diferenciações pragmáticas acerca das deficiências cujo conceito varia de acordo com a cultura, as tradições e o nível de desenvolvimento do país (ROSENFELD, 2003).

Assim pensando, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou, em 1980, um manual de Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens / Impedimentos – CIDID –, que propôs uma conceituação escalar objetiva, abrangente e hierárquica dos déficits; um referencial unificado com níveis de dependência, limitação e

intensidades, mostrando que existem simultaneamente três dimensões em cada pessoa com deficiência, apontando a seguinte distinção entre deficiência, incapacidade e impedimento:

Deficiência é a “exteriorização de estado patológico temporário ou permanente que reflete um distúrbio orgânico, anomalia, defeito, restrição ou perda de membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais”. Em outras palavras, é a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, relacionada à atividade exercida pela biologia da pessoa (OMS, 1980);

Impedimento refere-se a “alguma restrição, diminuição ou perda resultante de uma deficiência, do impedimento ou da habilidade (capacidade funcional) para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano”, como consequência direta ou resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial etc., representando a objetivação da deficiência e refletindo os distúrbios da própria pessoa nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (ROSENFELD, 2003); e

Incapacidade constitui “prejuízo ou desvantagem individual, resultante do impedimento ou de uma deficiência que limita o cumprimento ou desempenho de papéis de acordo com idade, sexo, fatores sociais e culturais”; caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social, representando a socialização da deficiência e se relacionando às dificuldades de sobrevivência (MICHELS, 2002).

Conforme o Decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção, no Capítulo I, das Disposições Gerais, artigo 3º:

No Inciso I, *deficiência* é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”;

No Inciso II, *deficiência permanente*, por sua vez, é “aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos”; e

No Inciso III, *incapacidade* constitui:

uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 2001, p. 169).

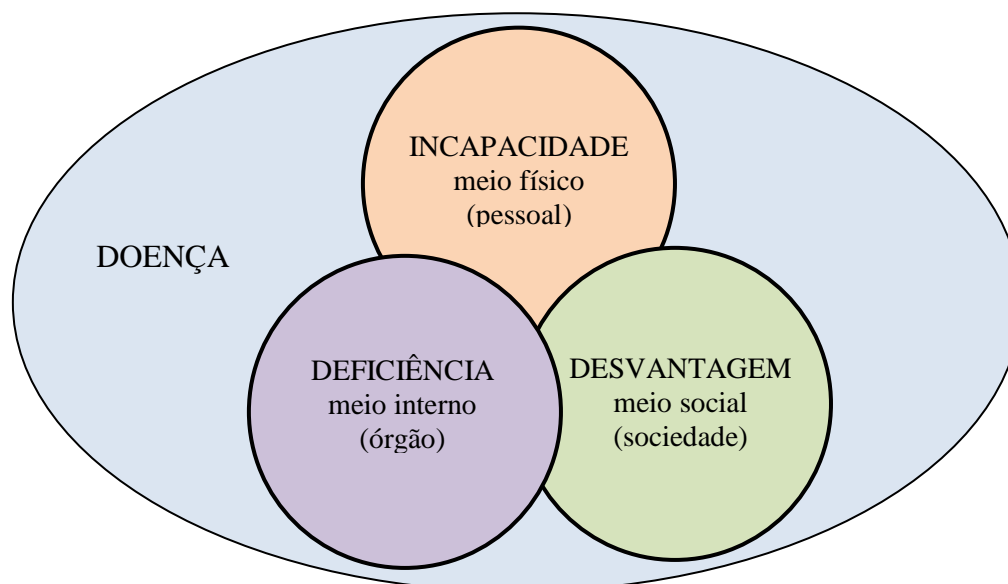
Já para Ethel Rosenfeld (2003), *deficiente* é “toda pessoa que apresenta uma ou mais características perceptíveis que a diferenciem do padrão de normalidade” sendo o *Handicap* a “transformação da incapacidade no potencial de adaptação ao meio” – vantagem que tenho de dar ao outro para que fique em igualdade. Desse modo, faz-se pertinente esclarecer a distinção clínica acerca dos dois termos geralmente utilizados com o mesmo significado: deficiência e incapacidade:

Segundo Scholl (1967), a incapacidade envolve uma condição física ou mental passível de descrição em termos médicos, ao passo que a deficiência resulta de obstáculos que a incapacidade coloca entre a pessoa que a possui, seu meio e seu potencial máximo de realização de atividades (resultado da relação da pessoa com a sociedade).

Assim exposto, depreende-se que: nem toda incapacidade vem acompanhada de uma deficiência; o modo como o meio social e cultural mais amplo se organiza e lida com as diferenças é que terá influência na vivência de uma incapacidade; a deficiência não é simplesmente a consequência de uma incapacidade; é também, em parte, uma situação imposta pela sociedade (BRUNS, 2001).

A representação esquemática seguinte ilustra uma simples progressão linear da interação entre os conceitos supracitados:

FIGURA 1 - Interação e intersecção entre os conceitos



FONTE: Elaboração Própria

Pela figura 1 acima, infere-se que a doença ocorre sem grandes implicações e, a incapacidade e a desvantagem podem ocorrer na ausência de uma doença. Há possibilidade de

interrupção da sequência em qualquer estágio: uma pessoa pode ter uma deficiência sem incapacidade, uma incapacidade sem desvantagem ou uma desvantagem sem incapacidade ou deficiência. Por outro lado, pode ocorrer uma deficiência associada com incapacidade e desvantagem comprometendo todos os níveis de manifestação, ou apenas com incapacidade, quando a desvantagem social foi compensada.

A deficiência pode, também, estar associada à desvantagem, sem incapacidade (o diabético ou o hemofílico, por exemplo). Pode-se, ainda, considerar a desvantagem sem deficiência ou incapacidade (um soropositivo para HIV ou um ‘doente mental’).

Na CIDID evitou-se usar a mesma palavra para uma distinção semântica ou conceitual entre deficiência, incapacidade e desvantagem. Desta feita, didaticamente adotou-se: para uma deficiência, um *adjetivo* ou *substantivo*; para uma incapacidade, um *verbo no infinitivo* e, para uma desvantagem/impedimento, um dos *papéis de sobrevivência no meio físico e social* (OMS, 1989) conforme o quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 - Distinção semântica entre os conceitos

DEFICIÊNCIA	INCAPACIDADE	DESVANTAGEM
Da linguagem Da audição (sensorial) Da visão	De falar De ouvir (de comunicação) De ver	Na orientação
Musculoesquelética (física) De órgãos (orgânica)	De andar (de locomoção) De assegurar a subsistência no lar (posição do corpo e destreza) De realizar a higiene pessoal De se vestir (cuidado pessoal) De se alimentar	Na independência física Na mobilidade Nas atividades da vida diária
Intelectual (mental) Psicológica	De aprender De perceber (aptidões particulares) De memorizar De relacionar-se (comportamento) De ter consciência	Na capacidade ocupacional Na integração social

FONTE: OMS (1989)

Consoante a Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) nº 2.542/75 – Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – o termo *pessoa portadora de deficiência*, identifica “aquele indivíduo que, devido a seus ‘déficits’ físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal”.

Graças a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em seu artigo I, o termo

deficiência significa “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza orgânica ou não, de caráter permanente ou transitório, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, p. 152).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, *pessoa com deficiência* é “aquela que apresenta, em comparação com a maioria, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social” (ALMEIDA, 2002). Enfim, é a experiência da exclusão sofrida por aqueles que apresentam capacidades consideradas desvantajosas para uma determinada sociedade.

Entretanto, a definição de ‘criança deficiente’ aceita mundialmente, aprovada pelo Council of Exceptional Children (CEC), no Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, em 1.978 é:

a que se desvia da média ou da criança normal em: **(a)** características mentais; **(b)** aptidões sensoriais; **(c)** características neuromusculares e corporais; **(d)** comportamentos mental e social; **(e)** aptidões de comunicação e **(f)** múltiplas deficiências; até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.

A verdade é que, seja por razões orgânicas, ambientais ou por força de fatores hereditários ou adquiridos, muitas pessoas são portadoras de um atraso significativo no desenvolvimento que as caracteriza como deficientes. Trata-se de uma condição complexa e variada com prejuízo à interação do indivíduo com o meio em que vive.

Nesta perspectiva, Myklebust e outros (1964), Chalfant e King (1976) e, Quirós e Sharager (1978) classificam funcionalmente as deficiências de acordo com os limites integrativos das capacidades em: **(a)** *Receptivas ou sensoriais*, abrangendo as deficiências auditiva e visual; **(b)** *Integrativas ou intelectuais*, abrangendo a deficiência mental educável, treinável e dependente (agnósia, afasia, alexia, agrafia, acalculia e apraxia); e, as dificuldades de aprendizagem (disfasia, disartria, dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, dispraxia e disgnomia); **(c)** *Expressivas, motoras e verbais*, que compreendem a paralisia cerebral, as deficiências física / motora e, de comunicação; e **(d)** *Sócio-emocionais*, agrupando as deficiências emocionais e multideficiências, caracterizadas por reações agressivas indiscriminadas; hiperatividade; dependência; isolamento; hiperirritabilidade; nível de frustração muito baixo; agitação; condutas sociopáticas; expressões reativas, neuróticas e psicopáticas;

autismo; fragmentações do Eu; ansiedade; fantasmização exagerada; bloqueio relacional, objetual e social etc.

Aqui no Brasil, o Decreto nº 3.298/99, em seu artigo 4º, considera pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias (BRASIL, 2001, p. 170):

– *Deficiência Física:*

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob várias formas, tais como: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, hemiplegia, hemiparesia, triplegia, triparésia, tetraplegia, tetraparesia, abrangendo, dentre outras condições, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (**Inciso I**);

– *Deficiência Auditiva:*

perda parcial ou total, congênita ou adquirida, das possibilidades auditivas sonoras, isto é, da capacidade de escutar os sons e/ou compreender a fala por intermédio do ouvido, variando em graus e níveis, da surdez leve à anacusia, na forma seguinte: **(a)** de 25 a 40 decibéis (surdez leve); **(b)** de 41 a 55 db (surdez moderada); **(c)** de 56 a 70 db (surdez acentuada ou moderadamente severa); **(d)** de 71 a 90 db (surdez severa); **(e)** acima de 91 db - surdez profunda; e **(f)** anacusia (surdez total) (**Inciso II**);

– *Deficiência Visual:* “acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção ótica, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações” (**Inciso III**).

– *Deficiência Mental:*

funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, oriundo do período de desenvolvimento, com manifestação antes dos dezoito anos, concomitante ou coexistindo com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa (habilidades) ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: **(a)** comunicação; **(b)** cuidado pessoal (autocuidados); **(c)** habilidades sociais (interpessoais); **(d)** participação familiar (vida doméstica) e comunitária (utilização dos recursos comunitários) ou desempenho na família e comunidade; **(e)** autonomia ou independência na locomoção (autossuficiência); **(f)** saúde e segurança; **(g)** aptidões escolares (habilidade ou funcionalidade acadêmica); e **(h)** lazer e trabalho (**Inciso IV**);

– e, finalmente *Deficiência Múltipla:* “associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam consequências ou atrasos no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa” (**Inciso V**).

Conforme a Declaração de Salamanca, o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ inclui, além das crianças com deficiências, as que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que repetem continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou desnutridas, as que sejam vítimas de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as NEE

podem ser identificadas em diversas situações representativas de elevada capacidade ou de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou sócio-culturais dos alunos, tais como: Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; Crianças com deficiências e bem dotadas; Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; Crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

O termo ‘necessidades educacionais especiais’ (NEE) resgata o caráter funcional e evita os efeitos negativos de expressões imprecisas ou ambíguas e humilhantes, usadas no contexto educacional, não estando necessariamente vinculado à deficiência, podendo referir-se tanto aos educandos com altas habilidades / superdotação e/ou condutas típicas como aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas, múltiplas e sensoriais, introduzindo uma noção mais abrangente do perfil intraindividual, com o propósito de deslocar o foco de atributos ou condições que interferem na aprendizagem e na escolarização para enfatizar o aluno como um todo (SANTOS, 2002).

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial define o *aluno com necessidades especiais* como aquele que “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” para desenvolver plenamente seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. Dessa forma, para efeito de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede de ensino regular, a referida Política graças ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI e mais especificamente às Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001), caracteriza-os – “*por dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento* – dando ênfase a pessoas com: *Deficiências* (mental, auditiva, visual, física/motora e múltipla); *Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos* (problemas de conduta); e *Altas habilidades/Superdotação*”.

Já Fonseca (1997) designa ‘*crianças com dificuldades de aprendizagem*’, subdivididas em: *primárias* (DA I), quando não se identifica uma causa orgânica evidente, e compreende as perturbações especificamente humanas, como a linguagem, a leitura, a escrita ou o cálculo; e *secundárias* (DA II), resultantes de limitações ou deficiências devidamente diagnosticadas (deficiências visual, auditiva, mental, motora, emocional etc.), compreendendo as perturbações nas aquisições não especificamente humanas (paralisia cerebral, ambliopia, hipoacusia, afasia, perturbações emocionais, desajustamento social etc.).

Consoante a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p 159), no art. 5º, consideram-se educandos com NEE os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- *Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações* no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, assim compreendidas: **(a)** aquelas *não vinculadas a uma causa orgânica específica*; e **(b)** as *relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências* (auditiva, visual, física/ motora, mental e múltipla) **(Inciso I)**;
- *Dificuldades de comunicação e sinalização* diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis **(Inciso II)**; e
- *Altas habilidades/superdotação*, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes **(Inciso III)**.

No senso comum, e em linhas gerais, as deficiências são classificadas, ainda, como: cognitivas ou intelectuais, físicas ou motoras, orgânicas, funcionais, psíquicas, sensoriais e comportamentais ou de personalidade.

Todavia, o Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), objetivando a uniformização terminológica e conceitual, propõe a seguinte caracterização para as necessidades especiais dos alunos, a saber:

- *Deficiência Auditiva*: perda parcial ou total bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética de audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1000 Hz, 2000 Hz, 3000 Hz e 4000 Hz, variando com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma:

Surdez leve / moderada

é a perda auditiva de até 70 decibéis que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo, ou seja, a pessoa, por meio de uso de Aparelho de Ampliação Sonora Individual – AASI, torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição e, conseqüentemente, de desenvolver a linguagem oral;

Surdez severa / profunda

constitui a perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede a pessoa de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral, isto é, geralmente o indivíduo terá dificuldade para desenvolver a linguagem oral espontânea, necessitando do uso de AASI e/ou implante coclear, como também de acompanhamento especializado para usar a Língua de Sinais;

- *Deficiência Física*: variedade de condições não sensoriais que afetam a pessoa em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, de malformações congênicas ou adquiridas;
- *Deficiência Mental*: caracteriza-se por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais;
- *Deficiência Visual*: redução ou perda, total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual da seguinte forma:

Cegueira

perda da visão de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, em ambos os olhos, que leva a pessoa a necessitar do método ou Sistema Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

Baixa Visão, Visão Subnormal ou Visão reduzida

comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, ou a acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, mesmo após tratamento ou correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual em grau que permite ao educando ler impressos a tinta ampliados, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos ópticos especiais;

- *Deficiência Múltipla* – apresentação simultânea de mais de uma deficiência;
- *Condutas Típicas*: manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado;
- *Altas Habilidades / Superdotação*: notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão

acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora (BRASIL, 2005).

Para Rutter (1965), em se tratando de definição e classificação, “devemos levar em consideração que se classificam comportamentos e não crianças”. O atual sistema de classificação, por deficiência ou por tipo de dificuldade, deve ser abolido para evitar a rotulação e/ou estigma uma vez que a categorização e a etiquetagem perpetuam a diferença entre os deficientes e não deficientes, e perseveram a institucionalização da deficiência, o que deve ser evitado por razões humanas e científicas.

2.2 Como Chamar os que têm Deficiência? - Dilemas e Controvérsias

As pessoas que necessitam abordar o tema ‘deficiência’ no seu dia a dia precisam conhecer a terminologia adequada ou politicamente correta para o trato com os deficientes, o porquê de certas terminologias; o que se esconde atrás dos termos PNE (Portadores de Necessidades Especiais), PPD (Pessoas Portadoras de Deficiências) e NEE (Necessidades Educacionais Especiais); a identidade dos deficientes na era da inclusão a fim de que desencorajemos práticas discriminatórias e construamos uma verdadeira sociedade inclusiva.

Romeu Sasaki (2005), consultor de inclusão social e especialista em reabilitação de pessoas com deficiência, autor de “**Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**”, afirma que em todas as épocas e localidades, busca-se, com alguma variação, o termo exato: portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência ou portador de necessidades especiais.

A priori, jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitiva, latitudinal e longitudinalmente em todos os tempos e espaços. A razão disto reside no fato de que, a cada época, utilizam-se termos cujos significados são compatíveis com os valores sociais vigentes.

Se desejarmos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, principalmente assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, o caso específico das deficiências, devemos usar a terminologia técnica em voga não por mera questão semântica ou sem importância, mas pelo fato de que o mau uso destes, os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados (SASSAKI, 2002).

Tal fato pode ser a causa da dificuldade ou morosidade com que a sociedade muda seus comportamentos, raciocínios e conhecimentos em relação à situação das pessoas com deficiência bem como da resistência contra a adoção de novos paradigmas, como vem ocorrendo na mudança da integração para a inclusão social.

A última década do século XX e o primeiro decênio do século XXI (Terceiro Milênio) foram marcados por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência. Recentemente a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência - ONU, aprovada em 2003, homologou a expressão '*peças com deficiência*' em todos os idiomas, em razão dos valores agregados: **(1)** o empoderamento e **(2)** a responsabilidade social, fundamentada nos seguintes princípios: **(a)** não camuflar a deficiência; **(b)** não aceitar a falsa ideia de que todos têm deficiência; **(c)** dignificar a realidade da deficiência; **(d)** valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; **(e)** combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como 'pessoas com capacidades especiais', 'pessoas com habilidades diferenciadas', 'pessoas com eficiências diferentes', 'pessoas especiais', 'pessoas deficientes'; **(f)** equiparar oportunidades em termos de direitos e dignidade e, **(g)** identificar nas diferenças os direitos pertinentes com medidas específicas que diminuam ou eliminem as 'restrições de participação' (SASSAKI, 2005).

Neste sentido, a tendência é parar de dizer ou escrever a palavra 'portador', pois a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta não porta, deliberada ou casualmente, mas tem uma deficiência. Tanto o verbo 'portar' quanto o substantivo 'portador' não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Além disso, outro motivo para evitarmos o uso de tais palavras advém da globalização e da universalização do conhecimento pela internet, que nos conecta em tempo real com o mundo inteiro: em outros países e em cada idioma não se usa uma palavra equivalente a 'portador de' para se referir à pessoa com deficiência, mas o termo 'pessoas com deficiência'.

A quase totalidade dos documentos escrita e aprovada por organizações de pessoas com deficiência, e a Convenção da ONU de 2003 chegaram ao consenso quanto a adotar a expressão '*peças com deficiência*' em todas as suas manifestações orais ou escritas, uma vez que pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que vivencie uma deficiência continuamente. Contudo, observa-se que em contextos legais é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se a pessoas que estão sob o amparo de uma determinada legislação (SASSAKI, 2002).

Outrossim, o termo '*deficiente*' para denominar pessoas com deficiência tem sido considerado inadequado por alguns cientistas sociais, pois leva consigo uma carga negativa

depreciativa da pessoa, fato que, ao longo dos anos, vem cada vez mais sofrendo rejeição pelos especialistas da área e, em especial, pelos próprios indivíduos a quem se refira. Muitos, entretanto, consideram que essa tendência leva as pessoas com deficiência a uma negação de sua própria situação e a sociedade ao não respeito da diferença. Atualmente, porém, percebe-se o retorno do uso desta palavra, visto que a rejeição do termo, por si só, caracteriza um preconceito ou estigma contra a condição do indivíduo revertida pelo uso de um eufemismo ou litotes.

2.2.1 PNE ou PPD: discutindo essa identidade

Sempre se discutiu o uso da nomenclatura Pessoa Portadora de Deficiência ou Pessoa com Necessidades Especiais. Na verdade, o segundo termo é um resumo equivocado da expressão ‘Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais’ que adentra no nosso cotidiano, talvez, como um eufemismo hipócrita (AGUIAR, 2001).

Alguns profissionais se utilizam desta expressão (PNE) suavizando os termos para mascarar as diferenças físicas individuais, pensando na questão da identidade, muito embora, desde o início da organização dos movimentos, estes indivíduos se identifiquem como ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’ (idem).

Por que a utilização de uma figura de linguagem quando se referem às PPDs se inclusive, perante a lei, são tratados como ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’? Acreditamos que, para crescermos como cidadãos, devemos ter claro o nosso papel social e o tipo de inclusão que queremos.

2.2.2 Necessidades Educacionais Especiais: o contexto das definições

Para Elizabet Sá (2002), a expressão ‘necessidades educativas especiais’ tornou-se bastante conhecida, difundida e assimilada no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e no senso comum, talvez, pela abrangência de sua aplicabilidade como atenuante ou neutralizador intencional da acepção negativa da terminologia adotada para se distinguir os indivíduos em suas singularidades que apresentam limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc.

Nesta perspectiva, podemos dizer que tais pessoas geralmente precisam de atendimento especializado, para fins terapêuticos ou para aprendizados específicos como lidar

com a deficiência e desenvolver as potencialidades, habilidades e funções dado que algumas destas necessidades podem ser temporárias ou permanentes, dependendo da situação ou das circunstâncias das quais se originam.

A literatura especializada particularmente representada pelos estudos de Telford e Sawrey (1978) *apud* Sá (2002) ilustra o longo e tortuoso caminho para se chegar a uma conceituação mais precisa, científica e qualitativamente aceitável:

A tendência atual é empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos que adquiriram conotações de desamparo e desesperança. (...) A redenominação de antigas categorias reflete em parte as concepções cambiantes na definição e classificação, sendo um reflexo cultural de tentar evitar as conotações de inferioridade intrínseca que eventualmente se acrescentam aos termos referentes às pessoas deficientes. Embora os rótulos sejam necessários para alguns fins, há uma tendência a utilizá-los tão pouco quanto possível, em vista dos estigmas associados a muitos deles.

Tais estudos se contrapõem à arbitrariedade, ao cunho preconceituoso e depreciativo da nomenclatura circulante em relação às limitações humanas. Estas proposições tendem em explicitar por meio de palavras ou expressões ‘politicamente corretas’, as intenções/concepções vigentes sugerindo um movimento dinâmico, pouco satisfatório e, sujeito a incessantes indagações (SÁ, 2002).

Logo, as manifestações de certas características, peculiaridades ou diferenças individuais inspiraram a denominação ‘*peças com necessidades especiais*’, ratificada internacionalmente na Declaração de Salamanca (1994), em substituição ao termo *criança especial*, para designar o que antes era concebido como ‘*excepcionais*’. No Brasil, em 1986, a Portaria CENESP/MEC nº 69/86 adotou oficialmente tal denominação que passou a figurar como ‘portadores de necessidades educacionais especiais’ – PNEE na Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC/1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e, finalmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/2001). Portanto, a nomenclatura está consagrada até que seja destituída pela hegemonia de uma nova concepção.

A expressão ‘*necessidades educacionais especiais*’ e correlatos desponta como um verdadeiro achado, esvaziando a suposta negatividade do termo ‘portadores de deficiências’, alargando os horizontes da educação especial, legitimando e ampliando o contingente de educandos a serem contemplados pelos serviços de apoio especializado, ressignificando o desgastado jargão de diversos segmentos organizados por áreas de deficiência (*idem*).

Contudo, a extensão terminológica é tão ampla que se torna difícil perceber quem não apresenta ‘necessidades educacionais especiais’, pois não se refere, apenas, às pessoas com deficiência; abarca toda e qualquer necessidade considerada atípica e que demande algum tipo de abordagem específica por parte das instituições, seja de ordem comportamental, social, física, emocional ou familiar (ibidem).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2.001), tal postulado refere-se a crianças e jovens com NEE, cujas consequências incidem no processo educacional, especificamente no desempenho escolar.

Mazzotta (2001), analisando os meandros dessa questão, nos alerta:

Via de regra, alunos e escolas são adjetivados de comuns ou especiais, em referência às necessidades, a partir de critérios arbitrariamente abstratos, atendendo, muitas vezes, a deleites pessoais de "experts" ou de espertos. Muitas vezes cometemos grandes equívocos quando generalizamos nosso entendimento sobre uma situação particular. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social.

Na década de 1980, a grita geral dos movimentos de pessoas com deficiência pela afirmação de direitos ecoou em contraposição ao enfoque assistencial e terapêutico da nomenclatura preponderante. Assim, termos como ‘deficientes’, ‘excepcionais’ e similares foram descartados, consagrando-se a expressão ‘portadores de deficiência’ para referir-se a pessoas com limitações física, sensorial, mental ou múltipla. Posteriormente, a classificação genérica ‘portadores de necessidades especiais’ passou a englobar estas e outras categorias nas áreas sensorial, motora, intelectual, funcional, orgânica, comportamental ou de personalidade (SÁ, 2002).

As incessantes indagações inspiram novas proposições, mas as ressalvas e sutilezas continuam, pois o termo ‘portadores de’ caiu na armadilha do léxico que aprisiona o sujeito ao desconforto de ‘portar’ ou ‘carregar’ deficiências, necessidades ou direitos (SASSAKI, 2002).

2.2.2.1 As definições no contexto da escola

Nas escolas, o uso indiscriminado destes termos pode gerar consequências graves deixando de ser achados importantes para se tornarem "achismos". Mazzotta (2001) ainda recomenda quanto ao perigo das generalizações, dos construtos arbitrários e abstratos que

resultam em práticas e percepções equivocadas. Tais expressões e derivados não deveriam ser empregadas para classificar, discriminar, rotular ou incentivar a disseminação de ideias preconceituosas e pejorativas, quando se trata de estabelecer categorias ou classificações de seres humanos (SÁ, 2002).

Além disso, sabemos que a terminologia não escapa às generalizações como mera tentativa de encobrir, negar ou descaracterizar as especificidades das várias deficiências, apenas para desviar o foco das discussões primordiais. Frei Betto (2001) ensina que, atualmente, a postura politicamente correta é não chamá-los de deficientes, mas de pessoas com deficiências, quaisquer que sejam, deslocando a designação da dimensão individual para o direito social.

Neste sentido, atentamos para o peso das palavras, pois a deficiência dos termos e, sobretudo, sua impropriedade para a autoestima dos que assim são qualificados: ‘portador, portar’ significa ‘carregar, levar’; e o substantivo ‘deficiência’ encerra falha ou imperfeição, bem como o adjetivo ‘deficiente’ (idem).

Logo não podemos definir uma pessoa pela carência que o atinge ou por aquilo que lhe falta, mas pelo direito que a sociedade está obrigada a lhe assegurar. A expressão relativa a pessoas com deficiências deve exprimir capacidade e não restrições porque elas podem exercer múltiplas atividades e, como todos, aprimorar seus talentos (SILVA, 2007).

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, esta parcela social carece de respeito aos seus direitos, pois além da capacidade só faltam oportunidades e quem os reconheça, aquém dos direitos especiais, também com direitos universais.

2.3 Um Raio-X da População com Deficiência

Segundo estimativa da ONU, especificamente da OMS, aproximadamente um décimo (10%) da população mundial tem problemas relativos a algum tipo de deficiência, sendo que 80% deles vivem em países do Terceiro Mundo ou em desenvolvimento (BIELER, 2002).

No Brasil, conforme o Censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, esse número ascende a 15%, o que significa algo em torno de 30 milhões de pessoas possuem pelo menos um tipo de deficiência. Ou seja, não se trata de uma minoria desprezível em termos quantitativos. Desse total, a de maior prevalência é a deficiência visual que atinge 18,8 % e a menor, a mental com 1,4% da população. Um

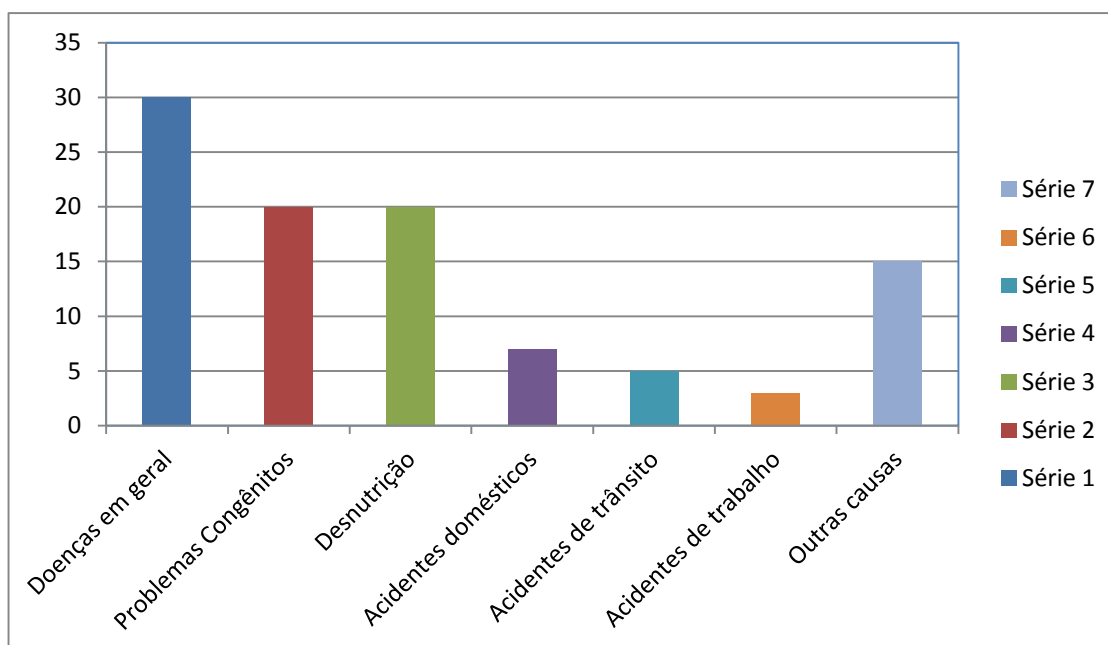
contingente que, apresentando deficiência visual, auditiva, física ou motora, mental ou intelectual, enfrenta todos os dias, ao sair de casa, desafios inimagináveis e condicionantes (GONSALES, 2002).

Regionalmente, as deficiências concentram-se em maior número no Nordeste (16,8%) e formam o menor grupo no Sudeste (13,1%). Entre os estados, a Paraíba apresenta a maior proporção com pelo menos uma deficiência (18,8%) e São Paulo tem a menor incidência (11,4%) (NERI, 2002).

Os dados mostram, ainda, no tocante ao gênero, que os homens são maioria no caso das deficiências mental, física e auditiva; as mulheres, contudo, formam maior número entre as pessoas com dificuldades motoras e visuais (DEL CLARO, 2001).

De acordo com estimativas publicadas pelo MEC, esse expressivo contingente social resulta de vários agentes causadores como: 30% das deficiências são causadas por doenças em geral, 20% por problemas congênitos, 20% por desnutrição, 7% por acidentes domésticos, 5,5% por acidentes de trânsito, 2,5% devido a acidentes de trabalho e 15% por outras causas (guerras, uso de drogas, idade avançada), conforme o seguinte gráfico:

GRÁFICO 1 – Agentes Causadores das Deficiências



FONTE: Elaboração Própria

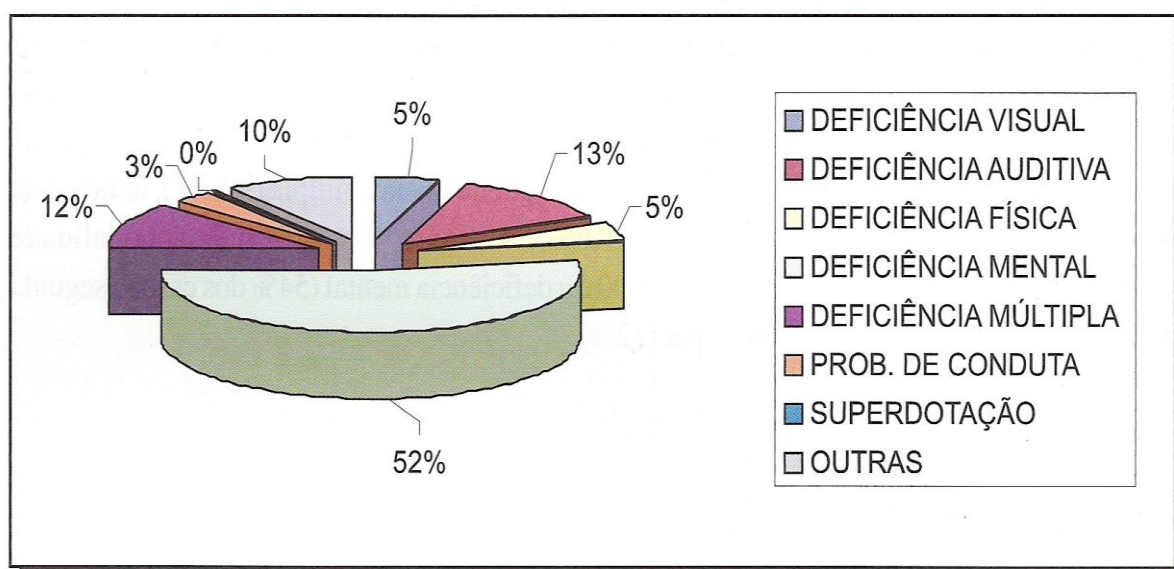
Calcula-se que oficialmente apenas 3% das pessoas com deficiência recebem alguma forma de atendimento do poder público e que, com ações de prevenção, sete em cada dez casos de deficiência poderiam ser evitados (BRAGA, 2002).

No Brasil, inexistem dados que possibilitem uma avaliação acerca da qualidade do universo da educação especial a partir de indicadores consagrados tais como: taxa de evasão, defasagem idade/série e taxa de repetência. Por esta razão, os dados a seguir descrevem preponderantemente o atendimento da educação especial (BRASIL, 2001:51).

O Censo Escolar, divulgado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (MEC), vem demonstrando que a inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), no ensino regular tem aumentado consideravelmente nos últimos anos (BRASIL, 2013).

De acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP 2.000, a distribuição das matrículas das PNE por modalidade de ensino é: 5% de deficientes visuais; 13% de deficientes auditivos; 5% de deficientes físicos; 52% de deficientes mentais; 12% de deficientes múltiplos; 3% com problemas de conduta; 0% com superdotação; e 10% com outras (idem). Veja o gráfico 2:

GRÁFICO 2 – Distribuição das matrículas de PNE em 2000 por modalidade de necessidade



FONTE: MEC/INEP/Censo escolar (2000)

Diante do exposto, pela primeira vez, o Brasil tem uma radiografia de sua população com deficiência. Para Loyola (2003), todos os dados deixam claro que a sociedade brasileira não dá igualdade de condições a diversos grupos. Em sua maioria, as políticas sociais atuais não levam em conta esta questão primordial: olhar para a diversidade é reconhecer que determinados grupos têm dificuldades históricas para se incluir na sociedade.

Os dados do Censo Escolar, declaratório e anual, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) constituem: um levantamento estatístico primordial da educação básica; um importante subsídio para o estabelecimento das

políticas de melhoria da qualidade; uma ferramenta básica indutora para formulação, planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais do MEC, dos estados e municípios, que vai da distribuição de recursos à implementação de projetos, nos anos subsequentes (BRASIL, 2004).

Nesse caso, várias são as causas para essa exclusão: escassez de vagas e de infraestrutura nas escolas, despreparo dos profissionais da educação, desinformação dos pais e o preconceito social. Comumente encontramos escolas pelo Brasil, mesmo as especiais, que desobedecem a constituição, negando a matrícula aos alunos com algum tipo de deficiência, severa ou não, indo contra a orientação do próprio MEC.

Avançando nessa discussão sobre deficiências, e, sobretudo, visando o processo de inclusão escolar e social, enquanto elo que conduzem à equiparação de oportunidades e à consciência da cidadania, discorreremos na próxima seção sobre o amparo legal dessas pessoas, isto é, os direitos civis e constitucionais inerentes, a criminalização do preconceito e o papel do ministério público na garantia do ordenamento jurídico.

3 SOBRE OS DIREITOS DOS DEFICIENTES

Este capítulo enfoca os direitos civis e constitucionais das pessoas com deficiência na busca pela equidade e cidadania das suas diferenças, assinalando os parâmetros necessários para o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

3.1 Quem Necessita de Educação Especial?

A Resolução XXX / 3.447, consistente da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, passou a admitir uma conceituação de *pessoa deficiente* bastante abrangente: “refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”.

Sendo tão vasto o campo que abarca as deficiências humanas, ecoou na proteção legal mecanismos jurídicos para agir na defesa dos interesses dos deficientes. As leis lhes dão respaldo, possibilitando retirá-los da situação de marginalizados e excluídos, elevando-os a condição de cidadãos com dignidade e respeito (FERREIRA, 2002). Para o professor Vicente Martins (2002), no Brasil, a legislação evolui mais do que as leis especialmente em se tratando de educação escolar.

A atual Constituição Brasileira de 1.988, de cunho liberal, prescreve, no seu artigo 208, inciso III, que uma das atribuições do Poder Público é prestar atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, em escolas do ensino regular (BRASIL, 2002).

A garantia constitucional resultante do compromisso liberal do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social e pelo acesso ao ensino fundamental, para os educandos, em idade escolar, sejam normais ou especiais, passou a ser, a partir de 88, um direito público subjetivo, inalienável, sem que as famílias possam abrir mão de sua exigência perante o Poder Público (MARTINS, 2002).

Ao conferir à Educação “*status*” de direito público subjetivo e a consequente responsabilização da autoridade competente, pelo direito não cumprido do cidadão (art. 208, §§ 1º e 2º), o Estado dá ao cidadão a possibilidade de exigir o cumprimento de seu direito – o “*facultas agendi*” (MEIRA, 2.001).

Conforme observamos no dispositivo constitucional, há um avanço jurídico no que diz respeito às pessoas com deficiência quando assegura atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Em se tratando de nomenclatura, ressalvamos as expressões jurídicas da Carta Magna de 88, por estarmos num período cujo conceito de deficiência resultava do enfoque clínico herdado de séculos anteriores e, como se sabe, essa terminologia nos remete a um Brasil excludente que tratava seus doentes, deficientes ou não, como ‘portadores de moléstia infecciosa’ embora as PPDs sejam pessoas com direitos e deveres, características próprias, limitações parciais que não as incapacitam totalmente (ROSENFELD, 2003).

Já a LDBEN nº 9.394/96, exemplo de Lei Ordinária, abaixo na hierarquia jurídica, derivada da Constituição Cidadã, apresenta uma melhor redação fazendo a correção social e a sintonia com a terminologia internacional de ‘portadores de deficiência’ para ‘*educandos com necessidades educacionais especiais*’ (NEE), no artigo 4º, inciso III, onde reitera o dever do Estado, com a educação escolar pública, ao garantir “atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, preferencialmente na rede regular de ensino”.

De imediato, notamos os avanços no dispositivo da Lei 9.394/96: **(a)** a gratuidade no atendimento educacional, na rede oficial de ensino; **(b)** o enfoque psicopedagógico do atendimento educacional - ‘*educandos com necessidades especiais*’ - já que o ser humano é sempre mais importante do que o ‘rótulo’. No entanto, o artigo 58 da LDB mistura os enfoques clínico e pedagógico ao conceituar a educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (MARTINS, 2002).

O § 1º deste artigo revela a faceta neoliberal e médica do atendimento especial ao dizer que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e ao tratar tais educandos como uma clientela, termo referente ao paciente em relação ao médico habitual (*idem*).

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação, no esforço de propor as diretrizes nacionais para a educação especial, assinala no Parecer CNE/CEB nº 17/01, e na Resolução CNE/CEB nº 02/01, homologados pelo Ministério da Educação, que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com NEE. Diante disso, há uma pergunta-desafio: quem, no processo escolar, pode ser considerado um ‘educando com NEE’?

Infelizmente, a legislação educacional (CF, LDB, resoluções etc.) não trata as diversas necessidades especiais dos educandos de forma clara, objetiva, pragmática e programática. De certa forma, sua omissão tem dificultado ações governamentais por parte

dos gestores, do professor ao secretário de educação. Atualmente a política de Educação Especial, com a adoção do conceito de ‘necessidades educacionais especiais’, reafirma o compromisso com uma nova abordagem cujo horizonte é a inclusão.

Embora essas necessidades sejam amplas e diversificadas no contexto escolar, a atual Política Nacional, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado na rede regular de ensino considera o aluno com NEE, respeitando: (a) os ditames do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, (b) os padrões homologados pela Resolução CNE/CEB nº 02/01, das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e (c) a proposta de uniformização terminológica e conceitual, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

Neste sentido, amplia-se a visão de Educação Especial que passa a abranger, além dos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento – não vinculadas a causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; também aqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas – o que demandaria a utilização de linguagens e códigos; e os que possuem altas habilidades/superdotação ou facilidades de aprendizagem; agrupadas em Deficiências, Condutas típicas e Superdotação/altas habilidades (MARTINS, 2002).

Afinal, que critério utilizar para identificar esses grupos? Não podemos demarcar as necessidades educacionais por dedução ou exegese jurídica. Micklebust (1971) propõe que tal classificação se realize com base na manifestação mais evidente e que produz o maior impacto sobre a criança (MELLO, 2002). Se por um lado, a inserção de educandos com NEE, no meio escolar, torna a sociedade mais democrática, por outro, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social se converte em tarefa de todos que operam com a alma e o corpo dessas crianças especiais.

3.2 Direitos da Pessoa com Deficiência: igualdade e cidadania

Desde a raiz dos tempos, faz parte da própria condição humana conviver com alguma forma de limitação, congênita ou adquirida, nas áreas sensorial, motora, intelectual, funcional, orgânica, comportamental ou de personalidade.

As diversas limitações humanas transformam-se em verdadeiras condições marginalizantes, privando o deficiente de uma vida pessoal e social plena, em decorrência da

impossibilidade material do exercício de certas atividades, e de inadmissíveis preconceitos que a sociedade alimenta, condenando-o à segregação e ao isolamento social e, tornando o indivíduo um não cidadão (BRAGA, 2002).

Sem dúvida, o preconceito age de forma eficaz e mortal quando separa, isola e dilacera suas vítimas; acirra ódios e rivalidades e perpetua situações. O legislador, embora sabendo que não se pode acabar com preconceitos através de leis, evidentemente tem boas intenções ao proibir situações em que este é explícito, mas tudo indica que ele se torna apenas mais velado e mais sutil (CIMINO, 2002).

A pedagogia da exclusão, marcada por forte rejeição, discriminação e preconceito, tem origens bem remotas, condizentes com as condições históricas e as raízes culturais acerca do fenômeno. Os deficientes, vistos como ‘doentes’ e incapazes, sempre ocuparam no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade e da assistência social e não de sujeitos de direitos sociais (BRASIL, 2002).

No atual estágio científico e cultural, é incompreensível, inaceitável e criminoso que uma pessoa com qualquer deficiência seja impedida do acesso a bens ou de merecer dignidade e respeito como qualquer outro ser humano. Com muita propriedade, Marco Antonio de Queiroz (2003) nos diz: “os limites de uma deficiência, seja ela qual for, são criados muito menos pelas deficiências em si mesmas, que pela forma com que a encaramos e somos educados a entendê-las... Ela dificulta mais que impede...”.

De qualquer forma, é bem sabido que a Humanidade nem sempre os tratou de maneira adequada e que a preocupação da sociedade com os deficientes não vem de hoje. Mas, sem dúvida, não deixa de ser bem recente a melhor conscientização social e jurídica do problema: as relações sociais e pessoais colocam barreiras entre o comum e o diferente.

Para a docente Lídia Caldeira Lustosa Cabral, os direitos dessas pessoas não resultam de uma postura filantrópica do Estado, pois diante de qualquer incapacidade funcional, causada por uma deficiência, elas precisam de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que possam receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar social e ao desempenho (cf. Decreto Federal nº 3.298/99). Logo, diz o art. 3º da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da ONU, reforçado pelo também Artigo 3º da Lei Federal nº 7.853/89 (Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência):

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas, qualquer que sejam a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

Comumente o termo Direito é entendido nos sentidos objetivo e subjetivo: ora referimo-nos ao Direito como sendo o conjunto de regras e princípios jurídicos que compõem o ordenamento normativo de um país; outras vezes, o termo designa a prerrogativa que alguém tem de exigir de outrem, em seu proveito, a prática ou a abstenção de algum ato, quer dizer, o cumprimento de determinada prestação (FERREIRA, 2001).

De fato, os Direitos Sociais são subjetivos, de conteúdo econômico, resultantes da outorga de determinados benefícios por parte do Estado ou por outras Instituições aos seus cidadãos ou a determinados grupos abstratamente considerados e atribuídos com o intuito de realizar a justiça social. Não raramente são confundidos com os Direitos Humanos, fundamentais e inerentes à natureza humana, originários e imprescritíveis, anteriores ao próprio Estado, pois não dependem de qualquer concessão por parte do mesmo; constituindo uma reserva moral do homem (GUERRA, 2002).

Tais Direitos se justificam consoante o regime político do Estado que os concede. Daí resulta que a existência de mais e melhores Direitos Sociais está intimamente relacionada à tradição jurídica do país e ao seu desenvolvimento econômico.

As pessoas com deficiência, em virtude de sua incapacidade física, sensorial ou mental, estão sujeitas a determinadas limitações que variam segundo o tipo e o grau de deficiência. Por essa razão, como justiça e solidariedade social, os custos destas limitações são, em parte, impostos e suportados pela sociedade em geral, através de mecanismos legais que proporcionem igualdade de oportunidades para todos ou garantam certas compensações sem que assumam a natureza de privilégios de classe (idem).

Em tese, os Direitos Sociais específicos consignados para deficientes não são quaisquer privilégios concedidos a um grupo social, nem sequer medidas de beneficência atribuídas a cidadãos menos protegidos pela sorte; são antes medidas compensatórias da deficiência, destinadas a combater disfunções sociais e a contribuir para que seja possível e viável uma verdadeira integração social. Em regra, as mesmas razões que justificam a existência de Direitos Sociais também impõem que os direitos sejam diferentes em quantidade ou medida, considerando o grau da deficiência; e qualidade ou espécie, por questões de especificidade ou segundo o tipo de deficiência (idem).

3.2.1 A Deficiência e o Amparo Legal

A ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1948, assegurando os princípios de respeito à dignidade e à igualdade de direitos:

Todos são iguais em dignidade e direitos (**Artigo I**); Ninguém será mantido em escravidão ou servidão (**Artigo IV**); Ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante - Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação (**Artigo V**); Todos são iguais perante a lei e têm direitos, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei (**Artigo VII**).

Na prática, isso não ocorre e, mais uma vez, a população civil se vê obrigada a se inserir no vácuo deixado pelo Estado omissivo e irresponsável. Senão vejamos: inexistem total liberdade e acesso pleno às benesses públicas; não há escolas públicas com ensino especial, exceto algumas instituições que recebem os deficientes visuais e auditivos; também não existe formação profissional nem as universidades estão preparadas para esse universo populacional (BRAGA, 2002).

Outras leis internacionais referem-se à proteção da pessoa com deficiência, no trato da questão educacional como as Declarações de Jomtien (Tailândia) e de Salamanca (Espanha), respectivamente em 1.990 e 1.994. No que tange à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, basicamente assegura o direito à universalização da educação, ao determinar o acolhimento indiscriminado com qualidade e equidade de condições, e exigir sistemas educacionais planejados para a diversidade, oferecendo respostas pedagógicas adequadas às peculiaridades individuais, as características e necessidades específicas (MARTINS, 2002).

Nesse caso, considera as pessoas com deficiência tanto como cidadãos ‘comuns’, propondo a universalização do acesso à escolaridade e ao saber culturalmente construído, com igualdade para todos (**Art. 3º**), como cidadãos ‘peculiares’, garantindo o acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de deficiência que possuam (**Art. 5º**); o **Art. 6º**, referente ao ambiente adequado à aprendizagem, reforça a provisão de serviços e assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional e, por sua vez, o **Art. 7º** evidencia o estabelecimento de alianças e articulações com todas as instâncias educacionais e, a responsabilidade (federal, estadual e municipal) pela oferta da educação básica (UNESCO, 1994).

Os países signatários da Declaração Mundial de Jomtien são obrigados a atingir as seguintes metas: **(a)** universalização do acesso à escolaridade; **(b)** promoção da igualdade, **(c)** ampliação de oportunidades e melhoria da qualidade, **(d)** produção e difusão do conhecimento e, principalmente, **(e)** sua utilização na vivência da cidadania (MARTINS, 2002).

Quanto à Declaração de Salamanca (ONU), constitui um documento-guia sobre os princípios, a política e as práticas de reconhecimento e atenção às pessoas com necessidades especiais e, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais, pois exige a inclusão da Educação Especial na educação geral, propõe diretrizes básicas para a formulação de políticas e sistemas educacionais públicos, inspirando-se no princípio de integração e na necessidade da inclusão de todos, respeitando as diferenças e promovendo a aprendizagem, proclama as *escolas regulares inclusivas* como o meio mais eficaz de combate à discriminação e determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras que se apresentem (VIANA, 2004).

Os países signatários da Declaração de Salamanca foram instados a considerar os seguintes aspectos: **(a)** o princípio da igualdade de oportunidades; **(b)** a adoção de medidas paralelas e complementares nos campos de atuação social; **(c)** a inclusão das crianças com deficiência nos planos nacionais de educação; e **(d)** a especial atenção às necessidades de crianças com deficiências graves ou múltiplas, entre outros (UNESCO, 1994).

Todo o Art. 3º obriga os governos a certas ações, como: **(a)** priorizar a melhoria dos sistemas educativos para abranger a todos; **(b)** adotar o princípio da educação integrada com força de lei ou como política; **(c)** desenvolver projetos e incentivar o intercâmbio de experiências integradoras; **(d)** criar mecanismos de descentralização e participação em planejamentos, supervisão e avaliação do ensino de alunos com NEE; **(e)** dedicar esforços à identificação e estratégias de intervenção; e **(f)** cuidar na formação de professores para atender às necessidades educacionais especiais (idem).

Aqui no Brasil, as inúmeras leis que buscam regulamentar os direitos da pessoa com deficiência não se apresentam como um todo harmonioso, dificultando a sua aplicação visto que várias são as leis que regulam a matéria nas esferas federal, estadual e municipal, além de decretos regulamentares, portarias e resoluções específicas para cada tipo de deficiência (FERREIRA, 2002).

O certo é que, neste complexo de proteção legal, merece análise o contido nas Constituições, bem como nas principais leis federais, promulgadas após a Constituição de 1988, a saber: as leis n.º 7.853/89, a 8.028/90 e a 10.098/00, os decretos nº 914/93 e o 3.298/99, entre outros que de forma mais efetiva tratam dos direitos das pessoas com deficiência e sua inclusão.

No que se refere às Constituições, somente com a Emenda Constitucional nº 01/69 que altera a Constituição de 1967, surgiu uma vaga referência à pessoa com deficiência, quando, em seu Artigo 175, parágrafo 4º, passa a dispor sobre a educação de excepcionais.

Posteriormente, novo avanço ocorreu para as pessoas deficientes, com a EC nº 12/78, quando lhes assegura a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: - oferta e gratuidade; - assistência, reabilitação e reinserção econômica e social; - proibição de discriminação e, - acessibilidade a edifícios e logradouros públicos (BENCINI, 2003).

A nova Constituição de 1988, pródiga ao tratar das pessoas com deficiência, não destoou da evolução que se dava no contexto mundial, de forma que dedicou diversos dispositivos à proteção dos mesmos (FERREIRA, 2002). Entretanto, sua inovação mais significativa ocorreu ao estabelecer não somente a regra geral relativa ao princípio da igualdade (art. 5º, "caput"), mas também:

- A competência comum da União, Estados e Municípios para cuidar da saúde e da assistência pública, da proteção e da garantia das pessoas com deficiência (Artigo 23, II), cabendo ao Poder Público Federal, nos termos da lei complementar nº 7.853/89, conferir-lhes atendimento prioritário e apropriado, a fim de que lhes seja efetivamente ensejado o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, bem como sua completa integração social;
- A competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre a proteção e integração social do deficiente (Artigo 24, XIV);
- A proteção ao trabalho, integrado nos direitos sociais, proibindo quaisquer formas de discriminação no tocante ao salário e critérios de admissão da pessoa com deficiência, rural e urbana (Artigo 7º, XXXI), reiterando a reserva percentual de vagas para cargos públicos (Artigo 37, VIII), complementada pela Lei 8.112/90 em seu artigo 5º, § 2º;
- A assistência social aos menos favorecidos (Artigo 203), instituindo a habilitação e a reabilitação dos deficientes à vida comunitária (inciso IV), e garantindo-lhes o benefício previdenciário de um salário mínimo mensal para provimento familiar (inciso V);
- A educação como dever do Estado, assegurando-lhes atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 208, III);
- A eliminação das barreiras arquitetônicas, adaptação de logradouros e edifícios públicos, veículos de transporte coletivo a fim de lhes garantir o direito constitucional de ir e vir (Artigo 244);

- A preocupação com a criança e o adolescente com deficiência, mediante a promoção de programas de assistência integral à saúde: de prevenção e atendimento especializado; integração social através do treinamento para o trabalho e a convivência; a facilitação operacional do acesso aos bens e aos serviços além da eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (Artigo 227, II, § 1º e 2º).

O caput do artigo 227 da CF introduz no direito brasileiro conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da ONU, eleva a criança e o adolescente à categoria de cidadão, trazendo para nossa sociedade os avanços obtidos na ordem internacional em favor da infância e da juventude, responsabilizando, igualmente, a família, a sociedade e o Estado pelo atendimento dos direitos fundamentais da criança e do adolescente necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade, integridade física e perfeita adaptação social, enumerando um rol de prioridades:

é dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Efetivamente, no Brasil os deficientes têm ampla proteção legal uma vez que a integração da pessoa com deficiência é pressuposto ao direito à igualdade preconizada pelo art. 5º, inciso I, da atual CF (BRAGA, 2002). Além das normas constitucionais, leis civis promulgadas em todos os níveis federativos vêm ao encontro dos direitos das pessoas com deficiência, garantindo-lhes igualdade e cidadania, em conformidade com os princípios gerais do direito consagrados em nosso ordenamento jurídico. São elas:

A Lei nº. 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes (BRASIL, 2001).

No item referente à Educação (Art 2º, Inc. I), trata da inclusão da Educação Especial como modalidade no sistema educativo (alínea a); da inserção das escolas especiais, públicas e privadas no sistema educacional (alínea b); da oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino (alínea c); de classes hospitalares em nível de pré-escola (alínea d) e assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais, prevendo crime punível com reclusão e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno (idem).

A partir desta, foi atribuída, de forma específica ao Ministério Público a defesa dos interesses dessas pessoas, ao possibilitar o ingresso de medidas judiciais (ação civil pública e inquérito civil) para garantir a efetividade dos direitos fundamentais à pessoa com deficiência, além de responsabilizar criminalmente os infratores (FERREIRA, 2002).

As normas gerais e os critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida foram definidos em uma série de leis e decretos: o decreto nº 914/93 instituiu a política nacional para a integração da pessoa deficiente; o decreto nº 3.076/99 criou o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência), órgão fiscalizador da política nacional para as pessoas em questão e proponente do atendimento de seus interesses; o decreto n.º 3.298/99 detalha as ações e diretrizes alusivas ao deficiente (à saúde, à educação, habilitação e reabilitação profissional, ao trabalho, cultura, desporto, turismo e lazer); e, finalmente, a lei n.º 10.098/00 tratou da eliminação das barreiras arquitetônicas (idem).

Partindo-se desta explanação, podemos definir o alcance das normas em questão, sabendo que elas abrangem áreas de atuação diversas. Entretanto, ativemo-nos, apenas, na nossa área de interesse – educacional.

Quando a Constituição Brasileira de 88 assegura a Educação Especial, garante a Educação como direito de todos (Art. 205); iguala as condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, I); prevê atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (Art. 208, III); e programas de prevenção, atendimento e serviços especializados bem como integração social e acesso aos bens aos deficientes físicos, sensoriais ou mentais (Art. 227, II, § 1º e 2º).

Com efeito, estabelece o direito elementar da escolaridade às pessoas com NEE, apontando para a diretriz atual, a plena integração em todas as áreas da sociedade – o direito à educação, comum a todas as pessoas e, o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais nas escolas ‘regulares’ (MAZZILLI, 2003).

Por sua vez, a lei complementar nº 7.853/89 detalhou este atendimento da educação infantil ao ensino médio, da modalidade supletiva à formação profissional, criando-se currículos, etapas e exigências de diplomação próprios, inseridas as escolas no sistema educacional.

A estes alunos serão assegurados todos os benefícios recebidos pelos demais, sendo suas matrículas compulsórias nos estabelecimentos públicos ou privados, sempre que, a despeito de suas deficiências, forem capazes de se integrarem, podendo-se interpretar favoravelmente a existência ou não de vaga. Entretanto, se o aluno com deficiência estiver

internado em hospital ou similar, haverá oferta obrigatória de programas de educação especial em nível pré-escolar e escolar.

Em 2001, a Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Resolução nº 02/01 estendendo essas Diretrizes para toda a Educação Básica através do Parecer nº 17/01.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 02/01: o Artigo 1º fixa as diretrizes para Educação Especial na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades; o Artigo 2º garante matrículas de todos nos sistemas de ensino, assegurando condições para uma educação de qualidade; no Artigo 3º define a educação especial como modalidade escolar que assegura recursos especiais de apoio, complemento, suplemento e substituição dos serviços comuns, garantindo e promovendo o desenvolvimento dos deficientes.

A par destas leis, outras que não se referem especificamente à pessoa com deficiência também tratam da questão educacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MAZZILLI, 2003).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei Complementar nº 8.069/90, referenda os direitos garantidos na Constituição: gozo dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (Artigo 3º); dever da família e do estado pela educação dos filhos (Artigo 4º); proibição de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão de crianças (Artigo 5º); acesso universal e igualitário com atendimento especializado aos deficientes (Artigo 11, § 1º); igualdade de condições para acesso e permanência (Artigo 53, Inciso I); atendimento educacional especializado aos deficientes preferencialmente na rede regular de ensino (Inciso III do Artigo 54). Na sessão Especial, o Artigo 86 trata da política de atendimento e o Artigo 87, em seus incisos I a V, das linhas básicas de ação da política de atendimento e proteção integral (BENCINI, 2003).

Neste sentido, o ECA, ao regulamentar os artigos 204 e 227 da CF, reconhece a criança e o adolescente como absoluta prioridade: compreendendo os valores intrínseco e projetivo das novas gerações, propõe um sistema de atendimento e garantia de direitos e uma nova forma de gestão, com destaque especial aos Conselhos e Fundos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares – instâncias de âmbito municipal responsáveis pela formulação, deliberação e controle da política de atenção à criança e ao adolescente (MEIRA, 2001).

Mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e adolescentes expressas na Constituição Federal, veio promover um importante conjunto de revoluções que extrapola o campo jurídico e desdobra-se em outras áreas da realidade sociopolítica brasileira:

- *Mudança de conteúdo:* a criança e o adolescente se constituem sujeitos de direitos exigíveis com base na lei e não meros objetos de intervenção social e jurídica e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, detentora de todos os direitos;
- *Mudança de método:* superação da visão assistencialista e paternalista mediante garantias processuais, ou seja, os direitos são exigíveis com base na lei pelo seu não atendimento ou atendimento irregular;
- *Mudança de gestão:* a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, ou melhor, dos três níveis de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e da sociedade civil organizada (ECA, art. 86).

A lei nº 9.394/96 ou Lei Darcy Ribeiro se ajusta à legislação federal, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dedica o capítulo V à Educação Especial definindo-a como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, nos diferentes níveis, para educandos com necessidades especiais” (Artigo 58). A LDB assegura o direito à educação e o dever de educar; reitera o dever da família e do estado pela educação dos filhos (Artigo 2º); garante atendimento educacional especializado e gratuito aos deficientes, preferencialmente, na rede regular de ensino (Artigo 4º, Inciso III); afiança os serviços de apoio para atendimento das peculiaridades da clientela especial no sistema regular (§ 1º); defende currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para os Sistemas de Ensino (Inciso I do Artigo 59); confere (no Artigo 60) apoio técnico e financeiro às instituições privadas que prestam serviços a esta clientela (GONSALES, 2002).

Essa modalidade educacional, oferecida preferencialmente em classes regulares, assegura-lhes a perfeita integração com os demais e oportuniza o exercício da solidariedade, componente imprescindível a qualquer projeto educacional (VIANA, 2004). Porém, se o aluno não tiver condições de integrar-se, total ou parcialmente, haverá os serviços de apoio especializado, funcionando dentro da escola regular.

Saliente-se que, de acordo com a LDBEN, o aluno só deve ser matriculado em classes ou escolas especializadas, quando não for possível a integração nas turmas comuns, em função de suas especificidades e, para melhor atendê-los na escola regular, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado (Art. 58).

Os Institutos de Educação Especial encontram respaldo no artigo 59 da atual LDBEN, quando particulariza currículos, métodos, técnicas específicas, terminalidade de

acordo com cada indivíduo, professores especializados e a educação especial para o trabalho, visando a efetiva integração social.

No entanto, a legislação é sábia em determinar preferência por essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de deferimento: participação nas classes comuns, em salas de recursos, em salas e escolas especiais. Todas estas leis procuram dar cumprimento ao que estabelece a Constituição como fundamento do Estado Democrático de Direito, ou seja, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III), o que representa o desejo de toda pessoa com ou sem deficiência (FERREIRA, 2002).

Contudo, a efetividade destas fica comprometida pela ausência de políticas públicas, fazendo com que se tornem normas meramente programáticas, contribuindo para a manutenção da condição de excluídos dessas pessoas. Apesar das garantias legais, as pessoas com deficiência estão longe da igualdade com os demais cidadãos. Para que haja isonomia, é imprescindível tratamento especial aos desiguais, assim como a oferta de condições para que o deficiente tenha a possibilidade de viver como qualquer outro indivíduo (BRAGA, 2002).

Na teoria, algumas medidas oficiais vêm sendo tomadas neste sentido. Como mecanismo para auxiliar os respectivos governos na elaboração e execução das políticas públicas dessa área foram criados, na década de 90, Conselhos Municipais e Estaduais da pessoa deficiente cujas atribuições incluem, ainda, a promoção de atividades de integração, a colaboração na defesa dos interesses e direitos, assim como a denúncia de atitudes discriminatórias (idem).

3.3 A Fundamentação Civil Constitucional desses Direitos

O cunho valorativo das normas civis e constitucionais que, no ordenamento jurídico, tutelam os interesses individuais, coletivos e difusos das pessoas, fundamentam também os direitos dos deficientes, afastando o preconceito e as discriminações e recorrem ao Poder Público para editar normas e fazê-las cumprir.

O constituinte de 1988 ao estabelecer as bases axiológicas do texto magno, reafirma o antigo princípio liberal da Revolução Francesa e da dignidade humana qual seja a 'igualdade de todos perante a lei' (artigo 5º, caput), institui um estado democrático e, assegura o exercício dos direitos sociais e individuais como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Todavia, quando o objeto de análise são as pessoas

com deficiência, fica clara a desproporção de acesso aos direitos individuais e sociais, ao exercício das suas cidadanias, exigindo-se a presença do Estado (MAZZILLI, 2003).

Doutrinariamente, o nosso modelo constitucional estabeleceu que a igualdade perante a lei é o que temos por igualdade na lei, dirigindo-se a aplicação prioritariamente ao juiz. Neste caso, a Constituição ocupa-se da tutela das pessoas com deficiência, ficando o Estado e a sociedade com o dever de favorecer condições ao pleno exercício dos direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social: ao Poder Público cabe o exercício de suas três funções típicas – legislar, executar a lei e, se provocado, defender lesão ou ameaça aos direitos materiais; à sociedade, por sua vez, cabe garantir a efetividade de programas de prevenção, atendimento especializado e de integração social através das entidades privadas e dos organismos internacionais, articulados com os órgãos públicos e por estes autorizados.

As exceções que a CF estabelece como direitos das pessoas com deficiência não devem ser interpretadas como um tratamento desigual, de cunho beneficente, mas considerado o universo a que se dirigem, às peculiaridades do grupo em questão, pois a igualdade abstrata perante a lei desigual e, quando o faz, objetiva igualar os desiguais, oferecendo-lhes as condições necessárias ao pleno exercício de sua cidadania, visto que tanto se viola o princípio da igualdade quando em situações semelhantes recebe o cidadão tratamento diferenciado, como quando pessoas em situações diversas recebem tratamento igual (*idem*).

Grande arma na defesa dos interesses dessas pessoas é a propositura de ação civil pública (o remédio constitucional), prevista no art. 129, inc. III da Constituição Federal, com o intuito de proteger o patrimônio público e social, o meio ambiente e interesses coletivos e difusos e de acordo com o artigo 3º da Lei 7.853/89, proposta pelo Ministério Público (BRAGA, 2002).

O **artigo 8º da lei 7853/89** tipifica o preconceito contra a pessoa com deficiência com pena de reclusão de um a quatro anos e multa, quando:

dificultar inscrição de aluno deficiente em estabelecimento de ensino;
dificultar acesso a cargo público; negar injustificadamente vaga de trabalho;
negar assistência médica; deixar de cumprir ordem judicial expedida na ação civil ou obstar por qualquer forma a sua propositura.

3.3.1 O Princípio da Igualdade ou Isonomia

No tocante às pessoas deficientes, o objetivo da lei é semelhante, quando procura compensar aquele que suporta qualquer tipo de limitação, ao conferir-lhe maior proteção jurídica. O verdadeiro sentido da isonomia, assegurada na constituição, é tratar diferentemente

os desiguais, na medida em que se busque compensar legalmente a desigualdade, igualando-os em oportunidades. Da mesma forma, para compensar a deficiência, a lei assegura, em seu favor, medidas protetivas visando suprir essa deficiência, criando uma desigualdade jurídica para compensar uma desigualdade fática (FÁVERO, 2003).

De certa forma, a necessidade de um sistema de proteção especial deve, pois, ultrapassar todas as barreiras, para alcançar todo tipo de pessoa que sofra, de alguma forma, acentuada limitação ou inferioridade e/ou alguma deficiência grave.

Ademais, é da alçada do poder público assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, entre outros que, decorrentes da Lei Magna e das leis infraconstitucionais, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico conforme preconiza a Lei nº 7.853/89 no seu Art. 2º (FERREIRA, 2002).

Afora seu papel de agente, ainda tem função interventiva na área civil, em qualquer ação em que uma das partes seja um deficiente (Cf. art. 5º da Lei nº. 7.853/89) instaurando inquérito civil e propondo as ações civis públicas pertinentes, em defesa dos interesses trans-individuais relacionados à proteção das pessoas com deficiência - Cf. Leis nº. 7.347/85, art. 1º, IV, e 7.853/89, art. 3º (MAZZILLI, 2003).

Em suma, a defesa de interesses ligados às pessoas com deficiência está prevista nos arts. 3º e 5º da Lei nº. 7.853/89; no inc. IV do art. 1º da Lei nº. 7.347/85; e, no próprio art. 129, III, da CF, que lhe comete a instauração de inquérito civil e a propositura de ação civil pública para a defesa de quaisquer interesses difusos e coletivos, tomados estes em seu sentido mais amplo (FERREIRA, 2002).

A partir dessa consciência, que instaura um novo enfoque no que diz respeito às deficiências, nos contextos legal, social e escolar, abordaremos no capítulo seguinte a trajetória do movimento pela inserção/integração/inclusão da pessoa deficiente, tanto nos panoramas mundial quanto brasileiro, por meio dos modelos teóricos e suas implicações que culminam na construção de uma sociedade para todos – a sociedade inclusiva.

4 SOBRE INCLUSÃO

Neste capítulo, faz-se uma leitura para compreensão da gênese e do movimento dos processos integração/inclusão/exclusão da pessoa com deficiência, no contexto sócio-histórico brasileiro e mundial, apresentando os paradigmas teóricos que caracterizam a relação da sociedade com a deficiência e suas implicações (tolerância e alteridade) culminando com o processo propriamente dito - a inclusão social-escolar e os fundamentos da educação inclusiva.

4.1 A Deficiência Através da História

A história nos ajuda a compreender a gênese e o movimento dos processos integração/inclusão/exclusão da pessoa com deficiência olhando o seu difícil percurso bem como a trajetória dos preconceitos na linha do tempo – Ontem e Hoje.

Uma leitura panorâmica que fazemos da realidade, bem como da que a sociedade tem feito sobre a deficiência enquanto fenômeno e a pessoa deficiente enquanto ser, no decorrer das condições sócio-históricas, e como essa leitura determinou suas ações aponta que o movimento pela integração do deficiente é um produto da história (BRASIL, 2000).

A história humana tal qual a dos deficientes varia de cultura para cultura, refletindo crenças, valores e ideologias que, materializadas em práticas sociais, estabelecem modos diferenciados das relações entre as pessoas com e sem deficiência (BRUNS, 2001).

Desta forma, nossa abordagem baseia-se no enfoque etológico, que abrange a concepção biopsicossocial do homem, e na visão do materialismo histórico dialético uma vez que o homem existe é regido por normas das relações de produção vigente em cada momento histórico, cujo contexto determina quem 'vale' ou 'não' no sistema. Essa avaliação, associada a peculiaridades individuais e grupais, constitui um conjunto de significados que norteia tanto a construção de concepções como a avaliação dos indivíduos, no âmbito das relações sociais (ARANHA, 1995). Portanto, numa visão holística como pressuposto básico, não faz sentido buscar conhecer a concepção de Homem como um ser biologicamente cultural, dissociado de seu contexto social (SILVA, 2002).

Em síntese, a análise que fazemos da concepção de deficiência e da questão da integração social rompe com o mecanicismo de sua multideterminação, da condição de

deficiência e do “status” de deficiente. Para tanto, buscamos compreender a realidade, baseando-nos na análise histórico-crítica do fenômeno e no contexto da organização sócio-político-econômica em voga (ARANHA, 1995).

Numa sociedade capitalista, o parâmetro básico de avaliação é representado pela capacidade produtiva do sujeito onde são estabelecidas exigências iguais para todos: aqueles que puderem atendê-las são apropriados pelo sistema; já os que não se adequarem a esse sistema de relações passam a ser ‘naturalmente’ desvalorizados e vistos como desvios, dos quais um deles é a condição social de deficiência (idem).

Como referencial conceitual, sugerimos a deficiência como condição complexa, multideterminada, caracterizada por limitação ou impedimento da participação do indivíduo nessa trama de relações, estabelecida pelos critérios valorativos em vigor.

Olhando desta forma, o processo da deficiência torna-se mais compreensível a partir de critérios que focalizam a culpa em atributos do indivíduo, pois a sociedade se exime do papel de construtora do “*status*” social de deficiente e, conseqüentemente, assume, estratégias beneméritas de ação, embora seja mantenedora da segregação, que limita/impede a participação do deficiente na sociedade, comprometendo gradualmente, seu desenvolvimento.

Neste cenário interpessoal, entendemos que a exclusão dos ‘diferentes’ inviabiliza tanto os deficientes e não deficientes, quanto a sociedade, no trato das diferenças enquanto elementos constitutivos da natureza humana. Logo, sendo um produto histórico, para sua apreensão, o movimento pela integração do deficiente necessita de uma reflexão social sobre a integração, atrelada à análise sobre a concepção de deficiência em cada época histórica. Para compreendermos melhor esse processo, precisamos conhecer os vários olhares construídos e os muitos caminhos trilhados pelo homem ocidental em sua relação com essas pessoas.

Historicamente essa relação entre sociedade e deficiência tem se caracterizado pela segregação, nas mais variadas épocas, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos como: o contexto da organização socioeconômica-política e dos conceitos de homem, de educação e de deficiência em cada época focalizada. Desta feita, podem ser reconhecidos quatro estágios ou posturas em relação às deficiências: **(a)** Antiguidade (Greco-Romana); **(b)** Idade Média (até o séc. XV); **(c)** Idade Moderna (séc. XVI ao XIX) e, finalmente, **(d)** Idade Contemporânea (séc. XX até hoje) (BRASIL, 2000).

Desde a Antiguidade, a história literária universal revela as dificuldades cotidianas (negligência e maus tratos) bem como inferências, teorias ou práticas sociais segregadoras contra os deficientes: crianças deformadas jogadas nos esgotos da Roma Clássica e, sacrificadas ou escondidas pelo poder público, na Grécia Antiga (BENCINI, 2003).

A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema ético ou moral, sendo considerado sub-humano, exposto e/ou exterminado por meio do abandono ao relento, da não aceitação, do isolamento, da rejeição e da negação dos direitos (GARCIA, 2014).

Silva (1987:19) afirma que, em geral, existiam na Antiguidade dois modos de relacionamento entre as pessoas que se afastavam dos padrões desejados, aceitos e ditos ‘normais’: eram tratados com tolerância e apoio ou menosprezo, não aceitação, rejeição e até eliminação sumária. Ainda hoje ocorrem isolações (exclusões) e extermínio, só que mental!

Desse modo, constata-se que, muitas vezes, o “*status*” social, cujos atributos não atendiam aos valores morais, crenças, tradições e modelos estéticos sociais desejados, encarregava-se de excluir e de rotular tais pessoas.

Até o século XV, em função das ideias cristãs, a deficiência viveu momentos ambivalentes, marcados por atitudes paradoxais entre a proteção e a eliminação. O diferente não produtivo adquire “*status*” humano, possuidor de alma e, como criatura divina, não mais podia ser exterminada. Contudo, ignorados à própria sorte (marginalização, desprezo e abandono), devido à dessemelhança a imagem de Deus, dependiam, para a sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas (GONSALES, 2002). Gradativamente, sua custódia e cuidado foram assumidos pela família e pela Igreja, e, às vezes, aproveitados como fontes de diversão, sem qualquer evidência de esforços específicos e organizados de lhes prover de acolhimento, tratamento, proteção ou capacitação (ROSENFELD, 2003).

Sabe-se que a Inquisição Católica e a Reforma Protestante determinaram a concepção ambivalente de deficiência, como fenômeno metafísico e espiritual, que variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação e, da visão pessimista do homem, sendo o deficiente considerado ora demoníaco, representante de forças malignas, ora expiador de culpas alheias, ora um aplacador da cólera divina, gerando atitudes e sentimentos contraditórios - rejeição, piedade, comiseração e superproteção (PESSOTTI, 1984). Por uma ou outra razão, a principal atitude da sociedade em relação ao deficiente era de intolerância e de punição, mediante ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos (MARTINS, 2002). Simultaneamente, essa mesma sociedade legitima seu isolamento (estigma) e justifica a criação de instituições asilares (hospitais, prisões e abrigos) graças às ações de cunho social, religioso, caritativo de proteção e cuidados (BRASIL, 2002).

O período renascentista representou um revisar dos conceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais em relação ao modo de se relacionar com a deficiência (BRUNS, 2001). Sem dúvida ocorrem várias mudanças positivas em termos das estruturas social,

política e econômica, bem como nas concepções filosóficas assumidas sobre a leitura e análise da realidade (GARCIA, 2014).

Observe que, com Deus ou com o demônio, a pessoa com deficiência sempre esteve no lugar do desigual. E, sempre se atribuiu a esta diferença um valor ligado a atributos do sujeito; quer dizer, a deficiência é algo que pertence, exclusivamente, a quem a sofre, determinando-lhe um lugar social: o espaço do outro, do estranho, do diferente, do excepcional (BARTALOTTI, 2003).

Com a Reforma Burguesa, em fins do século XV e princípios do XVI, houve um redimensionamento de ótica: os deficientes isolados da sociedade, passam a ser reconhecidos, limitadamente, como capazes de aprender e, como indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no tocante ao seu sustento e manutenção, devendo permanecer em asilos, conventos e albergues (BENCINI, 2003). Já o avanço da Medicina favorece uma leitura organicista da deficiência, concebida como produto de causas naturais, e tratada por métodos da medicina iniciante: alquimia, magia e astrologia (BRASIL, 2000, p. 12).

Aos poucos, as questões relacionadas à deficiência foram sendo retiradas da religião e do misticismo e colocadas na ciência e na medicina, deixando de ser uma questão teológico e moral para ser encarada como problema médico (BARTALOTTI, 2003).

O passar dos séculos testemunhou o fortalecimento do sistema capitalista, persistindo a visão abstrata de homem, fruto da filosofia da essência. As pessoas, vistas como diferentes e não produtivas continuavam valoradas negativamente, o que legitima as noções de desigualdade, de dominação e o direito de privilégios aos produtivos e mantenedores do sistema, reforçando o processo de avaliação social destes indivíduos (ARANHA, 1995).

Essa concepção histórica de deficiência que passou de atributo divino a desvio biológico tirou estas pessoas da situação de conformismo à vontade de Deus e deu início à ideia de tratamento com os processos de reabilitação e, posteriormente, de educação especial (PESSOTI, 1984).

Olhar a deficiência como um desvio biológico ou doença, traz implícito que esta é um problema do sujeito, e, portanto, é quem deve ser tratado. Destarte, os programas de reabilitação buscaram sempre o estabelecimento da cura porque tinham como parâmetro ideológico a normalidade (BARTALOTTI, 2003). Surgem, assim, os hospitais psiquiátricos, instituições-prisões de cunho assistencialista e caritativo, destinados aos que estivessem incomodando a sociedade, sem tratamento especializado nem programas educacionais, mas com o intuito primordial de confinar (BENCINI, 2003).

Durante a Revolução Industrial (séc. XVII e XVIII), multiplicam-se as leituras de deficiência enquanto fenômeno natural, fortalecendo as teses da organicidade, na área médica, e, do desenvolvimento pela estimulação, na área educacional, propiciando atitudes como o tratamento e a institucionalização em conventos e hospícios até as ações de ensino especial, quando a Educação se torna um privilégio social e a modalidade especial se cruza com as discussões sobre a saúde mental (ROSENFELD, 2003).

No século XIX, a necessidade da estruturação dos sistemas de ensino e de escolarização para todos, que objetivava a formação de cidadãos e a preparação de mão de obra produtiva, faz desenvolver a responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente embora persista a tendência institucional mantenedora sob a iniciativa e sustentação do setor privado (ARANHA, 1995).

O Século XX caracterizou-se pela formulação de instrumentos legais e de apoio que garantem os direitos fundamentais da pessoa, em vários aspectos e níveis, abrindo as portas da transformação sócio-jurídica na área dos direitos humanos.

O fenômeno ‘deficiência’ permanece como de natureza sócio-político-econômica, embora sua leitura se faça em diferentes modelos e dimensões, aparentemente desvinculados da realidade: o metafísico coexistindo com o médico, o educacional, o da determinação social e o sócio-construtivista ou sócio-histórico. Em sendo assim, os deficientes começam a serem vistos como humanos e cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda sob uma ótica assistencial e caritativa (BENCINI, 2003).

Mais recentemente, com o avanço dos estudos sociológicos, surge a concepção de deficiência como construto social, sustentada nos aspectos orgânicos/estruturais e no papel do meio social que configura essa condição (BARTALOTTI, 2003). Nessa visão, o deficiente passa a ser uma ‘pessoa’ capaz de se autoconstruir cognitiva, afetiva e socialmente, na medida de seus próprios recursos.

Em 1948, foi eleita a primeira diretriz política dessa visão, a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU sobre os princípios de respeito à dignidade, à igualdade de direitos e à liberdade de pensamento: “Todos são iguais perante a lei e têm direitos, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei” (GONSALES, 2002).

Nos anos 50 iniciam-se experiências inovadoras: a Escola comum e o ensino integrado, quando a comunidade internacional através da ONU se voltou para a reabilitação de cidadãos mutilados pela guerra, pressionando por programas públicos de atendimento. Daí, gradualmente, são aprovados Atos Constitucionais que garantem ações e suporte financeiro,

reconhecem a responsabilidade no cuidado do deficiente, no tocante às necessidades de educação, treinamento e reabilitação (ROSENFELD, 2003).

Nos anos 60, o grave problema do estigma e do isolamento dos deficientes levou à reação social, mediante movimentos de defesa dos direitos (sociais, educacionais e políticos) das minorias e, das primeiras críticas à segregação (Institucionalização) em que alguns teóricos passam a defender a ideologia da Normalização, “um conjunto de ideias que refletem as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos na sociedade” (BRASIL, 2000).

Em resumo, a normalização advoga a necessidade mais ampla de inserção social, ajudando o deficiente a adquirir as condições mais próximas possíveis do normal das demais pessoas, adequando-o de forma a permitir sua integração, com o modo de vida típico, em residência individual privada; o arranjo educacional normativo (educação convencional), em sala regular; e o meio formal de trabalho, em emprego competitivo, para automanutenção (ROSENFELD, 2003). Tal princípio deu suporte filosófico aos movimentos de integração social do deficiente e da desinstitucionalização, responsáveis atualmente, tanto pela retirada dos indivíduos das Instituições tradicionais, como pela implantação de programas comunitários de serviços de atendimento às necessidades dos deficientes.

Nos anos 70, a Assembleia Geral da ONU aclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971); em 75, homologou a *Resolução XXX/3.447* - Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e em 1.976, a Resolução nº 31/123, proclamou 1.981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (GONSALES, 2002).

Atendendo a recomendações gerais do Congresso norte-americano concernentes aos serviços fundamentais de saúde, educação, segurança social e, proteção à infância, com ênfase nos processos cognitivo, afetivo e social dos alunos, tem início a educação inclusiva que estabelece a modificação dos currículos escolares e a criação de uma rede de informação entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas para atender a essa clientela, ampliada pelo Ato de Educação para os Indivíduos com Deficiências - ADEA (BENCINI, 2001).

Acentuando a preocupação com a temática, Declarações, tratados e Congressos mundiais passam a defender, nos anos 80, a inclusão em larga escala: a Declaração de Cuenca /UNESCO (Equador) sobre novas tendências na Educação Especial e, a Declaração de Sunderberg como resultado da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos em Torremolinos (Espanha). Em 1.981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente motivou a sociedade para debater, organizar-se e estabelecer metas e objetivos. Em 1983, a Declaração de Cave Hill, aprovada durante o Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com

Deficiência, realizado em Barbados. Em 1985, a ONU lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomenda: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal ou regular” (BRASIL, 2000).

A década de 90 testemunhou o início dos movimentos internacionais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, na busca do acesso de todos à escola, respeitando-se as peculiaridades individuais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), 1.990, visando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, firmou a proposta de Educação para Todos, pela Declaração Mundial e pelo Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que serve de referência/guia a governos, organismos internacionais, ONGs e a todos os envolvidos com a meta de Educação para Todos. Em 92, a Declaração de Cartagena de Índias (Colômbia) sobre Políticas Integrais para Pessoas com Deficiências e a Declaração de Vancouver.

Em 1993, a Conferência Hemisférica de pessoas com deficiências – *Agenda para o futuro*; Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência/ONU; Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade / ONU; a Declaração de Santiago objetivando melhorar os níveis globais da qualidade de aprendizagem; a Declaração de Maastricht e a Declaração de Manágua, cujos teores confirmam os princípios defendidos em Cave Hill, pregam uma sociedade baseada na equidade, justiça e interdependência, abrindo outros caminhos no movimento internacional pela equiparação de oportunidades para pessoas deficientes.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade expressa o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos, conforme o estabelecido na Conferência Mundial de Jontiem, resultando a Declaração de Salamanca. Como parte integrante desta consta as Linhas de Ação sobre as Necessidades Educacionais Especiais objetivando orientar organizações e governos em suas práticas para *acolher todas as crianças*, independentemente das condições e, propondo que as escolas acolham todas as crianças com deficiência e as superdotadas, das mais variadas origens e situações.

Em 1996, a ONU aprova Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Em 99, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) / OEA; a Carta para o Terceiro Milênio; e a Declaração de Washington (EUA),

durante a Conferência de Cúpula - Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio (BRASIL, 2000).

Em 2000, buscando desenvolver estratégias visando a participação plena e igualdade das pessoas deficientes a Declaração de Pequim sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século e, a Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva.

Em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) / OMS, substituiu a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (CIDID), de 1.980. Em 2002, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão; a Declaração de Sapporo (Japão), para conscientizar o mundo sobre a necessidade de adequar a sociedade tornando-a acessível a todos; e a Declaração de Caracas, durante a Conferência Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Em 2003, a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU; e a Declaração de Atenas, exigem reconhecimento e respeito (idem).

Imaginou-se que a globalização/mundialização serviria para aproximar os países, proporcionando igualdade, melhor qualidade de vida e mais justiça social. Todavia, o esperado não aconteceu e um dos reflexos desse processo é a exclusão social que advém desde a era marxista em decorrência do modo de produção vigente, caracterizando-se como produto cultural, relativo, histórico e gradual que varia de país para país. Assim, a exclusão se torna multidimensional: comporta valores culturais; provoca rupturas afetivas, familiares e econômicas; engloba pobreza, discriminação, subalternidade, desigualdade, inacessibilidade e não representação pública. Mas, deve ser compreendida em relação ao que se entenda ser o seu oposto, a 'inclusão', a outra face da moeda, tendo em vista que se constituem em dois momentos de uma mesma realidade.

Em linhas gerais, a trajetória histórica evidencia uma marginalização constante da pessoa com deficiência, um verdadeiro 'apartheid' social, vítima da exclusão proporcionada pela sociedade. Desse modo, um olhar mais atento revela que as práticas discriminatórias continuam sendo vivenciadas, ainda hoje, por vários grupos da sociedade moderna, com poder de controlar o mercado mundial e provocar mudanças no modo de pensar, sentir e agir presentes nas relações interpessoais (BRUNS, 2001).

No Contexto Brasileiro, a 'integração social' tem sido frequente na literatura especializada, tanto na Educação Especial como na Reabilitação Profissional, figurando como um dos principais objetivos na maioria dos Estatutos e Regulamentos das Instituições e Entidades envolvidas, encontrando-se legalmente prevista e amparada, como direito, na Carta

Magna de 1.988; na Lei nº. 7.853, dos Direitos das Pessoas Deficientes; no ECA (Lei nº 8.069/90); na LDBEN (Lei nº. 9.394/96); nas Constituições Estaduais e em grande parte das Leis Orgânicas dos Municípios.

Embora a atenção formal aos deficientes tenha se iniciado no período imperial, com a criação de internatos e o caráter assistencialista, que gradativamente assume a natureza de asilos para o acolhimento de inválidos, a grande maioria dos deficientes ainda permanece segregada - voluntária ou involuntariamente - em Instituições, Escolas Especiais e fora delas, esquecidos ou ignorados, sem participação ativa na sociedade e incapacitada para o efetivo exercício de sua cidadania (BUENO, 1993).

A partir dos anos 50 (séc. XX), graças aos movimentos em defesa dos direitos ao atendimento especializado, expandem-se as Instituições de Educação Especial, de natureza privada, sem fins lucrativos, personalidade assistencial e cunho segregacionista, surgindo a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) em São Paulo; a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) no Rio de Janeiro (BRASIL, 2000). O Sistema Público, por sua vez, passa a oferecer a Educação Especial nas Secretarias Estaduais e, realizar campanhas educativas do MEC, sob os auspícios da educação sanitária, que objetivava a cura e a reabilitação ao invés da construção do conhecimento e por consequência, a busca de eficiência nos processos de ensino (SANTOS, 2002).

De maneira geral, a partir dos anos 60, os textos legais (Lei nº 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Parecer CFE nº 252/69, Emenda Constitucional nº 01/69 e Decreto-Lei nº 1.044/69) tornam-se mais explícitos no tocante à educação das pessoas com deficiência, referindo-se-lhes como um direito a ser usufruído, quando possível, no sistema regular de ensino. Apesar disso, manteve-se a incoerência do apoio financeiro às entidades privadas que incentivava o encaminhamento e a permanência dessas pessoas em classes e escolas especiais, segregadas, sob o argumento do benefício da especialidade (BRASIL, 2000).

Na década de 70, significativas mudanças no âmbito federal estabelecem as bases técnico-pedagógico-administrativas para a educação especial, priorizando-se objetivos e estratégias de atuação: Em 1.971, a Lei nº 5.692/71 da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus introduz a visão tecnicista para o trato da deficiência no contexto escolar, prevendo em seu Artigo 9º tratamento especial para os excepcionais, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação; o Parecer CFE nº 848/72 implementa técnicas e serviços especializados para atender o alunado excepcional; o Decreto nº 72.425/73 cria o Centro

Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade de planejar, coordenar e oferecer o 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo para as pessoas com NEE, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam esta modalidade de ensino.

Em 1978, a Portaria Interministerial MEC/ MPAS nº 186/ 78 define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação Especial e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle; uma emenda à Constituição Brasileira, a EC nº 12/78 trata do direito da pessoa deficiente assegurando-lhes melhoria da condição social e econômica, inclusive com educação especial e gratuita; e, em 79, o Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) estabelece diretrizes para esta modalidade educacional, cujas principais linhas: “pormenorizar e especificar ações e propor a criação de uma coordenadoria executiva para viabilização do plano” (BRASIL, 2004).

Durante esta década, o paradigma da Institucionalização vigente desde os tempos do Brasil Colônia começa a dividir espaço com um novo conjunto de ideias: o princípio da normalização como critério de avaliação social, e o paradigma de serviços como modelo de atenção educacional à pessoa deficiente, objetivando promover a adaptação da pessoa ao seu meio social.

Nos anos 80 realizou-se em Bauru-SP, o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional onde se discutiu as bases teóricas e filosóficas sobre a relação da sociedade com o deficiente em que o governo assumiu o propósito de estender o acesso à educação a todos, numa perspectiva ampla, global e democrática; a Resolução CFE nº 02/81 dilata o prazo de conclusão da graduação para os alunos com deficiência; o Decreto nº 91.872/85 traça política de ação para aprimorar a educação especial e integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências; a Portaria MEC nº 69/86 expede normas para prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas público e privado; a nova Constituição Brasileira de 88 não destoou da evolução no contexto mundial, de forma que dedicou diversos dispositivos à proteção dos deficientes; a Lei Federal 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência (nas áreas de educação, saúde, formação profissional e trabalho), sua integração social e a CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes (BRASIL, 2001, p. 271).

A década de 80 manteve a tendência da normalização e do paradigma de serviços, modificada nos anos 90 pela Conferência Mundial de Educação para Todos e fortalecida pela Declaração de Salamanca, respectivamente em 1.990 e 1.994 (GONSALES, 2002).

Na década de 90, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - 1990, na qual subscreveu a Declaração assumindo um conjunto de

compromissos traduzidos em metas nacionais, a serem cumpridas inicialmente antes fim do século (MICHELS, 2002); aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90, que reitera os direitos educacionais constitucionais referentes à pessoa com deficiência.

Em 1991, criou-se o CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), órgão deliberativo da política de promoção e defesa. Em 1.992, a CORDE fundamenta a elaboração da Política Nacional de Educação Especial instituída pelo Decreto nº 914/93, cuja diretriz básica: apoiar o sistema regular de ensino para a inserção da pessoa com deficiência. O Brasil adota a proposta da Declaração de Salamanca e compromete-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, por meio da Política de Educação Especial do MEC; a Portaria/MEC nº 1.793 recomenda a inclusão de conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de docentes e outros profissionais de nível superior, em 1.994.

No ano de 1996, o Aviso Circular MEC/GM nº 277 fixa estratégias para o acesso das pessoas com NEE nas Instituições de Ensino Superior (IES); a Lei 9.394/96 ou Lei Darcy Ribeiro ajusta-se à legislação federal, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedicando o Capítulo V (artigos 58 a 60) especial ao tema, ao definir as formas de organização da Educação Especial; a Lei nº 9.424/ 96 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Então, no ano de 1998, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor-aluno e no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem eficaz e significativo; e organiza as Adaptações Curriculares em Ação no âmbito dos PCN, uma diretriz de estímulo pedagógico que visa orientar o sistema educacional para o processo de construção da "Educação na Diversidade", oferecendo o suporte técnico-científico dos profissionais da Educação, colocando em prática, adaptações e estratégias para a educação de alunos com NEE.

Em 1999, a Portaria/MEC nº 319 adota a política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades; a Portaria / MEC nº 1.679 prescreve os requisitos de acessibilidade para os deficientes (Art. 2º, § único, alíneas a, b, c); o Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, e consolida as normas de proteção (BRASIL, 2000). E no ano 2.000, a Lei nº 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade dos deficientes ou de mobilidade reduzida (MRECH, 2003).

No século XXI, a Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação, enfocando a Educação Especial no item 8 do Capítulo III; o Decreto nº 3.956/01 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, reafirmando a igualdade de direitos e liberdades fundamentais entre deficientes e pessoas comuns, uma vez que dignidade e igualdade são inerentes a todo ser humano (FÁVERO, 2002); o Parecer CNE/CEB nº 17/01 apresenta um consolidado de recomendações e orientações básicas para a organização do trabalho pedagógico (serviços de apoio especializado e estratégias de adaptações curriculares) no que se refere às modalidades de inserção do alunado com NEE no sistema regular de ensino (SÁ, 2003); a Resolução CNE/CEB nº 02/01 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e a publicação do Direito à Educação – Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para Atuação do Ministério Público, Orientações Gerais e Marcos Legais, MEC/SEESP, com os novos conceitos e dados da Política Educacional Especial, no Brasil (BRASIL, 2004, p. 37-8).

Consistente com isso, o MEC, na tentativa de facilitar o acesso à escola garantindo o princípio constitucional e, preocupado com a educação dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem desencadeou movimentos nacionais de democratização do ensino, representados pelo Programa Toda Criança na Escola, preconizando a universalização do atendimento educacional com qualidade, reforçando a importância da inserção de todos num programa mais amplo, propondo algumas ações que favorecem a inclusão.

Baseado no reconhecimento da diversidade existente na população, as novas políticas da educação especial buscam dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe o atendimento à diversidade de necessidades dos alunos na escola (MEC, 1999).

Estas normas e medidas, por si só, também não efetivaram a equidade, diante da nossa cultura Tupiniquim. Os deficientes continuam ignorados, marginalizados e excluídos do contexto social, dado que a evolução da sociedade não foi capaz de afastar a exclusão e as dificuldades experimentadas. Foi necessário estabelecer, por meio de lei, regras que pudessem buscar a igualdade entre as pessoas, com deficiência ou não e, mecanismos assecuratórios para garantir a cidadania do deficiente, com a previsão de ações judiciais e instituição que assumisse a defesa deste segmento social (FERREIRA, 2002).

Muito embora esta gama de leis garanta o direito ao acesso e à permanência dos deficientes na rede de ensino regular, mesmo assim, vivemos uma utopia, pois a escola que deveria ser para todos, não atende a todos.

A retrospectiva histórica da educação em nosso país mostra que, ao longo dos séculos, a trajetória dos alunos com deficiência acompanha a evolução dos direitos humanos conquistados, saindo da completa marginalização, chegando à busca da efetivação cidadã em uma filosofia humanista. Nesse panorama histórico e cultural, a família, geralmente, tende a imprimir a ideia de que são incapazes, inábeis, inseguros e, assim, vão sendo ‘educados’ para serem indefesos, dependentes e até considerados como assexuados (BRUNS, 2001).

Da execução sumária ao tratamento humanitário passaram-se séculos de uma trajetória irregular e heterogênea entre as nações (e as pessoas com deficiência). Apesar disso, é possível visualizar uma tendência de humanização desse grupo populacional. No que pesem os reconhecidos avanços, urge consignar a necessidade de ações mais concretas e articuladas nas esferas governamentais, para que se desenvolvam estruturas operacionais rotineiras voltadas para uma efetiva ação educativa regular na educação especial.

Não basta educar ou reabilitar, é indispensável envolver a sociedade nessa questão, esclarecê-la, prepará-la para um convívio melhor e mais próximo com essas pessoas, vencendo a barreira dos preconceitos (ROSENFELD, 2003). Como afirmam Hallahan e Kauffman, “não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”.

Iniciativas deste tipo, além de ação política no sentido de garantir o cumprimento da lei e de esforços de ampliar a fusão do deficiente na sociedade, mostram-se necessários e importantes, caso queiramos que nossa prática se torne consistente com o nosso discurso. Para nossa realidade, os modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva ainda encontram-se em processo de estudo, reflexão, experimentação e busca. Essa nova concepção mais abrangente de deficiência acarreta o surgimento de uma política global inclusiva, em prol de uma sociedade mais justa, humana, igualitária e fraterna.

4.2 Os Modelos Teóricos e suas Implicações: da Institucionalização à Inclusão

Chama-se Paradigma ao conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam, formalmente, as relações sociais. Em outras palavras, é um modelo mental, de pensamento e/ou de crenças, uma referência, uma mundivisão através dos quais o mundo pode ser interpretado (ALMEIDA, 2002). Neste sentido, o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a deficiência foi o da Institucionalização (BRASIL, 2000, p. 13).

4.2.1 Paradigma da Institucionalização

Por mais de 500 anos permaneceu como modelo único, caracterizando as relações entre a sociedade e o deficiente mediante a retirada da pessoa de seu lugar de origem para mantê-la em instituições residenciais segregadas (conventos, asilos e hospitais psiquiátricos) ou escolas especiais, constituindo-se em locais de confinamento, clausura e prisões, ao invés de locais para tratamento (idem).

Porém, a produção e a sistematização de novos conhecimentos, os avanços científicos e a evolução da medicina delinearão o acúmulo de informações acerca da deficiência (etiologia, funcionamento e tratamento) assim como a mudança de postura da sociedade (ALMEIDA, 2002).

Somente por volta de 1960, é que a Institucionalização começa a ser examinada criticamente através do clássico “**Asylums**”, de Erving Goffman, ao revelar a inadequação e práticas irrealistas e inconsistentes no contexto institucional bem como a ineficiência de sua proposta: “favorecer a preparação ou a recuperação das pessoas com necessidades especiais para a vida em sociedade”. Por sua vez, dois novos conceitos passaram a circular no debate social: a normalização e a desinstitucionalização (BRASIL, 2000).

O questionamento e a pressão contrária à institucionalização advinda de diferentes rumos, motivadas por diversos interesses político-administrativos: *do sistema*, pelo ônus da manutenção, a improdutividade e a condição de segregação crônica; e *do cenário político*, por parte dos cientistas e das categorias profissionais; convergiram para a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência (ALMEIDA, 2002).

Dado o fracasso da Institucionalização na restauração funcional do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na integração social e na produtividade intelectual, instaura-se o movimento da desinstitucionalização, baseado na Ideologia da Normalização que defendia a inserção do deficiente na sociedade, pressupondo o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, procurando ajudá-lo a adquirir as condições e os padrões cotidianos mais próximos possíveis do normal (BRASIL, 2000).

4.2.2 Paradigma de Serviços ou Integração

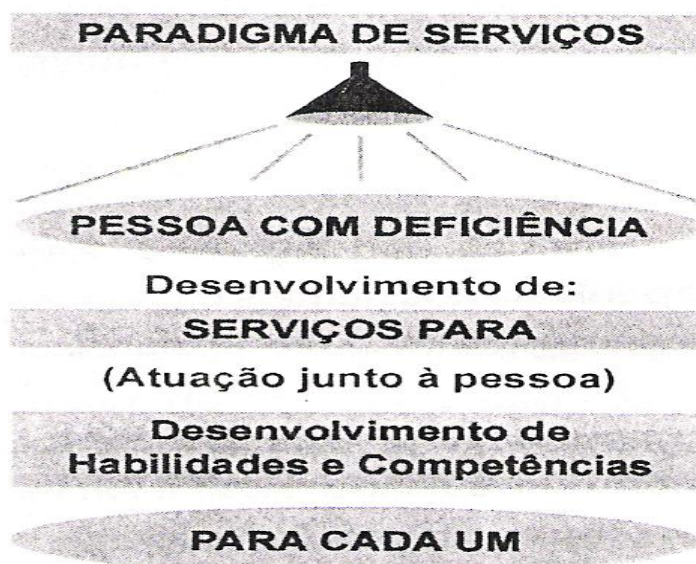
Com a adoção das ideias de Normalização, instaura-se o conceito de Integração buscando-se concretizar a inserção do deficiente no convívio social, pelo deslocamento do foco (sujeito), da atuação de diferentes instâncias sociais (família, escola, comunidade) e da

intervenção (aceitação e participação), acreditando-se no princípio da promoção de mudanças individuais. Mediante a normalização, a pessoa com NEE é um cidadão como outro qualquer, detentor dos mesmos direitos e de oportunidades, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (ALMEIDA, 2002).

Consequentemente, a viabilização desta proposta requeria os seguintes recursos: (a) avaliação para identificação das modificações no sujeito e em sua vida; (b) intervenção para atendimento formal e sistematizado do deficiente; e (c) re-encaminhamento do deficiente para a vida comunitária (BRASIL, 2000).

De modo geral, o termo integração é o mesmo designado na Lei de Diretrizes e Bases, nas Constituições Federal e Estadual e nas Leis Orgânicas Municipais, com o sentido de conquista da autonomia, de acesso à cidadania, ou seja, é a possibilidade de desfrutar as oportunidades e experiências abertas às demais pessoas consideradas ‘normais’. Portanto, a integração, mais do que a inserção num determinado espaço, é a oportunidade de interação social com seus pares, independentemente de qualquer diferença (GARCIA, 2004). Veja o esquema explicativo na figura 2 a seguir:

FIGURA 2 – Paradigma de Serviços



A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se nas Escolas Especiais, nas Entidades Assistenciais e nos Centros de Reabilitação. No entanto, logo começa a enfrentar críticas acadêmicas e de associações representativas devido: (a) às dificuldades na busca da “normalização” (administração das diferenças no convívio social); (b) à expectativa

da semelhança do diferente (menor valia humana e social do deficiente); e (c) às relações da sociedade com a deficiência (ALMEIDA, 2002).

A sociedade, por sua vez, também precisa garantir o acesso de ‘todos’ os cidadãos a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais (BRASIL, 2000).

Nesse processo contraditório em que a deficiência é a justificativa e a sua negação é a base do tratamento, valorizando a diferença como atributo essencial do sujeito faz com que fracassem os processos da reabilitação para a integração uma vez que partindo do princípio da organização e adequação da sociedade, cabe ao sujeito esforçar-se para alcançar o direito de integrar-se a ela (BARTALOTTI, 2003).

Portanto, ao negarmos esta diferença, tomando-a como um atributo indesejável a ser eliminado, eximimos a sociedade de encará-la como um aspecto que lhe é constituinte; define-se a deficiência, como diferença negada, como algo pertencente ao outro, e para este outro existem locais adequados para torná-lo não outro (igual) ou caso seja impossível, o acolherão caridosamente, garantindo-lhe um lugar social: a exclusão (idem).

No bojo destas contradições, firma-se o movimento da Inclusão Social cujo pressuposto básico é a diversidade como parte da natureza humana objetivando a construção de uma sociedade efetivamente democrática, sob a inspiração de novos princípios, até então considerados incomuns, a saber: - aceitação ou celebração das diferenças individuais; - direito de pertencer; - valorização da diversidade humana ou de cada pessoa; - solidariedade humanitária; - igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida; convivência dentro da diversidade; aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1997, p. 17).

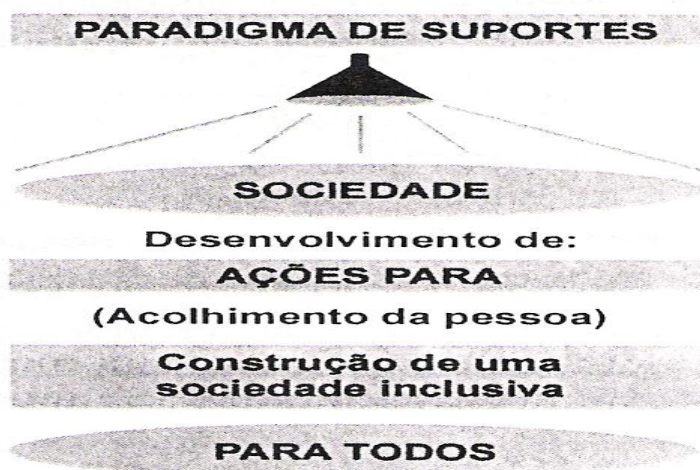
4.2.3 Paradigma de Suporte ou Inclusão

Fundamentado nessas ideias surge o Paradigma de Suporte para assegurar e disponibilizar instrumentos (suportes social, econômico, físico, instrumental) que garantam à pessoa deficiente o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade, favorecendo a Inclusão Social, como um processo bi-direcional que envolve ações junto ao deficiente e à sociedade, conforme o pressuposto da integração - igualdade de acesso a todos (BRASIL, 2000, p.18).

Esse paradigma caracteriza-se pela implementação de ações afirmativas e objetivas no sentido de ajustar/adaptar a sociedade, nas várias instâncias da atenção e da ação públicas, de forma que acolha todos. A ideia da Inclusão aqui contextualizada prevê

intervenções decisivas nos processos de desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social junto às diferentes instâncias nos aspectos físicos, materiais, humanos, sociais, legais etc., sob a forma de complementaridade (idem). Eis o gráfico a seguir:

FIGURA 3 – Paradigma de Suportes



No paradigma da Inclusão devemos resgatar o sujeito da exclusão social implícita e explícita do sistema capitalista, escutando pais, educadores e alunos, de maneira que se entenda além do encobrimento pelo mal-estar da deficiência permanente ou temporária e suas vicissitudes envolvidas (ALMEIDA, 2002).

Pensar inclusivamente implica acreditar que não apenas a pessoa com deficiência deve modificar-se para participar da sociedade, mas também esta deve modificar-se para receber, em situação de igualdade, todos os seus cidadãos (BARTALOTTI, 2003). Logo, a opção pela inclusão demanda a real e efetiva individualização do ensino e, a garantia para todos, já que ela somente se efetivará a partir de uma transformação da leitura social da prática das relações no contexto da cidadania (MICHELS, 2002).

Neste ponto, cabe um esclarecimento sobre os conceitos de diferença, igualdade / desigualdade e diversidade: Desigualdade deriva de um tipo de privação social; A igualdade e a desigualdade são princípios éticos; A diferença não se relaciona necessariamente com a ética; Uma pessoa pode ser diferente da outra e não ser desigual; O princípio da diversidade consiste em admitir que as pessoas podem ser iguais e, ainda assim, ter atitudes e práticas diferentes (ALMEIDA, 2002).

Para Adiron (2004), a diversidade faz referência à identificação da pessoa, ao reconhecimento que configura a dignidade humana. A diferença é a valoração (portanto, algo

subjetivo) da diversidade, que abriga várias manifestações, sejam de rejeição ou de reconhecimento. É a consideração da diversidade como valor. Neste sentido, cada ser humano se diferencia singularmente de outro não por razões biológicas, mas por que há diferentes crenças, comportamentos e pontos de vista distintos.

Por isso, o movimento da Inclusão se assenta sobre o princípio da igualdade onde o respeito à diversidade, à diferença, não é a negação de necessidades especiais. Respeitar a pessoa com deficiência é, também, oferecer a ela todas as possibilidades de desenvolvimento, inclusive aquelas construídas nos processos clássicos de reabilitação (BARTALOTTI, 2003).

Assim posto, esclarecemos que a inclusão, no Brasil, ainda está em processo, adquirindo conotações peculiares: **(a)** o termo Inclusão passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; **(b)** o termo Inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da educação especial; e **(c)** o processo é seletivo, casuísta e meritório (MICHELS, 2002). Vejamos o quadro explicativo a seguir:

QUADRO 2 – Modelos Teóricos e suas Implicações

PARADIGMAS		
INSTITUCIONALIZAÇÃO	DE SERVIÇOS OU INTEGRAÇÃO	DE SUPORTES OU INCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo protetivo, caritativo e assistencial da deficiência; - Problema teológico e moral; - Leitura organicista da deficiência; - Segregação ou Confinamento legitimado ao invés de tratamento, em Instituições (apartheid social). 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo médico-clínico da deficiência; - Desvio biológico; - Ideologia da Normalização; - Inserção no convívio social pelo deslocamento do foco, da atuação e da intervenção oportunizando a interação em Escolas Especiais, Entidades Assistenciais ou Centros de Reabilitação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo social da deficiência; - Natureza sócio-político-econômica - Construto social; - Transformação sócio-jurídica de direitos – ético-moral; - Movimento de inclusão social (deficiente-sociedade) baseado no princípio da igualdade, no respeito à diversidade (diferenças), na alteridade e tolerância.

FONTE: Elaboração Própria.

4.3 Subsídios Pedagógicos no Cotidiano Escolar Inclusivo

A Declaração de Salamanca defende que a educação na perspectiva escolar é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Logo, a política de

inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses educandos, exigindo que a escola crie espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas o contrário, a escola consciente de sua função coloca-se à disposição do aluno (SCHNEIDER, 2003).

4.3.1 A Teoria do Estigma – A Ideologia do Déficit

De um modo geral, historicamente, os estigmas se fazem presentes em relação aos grupos minoritários. Esse modo preconceituoso, mantido e alimentado pela sociedade, num círculo vicioso, para excluir pessoas que não atendem aos ideais de normalidade e de estética sociais, acha-se ancorado nas exigências produtivas de uma “sociedade de consumo que só reconhece o indivíduo quando ele produz” (ADIRON, 2004).

Tal postura, baseada na ideologia do déficit e, por conseguinte, na teoria do estigma, explica a relação depreciativa que se estabelece entre o sinal corporal com o “*status*” moral que a pessoa ocupa na sociedade (BRUNS, 2001).

Assim, os deficientes, não atendendo aos padrões ditos “*normais*”, são punidos duas vezes: marginalizados historicamente por carregarem o estigma de improdutivos ou incapazes e, conseqüentemente, excluídos por não representarem os modelos estéticos estabelecidos. Isso ocorre porque, ao olharmos para a pessoa com deficiência, vemos o que lhe falta, sua incompletude, pondo-se em destaque a parte, o que impinge a internalização da depreciação de sua autoimagem, isto é, o defeito que os outros veem.

Afinal de contas, o que exatamente significa ser normal? O uso da palavra tem uma origem médica, baseada na ocorrência de determinadas patologias, portanto, uma visão clínica. No campo da conduta, a diretriz de um comportamento socialmente estabelecido.

Nesse olhar que fragmenta, dicotomiza, avalia, julga e exclui, subjaz o modo preconceituoso de nos relacionarmos conosco e com o outro, mantido por essa ideologia e pela falta de acesso a informações. Goffman (1980) diz que os tabus, preconceitos e estigmas perpassam os séculos e habitam o universo das relações (BIELER, 2002).

4.3.2 Escola Especial: Opção de Ensino ou Segregação?

De uns tempos para cá, esse tema vem se destacando mais e mais, fazendo-se necessário analisarmos os conceitos que estruturam as condições delimitadoras de quem é ou

não peculiar à mesma, pois acabam fundamentando filosófica e ideologicamente a própria natureza da educação especial que fazemos (MELO, 2004).

Estruturada sob modelos assistencialistas e segregativos, pela segmentação das deficiências e construída no contexto das interações sujeito-objeto, essa modalidade educacional contribuiu para que a formação escolar e a vida social dessas pessoas acontecessem, na maioria dos casos, em um mundo à parte (MANTOAN, 2002).

De acordo com Pimentel (2003), este modelo de ensino tende a ser uma escola de reforço ou uma forma despistada de segregação, como um processo histórico evolutivo, de eminentemente assistencial para médico e psicológico, que fortalece e perpetua a exclusão, portanto, o preconceito, em detrimento de uma pedagogia inclusiva com a inserção total e incondicional de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

Segundo Festa (2003), a imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais acentua o caráter dúbio da educação especial: não esclarece a distinção entre os modelos médico/pedagógico e educacional/escolar dessa modalidade de ensino nem ameniza as contradições entre a proposta homogeneizadora e a desejada atenção à diversidade nas escolas comuns.

Essa indefinição faz retroceder todas as iniciativas inovadoras para a educação de alunos com deficiência: problemas conceituais, desrespeito a preceitos legais e interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, constituindo as maiores barreiras ao verdadeiro processo inclusivo. No fundo, apenas estamos fazendo um arranjo para continuarmos tratando os diferentes como iguais, perpetuando na discriminação velada, a política preconceituosa da exclusão.

A educação regular sofre as mesmas mazelas da especial, demonstrando a ineficácia pedagógica, pouco acolhedora, do nosso sistema educacional; denunciando a perversão da educação compartimentada, massificada, desamparada, e a concomitante injustiça social (ALMEIDA, 2002).

Repensar a escola especial como instituição é debater/discutir sobre o próprio conceito de educação especificamente em torno dos princípios que a permeiam e que nos faz pensar sobre a ótica humana (PIMENTEL, 2003). Assim quando averiguamos os dois modelos, percebemos que a postura da escola Especial é mais honesta e transparente ao admitir que segrega quando atende a alguns tipos de condições humanas enquanto a escola Comum ou Convencional dá a entender a aceitação de todos, mas escolhe muito o tipo de pessoas para seu atendimento (FESTA, 2003).

Talvez seja possível estabelecer um espaço intermediário entre a escola comum e a especial, com todas as suas implicações institucionais, pedagógicas e sociais objetivando seu caráter gradativo, promovendo o pensar sobre a Inclusão, através da sensibilização, conscientização e informação no meio escolar (MACEDO, 2002). Enfim, uma educação especial que entenda que aprender não se resume a aquisições feitas somente na idade escolar, mas se amplia a todas adquiridas durante a vida, no âmbito familiar, social e institucional.

Portanto, não é só a escola que deve mudar, mas o próprio cidadão; não são as pessoas com deficiência que devem ser preparadas para serem recebidas na escola regular e, sim, a sociedade é que necessita aprender a conviver com a diferença (PIMENTEL, 2003).

Na atual situação educacional, questiona-se se a escola que mistura todos atende realmente aquele aluno que tem um processo de aprendizagem mais lento, em sua diferença, em sua individualidade? (GUIMARÃES, 2003)

4.3.3 Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?

Diante da premissa ‘Educação para Todos’ que defende trabalhar em prol da diversidade e da verdadeira integração entre todos, convém perguntar onde ‘cabe’ a Educação Especial? Para a psicopedagoga Luciane Sousa (2002), a redefinição do papel da Educação Especial, tendo em vista a inclusão na rede regular, objetiva retirar o caráter paralelo desta modalidade em relação à educação regular (SANTOS *apud* SOUSA, 2002).

O Brasil a despeito de concretizar a educação inclusiva em seus textos legais, muitas vezes promove uma grave discrepância entre a lei e a práxis pedagógica, como se estes aspectos fossem estanques e separados, o que justifica e mantém a discriminação. Para María Elena Festa (2003), as mudanças verdadeiras não se produzem por lei ou regulamento, mas pela vontade de seus atores diretamente relacionados com a ação: a pessoa com deficiência e o contexto propiciador do desenvolvimento (MANTOAN, *apud* SOUSA, 2002).

O momento não é mais de alongar resoluções, leis ou portarias, mas, de trabalhar com a práxis vinculada ao processo educativo: a competência do educador, uma prática educativa de qualidade, espaços permanentes de troca de experiências, a formação continuada dos professores, o diálogo constante entre educador e órgãos governamentais (CARVALHO, *apud* SOUSA, 2002).

De acordo com Kassir (1999) a deficiência foi cultuada pela modernidade como uma causa biológica irreversível, ou seja, a pessoa nasce com a falta de algum sentido, habilidade ou órgão o que a impedirá de se desenvolver e aprender. Esta perspectiva

determinista do desenvolvimento humano instituiu as escolas voltadas para o atendimento exclusivo desse nicho, cuja ação está voltada ao assistencialismo, diminuindo o processo educacional, fazendo com que se fortalecesse a segregação dessas pessoas, sejam crianças ou adultos, do convívio com a sociedade “normal”.

Para tanto, é função da Educação Especial: aliar-se a novas formas de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes; construir escolas eficazes e eficientes para todos, num ambiente de colaboração e intercâmbios intelectuais e culturais; apoiar e estimular os profissionais através da valorização docente e da capacitação contínua (MANTOAN, apud SOUSA, 2002).

A Educação Especial desenvolve-se em torno da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, deverão ter acesso a uma educação com qualidade, capaz de responder a todas as suas necessidades. Desta forma, a educação deve-se desenvolver de forma especial, numa tentativa de atender às diferenças individuais de cada criança, através de uma adaptação do sistema educativo.

Nesse processo de redefinição, não é suficiente fomentar informação somente ao educador ‘responsável’ pela criança especial, mas à comunidade escolar e ao campo de atuação. A educação precisa ser revista, pensada, norteada, no tocante à concepção das "necessidades especiais". Portanto, não há porque haver dois sistemas paralelos de ensino, mas um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos (ALMEIDA, 2002).

Ao redefinir a educação especial, extinguindo seu caráter paralelo à educação regular, vislumbrando uma ‘Educação para Todos’, está se trabalhando com a diversidade humana que a sociedade finge incluir, mas somente abriga; desmistifica-se o sistema educacional finalizado num padrão, favorecendo a remoção de barreiras para a aprendizagem e participação de todo e qualquer indivíduo (SANTOS, 1999).

Conforme Mantoan (2003) todos os alunos merecem uma escola capaz de oferecer-lhes condições de aprender na convivência com as diferenças e que valorize o que eles conseguem entender do mundo e de si mesma. Sabe-se que os alunos aprendem das mais diversas formas e nos mais diferentes tempos, e que ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas promover meios pelos quais possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida em que seus interesses e capacidades forem avançando. É neste contexto que se descortina o novo campo de atuação da educação especial, não importando métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas tornando-se um suporte permanente e efetivo para os alunos com NEE incluídos, bem como para os professores.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20-12-1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial definindo-a como "modalidade de educação escolar, considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio à disposição de todos os alunos, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais". Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior (MICHELS, 2002).

4.3.4 O Que Entendemos por Inclusão?

O vocábulo 'inclusão', contrário de exclusão, significa compreender, abranger, abarcar, fazer parte; pôr ou colocar dentro de, trazer implícito, relacionar; envolver, implicar, somar, incorporar. Na acepção contextual mais coerente, refere-se a colocar alguma pessoa a mais em um grupo: juntar; colocar alguma coisa a mais dentro de: inserir; ter alguma coisa dentro de si: conter; penetrar alguma coisa em outra: introduzir (LAROUSSE, 2001).

No bom e velho "Aurélio", o verbo incluir apresenta várias acepções, todas elas com o significado de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou (ADIRON, 2001).

Segundo Sousa (2002), incluir não é somente delegar à criança um espaço físico em sala de aula, é também propor a qualquer indivíduo atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem e na sociedade, ressaltando, sempre, as limitações ou dificuldades que possam apresentar em alguma área do conhecimento ou etapa da vida.

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou. É oferecer autonomia, através da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias.

Para Mantoan (2002), nos múltiplos aspectos comportamentais e relacionais, o ato de incluir requer uma superação dos preconceitos, modificação de atitudes e organização de metodologias de trabalho em conjunto com o conhecimento científico que viabilizam um atendimento educacional qualitativo, mas respeitando-se necessidades e particularidades.

Por Inclusão estamos entendendo um processo maior que engloba a Educação Inclusiva, ou seja, apenas a sua aplicação prática ao setor educacional. A Inclusão remete ao conceito de Inclusão social proposto por Sasaki (1997, p.3):

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Ultrapassar o preconceito significa acreditar no potencial do indivíduo e, não trabalhar com questões adjacentes; é basear-se nos desenvolvimentos real e potencial da pessoa com NEE, na perspectiva de suas possibilidades e não de suas dificuldades. Além disso, a aprendizagem deve também capacitar o indivíduo ao convívio, participação e auto-sustentação na sociedade o que implica, necessariamente, o não abandono de objetivos curriculares relativos ao desenvolvimento intelectual do cidadão (de leitura, escrita e cálculo), conforme prevê a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien.

Pela legislação, pessoas com qualquer tipo de deficiência têm o direito de estudar em escolas comuns, em contato com o outro, numa interação constante, móvel e dinâmica, a chamada educação inclusiva (GONSALES, 2002). No entanto, a competência para a inclusão concerne aos gestores governamentais, mas também aos próprios educadores, que na prática cotidiana legitimam suas atividades de acordo com suas crenças pessoais, concepção de educação, filosofia de trabalho, considerando o que seja mais eficaz a fim de responder às propostas educacionais que melhor atendam à comunidade escolar (MANTOAN, 2003).

Neste sentido, a inclusão é comparada à metáfora do caleidoscópio: precisa de todos os pedaços para sua composição; quando se retira parte dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. É uma educação integrada que se contrapõe à integração escolar; uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, da sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar e às particularidades de todos os alunos (ASSOCIAÇÃO MAIS 1 - SP, 2002).

Sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, cujo recurso maior recai sobre o fator humano quando prioriza o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento, pessoal e social e, na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Para o pediatra e psicanalista inglês Winnicott (1993), o modelo de inclusão inicia-se no lugar em que pais e irmãos colocam as pessoas deficientes na própria família. E esse primeiro olhar diz se o deficiente está ‘dentro’ ou ‘fora’. Consequentemente, a inclusão tem a ver com o ‘limite’ enquanto a exclusão se dá quando o olhar coloca um abismo entre duas pessoas (BERGMAN, 2003).

Se o deficiente não for incluído na sua família, como é que ela vai enfrentar o mundo, a começar pela escola? Como será este sujeito na sociedade se ainda nem ‘pôde ser’ na própria família?

A instituição família, neste sentido, desempenha papel essencial na inclusão e na autoinclusão: ela deve incluir e mostrar para o mundo, iniciando-se pela escola que, a sociedade precisa abandonar o olhar atravessado, perplexo ou indiferente sobre o deficiente para olhá-lo de outra forma. Cabe a ele mesmo se apresentar e apresentar sua deficiência apenas como uma ‘diferença’ na qual já lhe é conhecida e natural.

Assim, a inclusão exige elaboração interna de todos os envolvidos, a começar pela família e seu entorno. Requer um trabalho contínuo de desmistificação, informação, assimilação e desde a família aos professores até colegas e sociedade (SASSAKI, 1997), pois ainda vivemos em um modelo assistencial e dependente baseado no déficit, centrado na necessidade do especialista, e no modo terapêutico de intervir, que destaca mais o que a criança não sabe do que o que ela pode, quando a meta da inclusão é o modelo competencial e autônomo (ADIRON, 2001).

Em seu sentido mais amplo, a inclusão é um processo bilateral de inserção de pessoas com deficiência; não abrange somente o campo educacional, nem se resume aos direitos e as oportunidades, mas a uma integração total na escola, no trabalho ou na família, reconhecendo limitações e talentos individuais (VILARONGA, 2003).

Os praticantes da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência no qual a existência dos problemas está mais presente na sociedade do que na própria pessoa. Neste caso, a sociedade é chamada a ver os problemas criados para as pessoas com NEE, causando-lhes incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis sociais em virtude de: - seus ambientes restritivos; - suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; - seus discutíveis padrões de normalidade; - seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; - seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; - sua quase total desinformação sobre NEE e sobre direitos dessas pessoas; - suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (SASSAKI, 1997).

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que tais pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

As barreiras e dificuldades da aprendizagem fazem parte do cotidiano escolar, de qualquer nível de ensino. Podem ser de alunos com NEE ou não. Sem o aprofundamento teórico, o conhecimento científico aliado à prática, ao trabalho coletivo e ao compromisso, essas barreiras e dificuldades da aprendizagem tornam-se problemas.

Embasando mais o que já foi apresentado, Rosita Edler (2000, p. 58) diz: "Nesse caso formam-se as barreiras, os entraves; alguns tornando-se crônicos e de mais difícil superação. Penso que - na sociedade em geral e nas comunidades escolares, em particular - as mais significativas são as barreiras atitudinais".

Fletcher explica que o modelo social da deficiência "focaliza os ambientes e as barreiras incapacitantes da sociedade, quer dizer, os direitos humanos e a equiparação de oportunidades" e não as pessoas; Já Westmacott aponta que graças a esse 'modelo' são as atitudes da sociedade e o nosso ambiente que necessitam mudar (SASSAKI, 1997).

Baseado neste enfoque, para incluir todas as pessoas, a sociedade, como um todo, deve ser modificada a partir do entendimento de que ela precisa se capacitar aprendendo a ajustar-se para atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para poderem fazer parte da sociedade, como se precisassem pagar 'ingressos' para integrar a comunidade (PERINI, 2004).

Se as instituições quaisquer que sejam - familiares, escolares ou sociais - quiserem se constituir como espaços que acolham as diferenças, a meta não deve ser necessariamente enquadrar, mas sim ajudar o 'diferente' a encontrar um possível lugar social, escolar, produtivo, enfim uma identidade, ou ainda, auxiliá-lo a encontrar respostas diversas através de outras formas de conhecer: as Teorias das Inteligências Múltiplas de Gardner, a flexibilidade, as competências e habilidades intelectuais humanas (ALMEIDA, 2002).

Conforme Werneck apud Sasaki (1997), "a sociedade inclusiva, consciente da diversidade humana, estruturar-se-ia para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados", na qual cada um de nós e, ao mesmo tempo, todos juntos somos considerados parte integral do comum que, por sua vez, é responsabilidade do conjunto de seus membros (BIELER, 2002).

4.3.4.1 Inclusão - Uma Educação mais do que Especial

Sabe-se que o modelo conceitual médico-legal e jurídico muitas vezes transforma as pessoas com deficiência em justificativa para a exclusão, marginalidade ou falsa inclusão, reduzindo suas oportunidades de contribuir produtivamente (BIELER, 2002). Enquanto persistir tais modelos para "classificá-los, diagnosticá-los, esquadrihá-los e supostamente protegê-los", permanecerá esta visão atrasada, preconceituosa e errônea, que leva a graves consequências sociais (ANDRADE, 2002).

Em geral, as deficiências ilustram e aguçam todos os aspectos e condições humanas; acentuam e agravam situações de discriminação, preconceito e exclusão enfrentados pelas minorias e por outros grupos desprivilegiados; também salientam claramente os diversos aspectos físicos, mentais, sensoriais de sermos humanos, obrigando a sociedade a reagir, interagir e refletir sobre isso (BIELER, 2002).

Quando se rotula a doença ou enfermidade na pessoa com deficiência, a partir de um respaldo médico-jurídico-legal, pelas aplicações dos conceitos e preconceitos vigentes, não há como esperar nem garantir um modelo de justiça e educação que acredite nas potencialidades deste cidadão (ANDRADE, 2002).

A verdade é que, seja por razões orgânicas, ambientais ou por força de fatores hereditários ou adquiridos, muitas pessoas são portadoras de um atraso significativo no desenvolvimento que as caracteriza como deficientes, sofrendo restrições ou atitudes discriminatórias pelo fato de serem diferentes do geral.

Diante destas ponderações, o que se pretende da pessoa com deficiência? O mesmo que se almeja para qualquer pessoa que ao fim de um processo educativo ou de reabilitação sejam seres completos, autônomos, com liberdade de escolha, independência econômica e financeira, integração ao meio (ROSENFELD, 2003).

4.3.4.2 Inclusão Escolar - O que é isso?

Estar incluso na rede regular de ensino não significa somente estar matriculado e frequentando aulas, mas superar todas as barreiras/dificuldades humanas, arquitetônicas, pedagógicas e físicas. A inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão e apoio, não é uma tendência, um processo ou um conjunto de procedimentos educacionais esporádicos a serem implementados. Ao contrário, é um valor social desejável, um desafio condutor e determinante no processo educacional para promovê-la. No entanto, não depende

somente das adaptações das escolas e da formação de professores e estudantes; é um direito; um aprendizado diário, contínuo, que pode ser realizado por todos. Logo, cabe a escola fazer com que a sociedade não continue promovendo a exclusão nas suas formas mais sutis e cruéis (PERINI, 2004).

4.3.4.3 Integração X Inclusão: Qual a diferença?

Os educandos que, no processo ensino-aprendizagem, apresentam NEE diferentes dos demais alunos da escola comum ou regular têm sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação e até mesmo exclusão do sistema escolar (MAZZOTTA, 1994).

O termo ‘integração’, sinônimo de inclusão, designa completar, inteirar; adaptar-se, associar-se, incorporar-se; fazer parte de um conjunto, formar um todo, fazer alguma coisa ficar completa, tornar-se inteiro; totalizar, complementar (ANJOS, 2001). Atualmente, consiste no processo social que tende a incorporar grupos minoritários a uma sociedade, com os mesmos direitos dos majoritários.

Embora a inclusão e a integração escolares constituam formas de inserção da pessoa com NEE e sejam processos essenciais à vida humana e/ou em sociedade, um se contrapõe ao outro. Semanticamente incluir e integrar têm significados muito parecidos, o que faz com que muitas pessoas utilizem indistintamente esses verbos. Entretanto, nos movimentos sociais inclusão e integração representam filosofias totalmente diversas, ainda que tenham objetivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade (ADIRON, 2001).

A prática da integração vem dos anos 60 e 70 e baseou-se no modelo médico / clínico da deficiência no qual os educandos com NEE precisavam modificar-se (habilitar-se, reabilitar-se, educar-se) para tornarem-se aptos a satisfazer os padrões aceitos nos meios social, familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental. Ou seja, é uma forma condicional de inserção que depende do nível de capacidade de adaptação do aluno às opções do sistema escolar. Por conseguinte, a prática da inclusão vem da década de 80, consolidada nos anos 90, seguindo o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) para capacitá-la e acolher todas as pessoas que apresentem alguma diversidade. Logo, é incondicional, numa sociedade de direitos para todos (ALMEIDA, 2002).

Claudia Werneck *apud* Adiron, no Manual do Mídia Legal, apoiada no teor das definições, esclarece os mal-entendidos sobre o tema, estabelecendo as principais diferenças entre inclusão e integração. Vejamos o quadro distintivo a seguir:

QUADRO 3 - Distinção entre Inclusão e Integração

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
- o modelo social da deficiência;	- o modelo médico / clínico da deficiência;
- enfoque competencial e autônomo;	- enfoque terapêutico e dependente;
- a inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular);	- a inserção é parcial e condicional ou seletivo (crianças "se preparam" em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares);
- exige rupturas nos sistemas;	- pede concessões aos sistemas;
- mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem "ganha" mais; TODAS ganham);	- mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas "ganham" mais);
- exige transformações profundas;	- contenta-se com transformações superficiais;
- sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS;	- pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes;
- defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência;	- defende o direito de pessoas com deficiência;
- traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS;	- insere nos sistemas os grupos de "excluídos que provarem estar aptos" (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão);
- o adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.);	- o adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.);
- valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.);	- como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplo: cegos são excelentes massagistas);
- não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais;	- tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção;
- não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente;	- a presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador;

(Adaptado de artigo da Prof^a. Claudia Werneck)

Se, em linhas gerais, a integração constitui um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações que implica reciprocidade; sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

Para Stainback; Stainback (1990), inclusão é “uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para obviar às necessidades de outros”, pois “a deficiência não é simplesmente a consequência de uma incapacidade; é

também, em parte, uma situação imposta pela sociedade, uma concepção que varia de acordo com a cultura, as tradições e o nível de desenvolvimento do país”.

De forma simplificada, inclusão é postura, estratégia ou método de aceitação em classes de crianças ditas ‘normais’ outras com alguma deficiência, dentro de determinados limites pedagógicos. É uma proposta utópica de participação em igualdade de oportunidades, de todas as pessoas com deficiência em nossa sociedade (ALMEIDA, 2002). É processo e envolve mudanças em todos nós, por isso desafia a ação de cada um, das instituições e dos órgãos, no sentido de divulgar os direitos, a legislação e implementar atos que garantam o acesso de todos. A inclusão escolar envolve, primordialmente, uma mudança de atitude face ao Outro - alguém essencial para a nossa constituição como pessoa (MANTOAN, 2002).

Por isso a escola, retrógrada e obsoleta, que ainda culpa o aluno pela deficiência, precisa saber o seu potencial de atuação para que não se comporte de maneira demagógica com relação a estas crianças (SILVA, 2002).

Para Adiron (2001), essa escola seletiva valoriza mais a capacidade dos que os processos; os agrupamentos homogêneos do que os heterogêneos; a competitividade do que a cooperação; o individualismo do que a aprendizagem solidária; os modelos fechados, rígidos e inflexíveis do que os projetos educativos abertos, compreensivos e transformadores; apoia-se no desenvolvimento de habilidades e destrezas e não conteúdos culturais e vivenciais como instrumentos para a aquisição de estratégias e competências que lhes permitam resolver os problemas da vida cotidiana. Tal postura ideológica se esconde atrás da atitude da não aceitação da diversidade como valor humano e da perpetuação das diferenças entre os alunos.

Para ser inclusiva, a escola como modelo educativo deve subverter essa lógica e estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas e lhes preparem para a vida.

Pensemos, pois, na máxima ‘amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a nós mesmos’, para desenvolvermos um movimento de conscientização: a alteridade que designa a aceitação do outro, de suas diferenças, aprender com os diferentes, aceitando-os e respeitando-os como são (IMPELLIZZIERI, 2003).

Luiz Signates, da Associação Brasileira de Divulgadores do Espiritismo – ABRADE *apud* Impellizzieri (2003) explica:

A alteridade é uma estratégia fundada na ética da fraternidade e da paz, um movimento plural e aberto, um indicativo de como agir diante dos conflitos do mundo, inclusive os nossos, a fim de que possamos construir o mundo de regeneração, por representar, em sua profundidade, as leis cósmicas de convívio entre os Seres.

A postura alteritária é um movimento plural, a vivência fraterna em todos os sentidos, sem crítica, julgamento ou agressão... que leva os seus praticantes a verem todos com bons olhos; baseia-se na ética da aceitação, da convivência, do respeito e do aprendizado com a diferença do outro; não significa em concordar sem conflitar (IMPELLIZZIERI, 2003).

4.3.4.4 Inclusão X Inserção: Refletindo sobre Conceitos

O debate entre os defensores das correntes de inserção de alunos com deficiência no ensino regular – inclusão e integração – já se prolonga por uma década, cria polêmicas e controvérsias, provoca as corporações de profissionais, ‘mexe’ com as associações de pais, afeta os professores da educação especial e envolve os pesquisadores (MANTOAN, 2003).

Se a atual LDB aponta para a inclusão da criança com NEE em escolas regulares, também assegura o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular (SILVA, 2002).

Segundo Ferrel, normalmente as crianças com deficiência podem frequentar a escola em qualquer dos seguintes modelos de atendimento:

- *Sala de Aula Regular*: onde a criança deficiente assiste à aula trabalhando diretamente com seus colegas não deficientes e um professor itinerante vai à escola para instruí-la em habilidades especiais, o que constitui o ensino inclusivo;
- *Sala de Recursos*: em que a criança ainda está na sala de aula regular, ficando mais tempo em outra sala, projetada especificamente para a instrução especial. Normalmente, há várias crianças que trabalham nesta sala de recursos, em diferentes momentos do dia;
- *Sala de Aula ou Classe Especial*: nesta, a criança estuda a maior parte do dia numa sala de aula com outros deficientes, não necessariamente de um mesmo tipo. Esta sala fica numa escola regular, e a criança, geralmente, passa o tempo com crianças não deficientes no intervalo, na hora do almoço e talvez durante as aulas de música e de arte.

Para a psicóloga e Psicopedagoga Marina Almeida (2002), é uma sala de aula preferencialmente distribuída nos ensinos infantil e fundamental, organizada em ambiente próprio e adequada ao processo ensino-aprendizagem do educando com NEE, através de mecanismos facilitadores, uma política pedagógica, recursos educacionais individualizados e um professor especializado;

- *Escola Especial*: a criança frequenta uma classe e escola de deficientes, nem todas com a mesma deficiência. O professor pode ou não ser especializado, dado que a criança receberá os serviços de um professor itinerante para deficientes;
- *Escola Especializada*: aqui, a criança fica numa escola especializada para deficientes com a presença de professores e outros especialistas treinados para trabalhar com elas. Neste caso, a criança pode viver na escola a semana inteira ou se morar perto, pode ir e voltar da escola, diariamente.

Convém salientar que a criança pode entrar e sair de quaisquer desses lugares, a qualquer momento específico, dependendo de suas necessidades educacionais. O importante é que sejam dados toda a educação e os serviços especiais de que a criança precisa, e que os receba no ambiente o mais adequado possível (Kay Alicyn Ferrel; Tradução: Vicky Adler Amádio; Adaptação: Antonio Menescal).

Conforme o MEC (BRASIL, 2005), existem os seguintes Tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- *Apoio Pedagógico Especializado*: AEE, realizado preferencialmente na rede regular de ensino, ou, extraordinariamente, em outros centros especializados para viabilizar o acesso e a permanência, com qualidade, dos alunos com NEE na escola. Constitui-se de atividades e recursos como: ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros;
- *Apoio Pedagógico Domiciliar*: alternativa de AEE, ministrado a alunos com NEE, temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique permanência prolongada em domicílio e impossibilite-os de frequentar a escola;
- *Classe Hospitalar*: alternativa de AEE, ministrado a alunos com NEE, temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique prolongada internação hospitalar e impossibilite-os de frequentar a escola;
- *Estimulação Precoce*: AEE a crianças com NEE, do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para os desenvolvimentos físico, sensorio-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem;
- *Sala de Apoio Pedagógico / Sala de Recursos*: espaço destinado à realização de apoio pedagógico, conduzido por professor especializado, que suplemente e/ou complemente o AEE realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Realiza-se em escolas e locais dotados de recursos pedagógicos adequados às NEE dos alunos, por meio de atendimento individual em pequenos grupos, em horário diferente (oposto) daquele em que se realiza a escolarização.

Sintetizando, há três possíveis encaminhamentos dos alunos com deficiência às escolas: **(a)** os que são dirigidos unicamente ao ensino especial; **(b)** os que implicam uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial; e **(c)** os que indicam a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, transformando as escolas para atender às necessidades de todos (MANTOAN, 2003).

O embate teórico entre a integração e a inclusão está centrado nas direções “b” e “c” desses direcionamentos, e as políticas públicas educacionais defendem, de preferência, as opções “a” e “b”. Mantoan (2002) aponta que na base dessa controvérsia e do aspecto político das proposições “a” e “b” existe uma indiferenciação entre o que é especial da educação e o que significa o especial na educação:

O *especial na educação* tem a ver com a justaposição do ensino especial ao regular, quer dizer, o inchaço de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares. Esta proposição já existe há muito tempo e sustenta o modelo organizacional da integração escolar ou parcial, na qual o aluno se adéqua ao ensino regular para cursá-lo e a equipe médico-escolar lhe acompanha (MANTOAN, 2002);

O *especial da educação* suprime a dicotomia e a fragmentação dos sistemas escolares e propõe escolas capazes de atender às diferenças, sem trabalhar à parte com alguns alunos, nem estabelecer regras especiais para planejar, aprender, avaliar. Nesta proposta, a inclusão é total e incondicional, revertendo uma situação vergonhosa da escola brasileira, marcada pelo fracasso e pela evasão significativa dos seus alunos (idem).

Já para Mazzotta (2002), duas vias de análise sobre a relação entre os educandos e a educação escolar podem ser utilizadas: **(a)** a *visão estática* ou *por dicotomia* em que os educandos são percebidos como comuns ou ‘*especiais*’ (diferentes, deficientes, anormais, etc.) e a educação escolar caracterizada como comum ou especial, visualizando-se uma correspondência necessária entre alunos e escolas comuns, de um lado e, alunos e escolas ou classes especiais, do outro; e **(b)** a *visão dinâmica* ou *por unidade* na qual cada educando poderá demandar, na relação concreta com a escola, uma situação de ensino-aprendizagem *comum, especial*; uma situação *combinada (comum e especial)* ou, ainda, preferencialmente, uma situação *compreensiva (inclusiva)*.

A abordagem dinâmica, baseada no ‘*princípio da não segregação*’, possibilita a melhor compreensão da relação entre o ‘*educando e a educação escolar*’ e comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes para o atendimento das NEE.

4.3.5 O Desafio da Educação Inclusiva: A hora e a vez de todos

Desta feita, o processo de inclusão se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, ética, política e social, a saber: **(a)** todos somos diferentes uns dos outros: aspecto central da diversidade social; **(b)** todos são iguais perante a lei: não há diferença que faça de alguém um cidadão de menor valia; **(c)** a pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra pessoa, com direitos, independentemente do tipo e do grau de comprometimento; **(d)** para tal, a sociedade precisa se reajustar de forma a se tornar acolhedora para todos; e **(e)** isso deverá ocorrer em cada comunidade, em todos os níveis, em todos os ambientes, em todas as instâncias (BRASIL, 2000, p. 9).

Ainda assim, a inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino é possível se considerarmos alguns dos seguintes aspectos: **(a)** grau de comprometimento das crianças especiais a serem inseridas em turmas regulares; **(b)** atendimento multidisciplinar; **(c)** preparação dos profissionais de ensino; **(d)** condições físicas das escolas; **(e)** n.º de crianças por turma; **(f)** recursos materiais; e **(g)** visão interdisciplinar do currículo (SILVA, 2002).

Saliente-se que a criança com NEE, antes de ser ‘especial’, é uma criança com todos os direitos do ser humano na fase de seu desenvolvimento, exigindo que pais, educadores e a sociedade se ajustem à sua diferença. Entretanto, algumas vezes, segregar crianças severamente comprometidas para um atendimento mais individualizado na primeira infância pode se tornar um futuro fator de integração social. Além disso, há crianças que dificilmente serão incluídas no processo educacional regular em função de sua atipicidade comportamental o que demandará da educação especial a busca de alternativas educacionais específicas para esta ou aquela forma de atendimento (idem).

Numa visão psicopedagógica, o aluno deficiente como qualquer outro é imprevisível quanto à sua capacidade evolutiva e acadêmica porque o ser humano é um todo, um eterno aprendiz, em pleno processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a aprendizagem, sendo um processo dinâmico, contínuo, global, pessoal, gradativo, cumulativo se dá através da inter-relação do ser com o objeto e com os outros (idem).

Vale a pena reiterar que a mera inserção de crianças com NEE em turmas/escolas regulares não garante a inclusão, de fato, destas crianças no processo educacional. Por isso, o respeito às diferenças deve estar presente no cotidiano escolar. Inserir todos estes aspectos na prática pedagógica demandará do educador uma postura crítica frente à inclusão, assim como exigirá a intencionalidade de sua prática. Incluir significa muito mais do que inserir. Não podemos mais ser reféns de posturas ideológicas que em muito pouco contribuem para a

qualidade da educação. Incluir - sim - sempre que possível, quando esta inclusão significar melhoria da qualidade de vida individual e, desta forma, contribuir para a sua inclusão social, garantindo-lhe sua cidadania plena (ibidem).

Para uma Inclusão bem sucedida tanto depende do desejo do professor, dos pais como do desejo do aluno querer fazer ou não esta mudança. As políticas públicas contribuirão para criar espaços, assegurar direitos e deveres, promover projetos mais eficientes, mas não garantem a verdadeira inclusão entre pessoas se de fato não nos envolvermos com responsabilidade e compromisso (ALMEIDA, 2002).

Partindo desse pressuposto, as pessoas precisam olhar a eficiência e não a deficiência, pois, em nosso entendimento, o melhor processo inclusivo é aquele que oferece condições para que estas crianças sejam inseridas na sociedade.

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional nas classes de ensino comum, alunos normais, portadores ou não de NEE (BRASIL, 2000). Como produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas exige que abandonemos estereótipos e preconceitos, e que, a política educacional venha ao encontro de um compromisso mundial firmado pela Declaração de Salamanca, em 1994, no qual proclama este modelo escolar (o inclusivo) como combate à discriminação.

Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), a Política Nacional para implementação da educação inclusiva vem sendo construída por meio de ação compartilhada entre profissionais, pais, instituições educacionais e comunidade, traçando dessa forma, novos rumos para o ensino especial e regular.

Se quisermos mudar esse quadro, precisamos implementar os eixos fundamentais que alicerçam o processo da inclusão através de ações de sensibilização e de convivência na diversidade humana nas escolas, na sociedade e nas políticas inclusivas (ALMEIDA, 2002). A escola, enquanto agente que educa, precisa oferecer oportunidades para a cidadania, desenvolvendo comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais dos seus alunos. Daí o referencial Inclusivo ser entendido como um lugar construído gradativamente antes de se ‘construir’ um cidadão, numa sociedade para todos, pela intersecção de afetos, áreas, valores, conceitos, saberes e pessoas.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, onde se aborda a diversidade, temos no tocante à Adaptação Curricular a clara necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender as peculiaridades dos alunos. Temos, também, numa abordagem ampla, o tema Interação e Cooperação, onde um dos

objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a conviver em grupos, valorizando sua contribuição, respeitando suas características e limitações, e de forma mais específica, as Adaptações Curriculares Estratégicas para Educação de Alunos com NEE.

Precisamos rever nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, mas respeitá-lo numa perspectiva não narcísica, ou seja, aquela que respeita o outro, o não eu, o diferente de mim, aquela que não catequiza ninguém, que defende a liberdade de ideias e crenças (FREUD, 1980 apud ALMEIDA, 2002).

Para que tudo isto se modifique, não basta apenas trabalharmos os conteúdos cognitivos/informativos no processo de formação dos educadores objetivando a Inclusão. É importante lembrar que o indivíduo não é apenas algo que lhe atribuem, mas também o que faz e como faz. Logo, devemos compreender a identidade da pessoa com NEE, no âmbito da Inclusão, tendo a possibilidade de pensar, de ser e de fazer, ressignificando-a através do convívio na diversidade (HALL, 1997 apud ALMEIDA, 2002).

BUENO (1998) revela que não basta inserir os alunos deficientes no ensino regular, é preciso que estruturemos para um serviço de qualidade:

A consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa porque é preciso que tanto os sistemas de educação especial, como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade de ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o aluno do ensino regular. (...) fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e baixos níveis de aprendizagem.

Também é necessário atentar para o fato de a pessoa com NEE estar incluso não o transforma em 'normal' no sentido de superação das suas peculiaridades, pelo contrário, ele continua com suas limitações as quais deverão ser respeitadas e atendidas pela capacidade afetiva e pedagógica do educador de perceber estas sutilezas.

4.3.5.1 Fundamentos para uma educação inclusiva

O que significa ser uma escola inclusiva? Aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares, em que todos recebem oportunidades e apoio adequados, desafiando

suas necessidades e otimizando suas habilidades. Uma escola inclusiva vai, além disso: é o lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Refletir sobre o desafio proposto à Escola Fundamental de incluir alunos com NEE proporcionando, no espaço e no tempo escolares, um conhecimento para todos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais ou suas possibilidades relacionais, necessita repensarmos o modo de funcionamento institucional, orientado na lógica da exclusão, em favor de outro, pautado na lógica da inclusão (MACEDO, 2002).

Quais são essas duas lógicas, os desafios ou mudanças, as reformulações pedagógicas necessárias para se substituir um modo de raciocínio por outro? De um modo geral, refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva significa analisar o que embasa, apoia ou está presente e, de alguma forma, regula e pode definir as características desse trabalho.

Como base nesta reflexão há, pelo menos, dois modos de organizarmos a vida e o trabalho na escola: pela classe ou pelo gênero (PIAGET; INHELDER *apud* MACEDO, 2002). O que define a exclusão é como os articulamos e como negamos um ou outro. Na Educação Inclusiva, propõe-se uma forma de articulação entre eles diferente daquela à qual estamos acostumados, ou seja, aos relacionamentos pela lógica do gênero e não mais preferencialmente pela lógica da classe (MACEDO, 2002).

4.3.5.1.1 Lógica da Exclusão

O termo ‘exclusão’, antônimo de inclusão, exprime ato ou efeito de excluir, eliminar, isentar, expulsar, privar, despojar, afastar, retirar, omitir, não admitir, abster-se, abandonar, lançar-se fora; pôr de lado, à margem ou fora; marginalizar, desviar, impedir, rejeitar, repulsar, etc. Usualmente significa deixar pessoa ou coisa fora de algo, colocar a pessoa à margem da sociedade e de seus benefícios, por alguma condição; impedir a entrada de, privar da posse de (ANJOS, 2001).

A lógica da exclusão apoia-se na lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento, organização ou raciocínio pela qual reunimos os iguais, abstraindo as semelhanças, por se enquadrarem no mesmo critério, em um mesmo lugar, tornando-os equivalentes entre si e substituíveis uns pelos outros, por apresentarem uma propriedade comum (MACEDO, 2002).

Praticamos na escola uma ‘lógica da exclusão’, isto é, uma forma de organização curricular que opera preferencialmente pela lógica das classes ou por relações ao atenderem a um critério comum (notas, formas de conduta, contrato institucional, características físicas, intelectuais, etc.) que iguala as pessoas e que exclui (pela indiferença, reprovação, crítica) os que não se encaixam nessa referência, perpetuando e conservando as desigualdades sociais. É o caso dos alunos em uma sala de aula: em termos de série ou ciclo escolar, todos são substituíveis entre si, pois obedecem ao mesmo critério. Entretanto, as partes não equivalentes são abandonadas, excluídas, sem lugar no sistema (AMARO; MACEDO, 2002).

A ideia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob uma certa condição, se substituem ou se equivalem, é muito poderosa na prática, quando, para reunir, é necessário excluir, deixando fora todos os que não se enquadram. No que diz respeito às pessoas com deficiência, foi esse o raciocínio reinante na nossa educação até há bem pouco tempo. De certa forma, estavam excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam uma outra classe de alunos (MACEDO, 2002).

Se, dos pontos de vista cognitivo, teórico e científico, isso é muito potente; dos pontos de vista social, político e educacional, cria situações indesejáveis e, muitas vezes, insuportáveis.

Dos pontos de vista cognitivo, teórico e científico, a ideia de classe como possibilidade de reunir pessoas que se substituem ou se equivalem, é muito poderosa quando, para reunir, é necessário excluir, deixando fora todos os que não se enquadram. De certa forma, foi esse o raciocínio reinante na nossa educação até bem pouco tempo, no que diz respeito às pessoas com deficiência - estavam excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam outra classe de alunos (idem). Já nos aspectos social, político e educacional, cria situações indesejáveis e, muitas vezes, insuportáveis.

Dizer que a exclusão se apoia na lógica da classe não significa dizer que classificar seja algo errado, pois é necessário e consiste numa fonte de conhecimento. Sem a classificação, é difícil aprender ou conhecer. Então, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio que discrimina, separa, aliena (idem).

Como, durante séculos, a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em fazer essa ruptura, ao conviver com pessoas que não têm nossas propriedades ou características, circunstância essa de todos nós, em algum momento de nossa vida: permanente, para alguns e, momentânea, para outros (idem).

O problema da classe consiste em estruturar as coisas numa relação de dependência. É o critério, como forma, quem autoriza a exclusão ou a inclusão na classe; é o referente para pertencer ou não. Na lógica da classe, a ausência do critério que define a classe é obtida pelo raciocínio do ‘sim’ (que afirma a pertinência, isto é, autoriza a inclusão) e do ‘não’ (que nega a pertinência, autoriza a exclusão, o destino dos que não pertencem, os que estão fora do critério frequentemente designados pelo termo ‘sem’) (ibidem).

4.3.5.1.2 Lógica da Inclusão

Ao invés disso, alterando certas condições, poderíamos praticar uma lógica da inclusão entendida como forma de organização curricular que opera preferencialmente pela lógica das relações onde os termos considerados são as singularidades e as múltiplas relações a serem estabelecidas. Assim, as partes valem pelas diferentes posições que ocupam no sistema, simultaneamente pelo que são e pelo que se tornam no contexto dessas relações. Nesta lógica, as relações são de diferença, de singularidade e, portanto, de indivíduo-contexto indissociáveis, com as múltiplas posições que pode nele ocupar, dependendo do sentido ou direção que orienta as relações entre os elementos do sistema (AMARO e MACEDO, 2002).

Define-se a inclusão pela lógica da relação, por meio da qual um termo é definido em função de outro. Enquanto a exclusão é definida pela extensão dos que atendem a um critério ou referente (exterior), por sua vez, a inclusão é definida pela compreensão, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido (MACEDO, 2002). Em tese, é uma forma de interação, de organizar o conhecimento, ou de pensar na perspectiva de outro. Um discurso simpático, politizado e bem intencionado, favorável à relação.

O que está sendo analisado quanto ao tema inclusão/exclusão pode ser pensado, igualmente, em relação ao professor/aluno. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam ‘problemas’ quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo didáticos, expectativas etc.), pela lógica da classe, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor.

Na lógica da relação o ‘problema’ é de todos, nesse contexto o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas nunca antes estudados, alterando a situação tradicional da escola, mesmo julgada insatisfatória (idem).

4.3.5.1.3 A relação e suas implicações

Relacionar é reunir coisas que façam parte uma da outra, e que não valham por si mesmas; é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro. Portanto, na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns e em relação a outros, de diversos modos. Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro.

Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos, dos objetos e do modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula. Precisamos rever as estratégias para ensinar; a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação; nossa posição ou lugar frente a esses outros (excluídos) que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; promover a interação entre crianças de um outro modo (MACEDO, 2002).

Na lógica da exclusão ou da classe, o referente é externo (independente dos objetos), único (mesmo integrando várias qualidades ao mesmo tempo) e sucessivo (de infinitas formas, mas em ‘tempos’ ou ‘espaços’ diferentes). Na lógica da inclusão ou da relação, o referente (que compreende ou dá sentido a ela) é interno (faz a mediação entre um termo e outro e, nesse sentido, está entre eles) e, por isso, múltiplo e simultâneo (no mesmo espaço e tempo, de muitas formas) (idem).

Para ajudarmos pessoas que sofrem limitações ou que necessitam de algo especial na realização de uma tarefa, na perspectiva da interdependência, a questão primordial é como nos relacionamos com essas limitações: enquanto professores ou educadores, devemos pesquisar o que pode fazer, como fazer, que condições pode melhorar, como vê-lo não pelo que lhe falta, mas pelo que é capaz.

4.3.5.1.4 Autonomia X Inclusão

Pelo conceito construtivo de autonomia: ser autônomo é ser parte e todo, ao mesmo tempo, numa relação (PIAGET, 1998). Talvez seja esta a ideia de educação inclusiva, ser parte e todo ao mesmo tempo. Enquanto todo, sou identidade, com minhas singularidades e características. Ao mesmo tempo, sou sempre parte porque dependemos do outro, das regras, no sentido de que, na relação, somos irreduzíveis, temos algo singular, próprio e, ao

mesmo tempo, somos complementares, formamos partes, indissociáveis, no sistema que as constituem (MACEDO, 2002).

Ao tornarmos a educação um direito de todos, precisamos compreender os seguintes desafios ou obstáculos: A escola seletiva pratica uma lógica da exclusão, com um ensino frontal que valoriza os conteúdos disciplinares, em que um professor ministra uma aula, usando os recursos de ensino e avaliação, em um tempo e espaço pedagógicos, exigindo ou supondo que os alunos devem igualmente expressar um desempenho equivalente, ao menos quanto à média da classe. Tudo isso, ao preço da exclusão, reprovação e abandono dos que, por diversas razões, não conseguem se encaixar nessas condições.

Já uma escola inclusiva não prega a lógica da exclusão: este ensino frontal há de ser substituído por dispositivos de pedagogia diferenciada, criando diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didáticos, dos objetos, recursos e estratégias pedagógicas; recuperando um novo sentido para as tarefas escolares; resgatando o desejo de aprender ou ensinar; inovando a escola e, enfrentando o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais, que fazem dela pura repetição ou simulacro biológico ou social como um todo; encontrando outros modos de avaliar, distribuir os alunos, definir objetivos, criar e gerir situações de aprendizagem, rever costumes pedagógicos e fazer das queixas, dificuldades ou limites um motivo de superação; formando professores que assumam a complexidade de sua tarefa e que buscam se qualificar para bem realizá-la (AMARO e MACEDO, 2002).

Na educação inclusiva, temos que pensar e organizar o contexto educacional (em particular a escola) objetivando a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize as diferenças das condições físicas, psíquicas, mentais, culturais e econômicas de todas as pessoas, oferecendo assim, concretas possibilidades de participação social com qualidade de vida (metodologia da escola ativa). Enfim, precisamos desenvolver e organizar práticas que favoreçam a construção da Educação e Sociedade Inclusivas, melhorando assim a nossa condição de trabalho (idem).

A proposta ou estratégia de apoio à Inclusão Escolar na rede regular de ensino se baseia no entendimento de que pensar e praticar a Inclusão Escolar é uma tarefa de todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação e deve ocorrer no cotidiano das práticas educativas.

No caso da escola, é fundamental que professores, ao trabalharem com educação inclusiva, se reúnam e discutam as suas dificuldades na própria escola; assumam suas carências perante os seus alunos; escutem depoimentos, leiam textos e pesquisas, técnicas de

como trabalhar; coloquem-se no mesmo contínuo que seus alunos. Para que isso aconteça, temos que estudar técnicas, pesquisar, fazer cursos, vivenciar experiências sobre o assunto, conversar com os pais e perguntar sobre a vida da criança em casa, como é que ela se cuida, como é seu dia a dia etc. (MACEDO, 2002).

A educação inclusiva, sendo democrática e comunitária, pressupõe um revisar de conceitos e estratégias pedagógicas que nos tornem capazes. Neste caso, a educação tem que encontrar respostas no contexto educacional; caso contrário, podemos impor uma condição que é alheia à escola.

Em um espaço público institucional, temos que pensar o que deve ser feito em favor da educação inclusiva, coletiva e generalizada. Uma mudança radical nas nossas concepções deveria ser a de não raciocinarmos ‘por causa’, ideia determinista, dependente, cômoda cujo pensamento pode ficar linear, mas, ‘por fator’ – considerando que tudo depende de uma multiplicidade de aspectos.

Sabemos o que a escola regular e não inclusiva produz e o que conseguiu ser até agora. O que essa nova escola - que se abre para outros desafios - vai obter, o que vai ser, qual será a nova cara, o que esse novo professor - que somos todos nós - terá que ser, como ele vai precisar alterar os seus relacionamentos, ainda não sabemos. Mais que isso, estamos entrando em contato com os problemas, com tudo o que deve ser modificado e repensado. As soluções ou respostas são poucas e nem sempre generalizáveis (idem).

4.3.6 Componentes da Educação Inclusiva

Segundo Sasaki (2002), quanto mais presentes estiverem esses componentes, maiores serão as chances de que a escola inclua crianças e jovens com deficiência: **(a)** Classes comuns; **(b)** Professor da turma toda / Escola da vizinhança; **(c)** Currículo adequadamente adaptado; **(d)** Métodos instrucionais diversificados; **(e)** Colaboração entre professores e outros profissionais; **(f)** Interações sociais e relacionamentos.

4.3.7 Principais características das escolas inclusivas

De acordo com a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva visa capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em qualquer nível, especialmente aqueles que têm NEE ou distúrbios de aprendizagem. Através dela se privilegiam os projetos de escola, que apresentam as seguintes características: **(a)** *Senso de pertencer* ou *Direcionamento para a*

comunidade; (b) Liderança ou Vanguarda; (c) Padrão de excelência de serviços; (d) Colaboração e Cooperação; (e) Mudança de papéis e responsabilidades; (f) Infraestrutura de serviços; (g) Acessibilidade; (h) Parceria com a família; (i) Ambientes educacionais flexíveis; (j) Estratégias baseadas em pesquisas; (k) Novas formas de avaliação; (l) Desenvolvimento profissional continuado da equipe técnica (adaptado de artigo da Prof^a. Leny Magalhães MRECH).

Enfim, uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares, quer dizer, todos recebem educação e frequentam aulas normais; têm oportunidades educacionais adequadas, desafiando suas necessidades e otimizando suas habilidades; dispõem do apoio e ajuda que eles ou seus professores possam necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. É o lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por todos os membros da comunidade escolar, para que suas NEE sejam satisfeitas (ASSOCIAÇÃO MAIS 1 - SP, 2002). Um sistema escolar inclusivo unifica as modalidades regular e especial, pondo em prática nossos direitos e deveres como cidadãos.

Pensamos uma escola que se distinga por um ensino de qualidade, capaz de formar para uma sociedade mais evoluída e humanitária, com critérios pedagógicos que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento, promovendo a interatividade entre os alunos, as disciplinas curriculares, a escola e seu entorno, as famílias e o projeto escolar. Em uma palavra, um espaço educativo institucional de construção de personalidades humanas, críticas, autônomas, em que todas as crianças aprendem a ser pessoas (MANTOAN, 2002).

Já é consenso que a escola tem papel fundamental no processo de inserção do deficiente na sociedade e também um direito assegurado por lei. A questão meramente prática diz respeito ao dia a dia do professor em sala de aula. O que fazer, então, quando há um aluno deficiente na turma? Qual a melhor forma de atendê-lo?

Sabemos que a pessoa com deficiência apresenta uma série de dificuldades e habilidades e o educador interessado na inclusão necessita possuir algumas características ou pré-requisitos: sensibilidade para descobrir a melhor forma de atuar; ser um profissional com um certo grau de submissão, disposto a dar mais do que receber; ter claro os limites sobre até que ponto se pode ajudar e em qual não se consegue interferir; ser bom em relacionamento interpessoal; preparar-se emocionalmente para resolver os conflitos pessoais - não sentimento de pena (GONSALES, 2002)

A postura do educador perante a diversidade deve oportunizar a construção do conhecimento respeitando o ritmo individual e revelando o desenvolvimento da criança nos níveis afetivo, cognitivo e social, bem como suas respectivas relações com os processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem centra-se nos aspectos, destacando ora racional, ora o intuitivo e o sensorial, ora o social e o afetivo dos alunos, predominando como práticas e métodos as co-autorias de saber, a experimentação, a cooperação, protagonizadas por alunos e professores, pais e comunidade (BRASIL, 1998).

Para tanto, o ensino deve centrar-se no aluno tendo o professor como facilitador, estimulador e coordenador; cada unidade escolar necessita desenvolver o seu próprio projeto pedagógico, adequando-o a todos aqueles envolvidos na comunidade escolar; o currículo não pode mais ser uma camisa de força na qual o professor se sinta atrelado a um programa específico, o centro do processo pedagógico, o determinante de tudo (SILVA, 2002).

Logo, o professor deve elaborar estratégias que desenvolvam o indivíduo, ou seja, organizar a sua própria competência, ressignificando o currículo de acordo com seu alunado e o contexto histórico-social; vislumbrando um planejamento flexível ao grupo e a cada criança em sua singularidade, utilizando-se de metodologias eficazes. É absolutamente necessário considerar-se a criança a partir de uma dimensão temporal mais ampla que um ano escolar, e conseqüentemente buscar a articulação da classe com outros níveis (e grupos) dentro da escola.

Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidário, participativo, colaborativo. Escolas assim definidas são contextos educacionais capazes de ensinar todos, numa mesma turma, não excluindo ninguém dos programas, das aulas, das atividades e do convívio escolar (MANTOAN, 2002).

Para ensinar a turma toda, parte-se da ideia de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e a seu ritmo e de que o professor deve nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade de seus alunos, apoiando-os na remoção das barreiras que os impedem de aprender; entende que a aprendizagem deve centrar-se nas possibilidades e não nas dificuldades dos alunos. Em outras palavras, essa proposta, independentemente das diferenças de cada um, implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada, hierárquica do saber.

Essa proposta referenda o que chamamos de ensino não disciplinar, caracterizado por: - rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares; - integração de saberes, decorrente da interdisciplinaridade, em contraposição ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido; - modelo de currículo rizomático, formando redes de conhecimento e de significações, em contraposição a currículos arbóreos (verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados); - multicompreensões da realidade e multiplicidade de saberes; - descoberta, inventividade e autonomia do sujeito, na conquista do conhecimento; - ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos, contra todo o primado do enunciado desincorporado e do conhecimento pelo conhecimento (idem).

Para isso, temos de propor atividades abertas, diversificadas, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais/menos, segundo as possibilidades e interesses dos alunos. Os processos pedagógicos indicados para essas atividades são debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação; vivências, além, evidentemente, dos conteúdos das disciplinas, chamados espontaneamente a esclarecer os assuntos em estudo (idem).

Também muda a avaliação do desenvolvimento dos alunos, por coerência com a prática. Trata-se de uma análise do percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e de seus progressos na organização do trabalho escolar; no tratamento das informações e na participação na vida social da escola (ibidem).

Criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos demanda uma reorganização do trabalho escolar, advinda da reestruturação do projeto pedagógico da escola como um todo e das reformulações da prática de ensino ajustada a novos parâmetros de ação educativa. Pedagogicamente para atender às especificidades dos educandos, sugerem-se adaptações de currículos, facilitação das atividades escolares, além dos programas para reforçar as aprendizagens ou mesmo acelerá-las, em casos de maior defasagem idade/séries escolares (ibidem).

Estas práticas pedagógicas de ensino para alguns servem para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios infundados e irresponsáveis.

Paulo Freire, em **Pedagogia do oprimido** (1978), nos ensina: a educação autêntica não se faz de 'A' para B', ou de 'A sobre B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo. O professor palestrante, tradicionalmente identificado com a lógica de

distribuição do ensino pratica a pedagogia do ‘A’ para e sobre ‘B’, numa unidirecionalidade de prática de ensino em que os alunos assistem a cada dia letivo a um discurso, nem sempre atraente, em um palco distante, que separa o orador do público.

A priori, o professor que ensina a todos é um profissional que não usa um ensino expositivo onde o ‘falar’ e o ‘ditar’ são recursos didático-pedagógicos básicos; compartilha com os alunos a autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula; arquiteta a exploração de conhecimentos, experimentando, vivenciando as etapas e percebendo passo a passo o que cada aprendiz consegue apreender e como procede esse avanço (MANTOAN, 2002).

A inclusão revela a dificuldade que temos em lidar com o outro, de aceitá-lo em sua singularidade, em sua diferença. Cremos que sempre é possível aprender, seja qual for a dificuldade do aluno. O grande problema da inclusão ainda é o despreparo dos educadores: a despedagogia ou o desconhecimento que gera o preconceito (MRECH, 1999).

Devemos ter claro que a educação inclusiva em ação é uma prática em constante transformação, na qual o professor terá, continuamente, de recriar o seu trabalho e as relações. Por isso o verdadeiro educador mantém essa postura relacional respeitando o ritmo de cada criança, sem negligenciar as suas necessidades emocionais e intelectuais, oferecendo autonomia e independência que contribuam para o seu desenvolvimento. Nessa proposta de ensino, é crucial reconhecer o outro em sua inteligência e valorizá-lo, de acordo com seus saberes e com a sua identidade sociocultural sem estabelecer uma referência, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências; garantindo a liberdade e a diversidade de opiniões (OLIVEIRA, 2002).

Pelo modelo teórico multiculturalista, as diferenças não se fundem numa única identidade, constroem uma interação que desfaz as peculiaridades individuais. Da mesma forma, o professor não elimina as diferenças em favor de uma unidade ou (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, está atento à pluralidade de vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo, complementando-as (MANTOAN, 2002).

Nesse sentido, a inclusão escolar significa uma inserção total e incondicional de todos, e de todos os seus aspectos (sociais, culturais e pessoais). Exige para tanto, uma ruptura de paradigmas, conceitos e preconceitos cristalizados e transformações na escola (ideológicas, pedagógicas, filosóficas e estruturais) e nos educadores (WERNECK, 1997).

Não se pode imaginar um ensino para todos, quando constituímos grupos por séries, por níveis de desempenho escolar e atribuímos a cada nível tarefas adaptadas. Essa maneira pedagógica de agir aumenta ainda mais as diferenças, acentua as desigualdades e

promove o fracasso e distanciamento escolares. Sem dúvida, a heterogeneidade é quem dinamiza os grupos, quem lhes dá vigor e funcionalidade.

Ser competente na escola e na vida depende de tempo nas salas de aula, quando construímos conhecimento e aprendemos a mobilizá-lo nas mais diversas situações-problema, o que exige transposições entre o que é aprendido e o que precisa ser resolvido com sucesso, na desigualdade dos níveis, nas diferenças de opiniões, de enfoques, de humores, de sentimentos (MANTOAN, 2002).

Como nos define Perrenoud (1999, p. 7), essa transposição e a construção de competências, devem ser entendidas como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, tendo na escola, o cenário ideal.

Para viabilizarmos a educação inclusiva precisamos urgentemente de uma avaliação que se oriente por uma concepção crítica de currículo. Nesse sentido, Vygotsky aponta a necessidade de avaliarmos o desenvolvimento sobre os seus aspectos qualitativos, e não mais centrando o olhar sobre os quantitativos, pois a criança com alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as demais; é apenas alguém que se desenvolve de modo qualitativamente diferente (NACIF, 2003).

Cada um de nós temos potencialidades e, muitas vezes, não as desenvolvemos por falta de interações, comunicações e/ou oportunidades. Mas, quando se trata da criança, independente de ser ou não deficiente, ela precisa do papel do professor para promover tal desenvolvimento, a partir das aprendizagens conquistadas (idem).

Durante muito tempo, a escola foi concebida como instrumento funcional de formação de uma ordem social e, nesse contexto, consolidava mecanismos de seletividade e de exclusão. Na realidade, esse tipo de escola (burguesa) não era igualitária, já que não garantia o acesso a todos, nem a permanência do aluno no sistema escolar (RODRIGUES e BRANDALISE, 1998:33).

Nesse ínterim, deparamo-nos com um modelo formativo centrado na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas onde o professor era qualificado para o papel de instrutor em uma perspectiva de formação puramente acadêmica com ênfase na capacitação, treinamento e reciclagem. Os aportes teóricos baseados em métodos e técnicas reforçavam a cisão entre teoria e prática, produção e transmissão de saberes. Assim, a formação de educadores sofreu a influência da era industrial e das reformas educacionais predominantes no decorrer do século passado (SÁ, 2003).

Segundo Elizabete Sá, (2003), da PUC/MG, a partir da 1.990, houve uma sensível mudança de perspectiva teórica, quando o professor passou a ser o protagonista das práticas educativas e a escola o 'locus' privilegiado dos processos formativos de identidades. Desta feita, o professor, instrutor ou aulista, torna-se pesquisador, mediador e coordenador do processo de ensino, numa relação dialógica com os alunos. A qualificação profissional como formação acadêmica distanciada da ação pedagógica, é superada, e o foco passa a ser a formação permanente em serviço, referenciada nas experiências individuais e coletivas vividas na sala de aula e no interior do sistema escolar.

Numa ideia prospectiva, a formação de educadores muda da atenção centrada numa pequena parcela com dificuldades de aprendizagem para outra que engloba todas as crianças, objetivando ajudar todas as crianças com deficiências ou dificuldades específicas a terem sucesso na escola e na sociedade (BRASIL, 1998).

Os profissionais da educação especial constituem uma casta de especialistas com diferentes níveis de competência percebidos como detentores de métodos, habilidades e procedimentos específicos para uma atuação nem sempre pedagógica (SÁ, 2003). Segundo o Parecer CEB/CNE nº 17/2001:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar.

Para Mantoan (2002), o ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores além de perpetuar a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

Uma proposta inclusiva envolve, portanto, uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil compatível com uma formação inicial que não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação, mas abrange o desenvolvimento continuado ao longo da carreira docente (UNESCO, 2001).

Em suma, a formação profissional deve romper com a lógica da transmissão, assimilação e reprodução do saber, contrapondo-se ao mito da especialização. Trata-se, pois, de uma nova formação que, busca aprimorar a formação inicial do professor, ora conscientizando-o de suas limitações, talentos e competências, ora suplementando esse saber-fazer

pedagógico com outros específicos, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências hodiernas (MANTOAN, 2002). Enfim, um processo de construção de identidades profissionais com base nas experiências pessoais, sociais e culturais (SÁ, 2003).

Como educadores devemos reunir alunos de diferentes níveis, numa situação de ensino, e grupos desiguais, pois é assim que acontece no cotidiano e assim é que a escola deve ensinar os alunos a alcançar o sucesso dentro e fora dela, invertendo-se a lógica do sistema: da exclusão para a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebe, a leitura que a sociedade faz sobre a pessoa com deficiência sofreu modificações no decorrer da história, conforme as condições e o tempo, determinando ações que variam desde a desconsideração da pessoa enquanto ser humano, para uma visão metafísica; desta para uma visão organicista; a essas, somaram-se as concepções educacional, social e sócio-histórica.

Nosso trabalho traz informações e os novos conceitos sobre as deficiências, assim como importantes dados da Política Educacional no âmbito da Educação Especial, que traduzem nossa realidade da inclusão-exclusão escolar e social das pessoas com deficiência no Brasil. Neste mundo dos rótulos, preconceitos e estereótipos, dominado pela síndrome da estética que idolatra os corpos somos confinados, léxica e socialmente, às nossas limitações. Buscamos maior transparência dos conceitos e dos preconceitos sobre as deficiências porque se mudam os termos, mas permanece a cultura que os alimenta.

As pessoas com alguma deficiência - objeto de análise dessa pesquisa - começam a ser reconhecidas após séculos de ostracismo, embora ainda sofram preconceitos e sejam negligenciadas ou tratadas com piedade e assistencialismo. O imperativo do ensino público, universal e gratuito, que herdamos da Revolução Francesa, ainda é uma utopia em nosso País. pois as noções de ‘normalidade’ e de ‘diferença’ são o resultado de relações sociais e de produções discursivas que classificam, asseguram e marcam as posições do sujeito na sociedade, dividindo o mundo entre o ‘normal’ e o ‘anormal’.

Vivenciamos uma intensa gama de informações sobre as diversas, múltiplas e heterogêneas condições humanas, que se abrigam no conceito de “*déficits*”, mantendo-nos a uma certa distância dos que possam nos colocar também como ‘desiguais’ destas chamadas ‘*Pessoas com Deficiências*’.

Graças ao processo de sensibilização e conscientização social advindo da proposta de inclusão da ONU - visando construir uma sociedade para todos e do movimento *Inclusion International*, o Glat, as pessoas com NEE vêm conquistando seu espaço. Aqui, a inclusão de deficientes em escolas regulares ou comuns constitui um dos direitos da Constituição Cidadã de 1.988 e das leis dela decorrentes.

Ultimamente, estes cidadãos foram ‘descobertos’, ganharam crédito, elaboraram uma nova consciência sobre seus direitos, tentando combater sua exclusão de um convívio

social pleno, uma existência obscura e desumana decorrente do preconceito, da visão piedosa e excludente sobre suas desvantagens além do desinteresse pela sua formação educacional, buscando a equiparação de oportunidades na Sociedade da Informação.

Apesar de todos os avanços, muitos discursos ainda trazem, subliminarmente, os preconceitos, os estereótipos e as discriminações sobre pessoas com deficiência. Nesta lógica, precisamos discutir a concepção de ‘Educação como um Direito Humano’, já que, no Brasil, temos uma desigualdade (exclusão mascarada) de uma parcela considerável (dados do MEC), sem nenhum acesso ao caminho primordial da escola e da aprendizagem do ler e escrever, muito menos de alfabetização ou letramento.

A questão que se coloca ‘frente à situação social de indiferença’ às pessoas passíveis de segregação e estigmatização não é a manipulação da tensão gerada nos contatos com o sujeito objeto de nosso estigma e, sim, da manipulação da informação sobre o seu defeito.

É inaceitável que as limitações continuem rotuladas por expressões equivocadas. O Deficiente traz qualquer “déficit” que apenas o limita em alguns aspectos; o Diferente foi dotado de peculiaridade e potencial, muitas vezes transformado em aleijão e caricatura; carregando desde cedo apelidos e carimbos nos quais acaba se transformando.

Acreditamos que a sociedade promoveria uma grande mudança comportamental sobre a qualidade de vida individual e comunitária, se cada ser humano atuasse calcado em valores e usando critérios sociais éticos para o exercício da cidadania, pois a maior diferença entre o deficiente e os normais, é que a deficiência destes é invisível, emocional, intelectual ou mesmo moral e, suas limitações estão no coração e na mente.

Falamos cada vez mais em acessibilidade, habilidades múltiplas, diversidade, diferença e inclusão social. Toda esta profícua mobilização, atingindo a sociedade civil, vem provocando a afirmação de que a solução de problemas e/ou a remoção das barreiras para os sujeitos com deficiência passa, primeiramente, por atitudes e politização. É nosso papel conceituar, compreender e explicar o que uma sociedade inclusiva significa - uma sociedade para todos sem mitos, preconceitos e inverdades.

Para nós, o entrave na realização da cidadania do deficiente não está no plano formal. A legislação existe, porém ineficaz. Tal quadro perdura, antes de tudo, pela falta de vontade dos governantes de promover políticas públicas integradas e voltadas para as pessoas com deficiência. Portanto, as ações individuais, apesar do caráter não transformador, são o meio mais efetivo de exigência dos direitos.

A inclusão escolar não deve ser confundida com caridade, assistencialismo ou benevolência; constitui-se em um direito de todos, um dever da escola e dos educadores de promover e criar currículos, práticas e espaços inclusivos que permitam o desenvolvimento de ações que contribuam para a remoção de barreiras na aprendizagem e para a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Sabemos hoje que o ser humano possui habilidades múltiplas além da capacidade cognitiva. Mais do que habilidades, conceituamos inteligências múltiplas. Aos poucos, a sociedade e a escola estão vislumbrando a perspectiva de um novo paradigma (viver a igualdade na diversidade), que considera a diferença como algo inerente à pessoa e relevante na relação entre elas.

Numa abordagem mais sociológica, todos sabemos que não basta educar ou reabilitar, é indispensável envolver a sociedade nessa questão em todos os seus segmentos, prepará-la para um convívio melhor e mais próximo com as pessoas com NEE, vencendo ou superando o abismo dos preconceitos, pois o combate à desigualdade passa por reconhecer as diferenças e impedir que estas se traduzam em desigualdades.

Nota-se que as políticas públicas para inclusão dos deficientes atacam tipicamente as consequências, e não, as causas. Desejamos uma política pública de sucesso e com finitude, que trate com dignidade e respeito uma parcela ainda invisível de milhões de brasileiros com deficiência, garantindo-lhes acesso aos bens sociais, econômicos e culturais, em busca da qualidade de vida, satisfatória e plena, individual e coletivamente.

Muitas vezes, para exercer seus direitos, essas pessoas precisam da adoção de certas medidas especiais. Melhor que conceber medidas genéricas para todos os deficientes, é diagnosticar as necessidades essenciais de cada, satisfazendo-as com adequação. Sabemos que a discriminação começa, por vezes, em casa, movida por atitudes protecionistas, deixando a família de promover o desenvolvimento das potencialidades do deficiente.

Assim pensando, acreditamos que um investimento maciço em educação é a melhor forma de minimizar os diferenciais entre as pessoas com e sem deficiência, e o melhor retorno que a sociedade poderá obter é permitir que as oportunidades criadas por elas sejam aproveitadas.

As pessoas com deficiência, à margem dos benefícios educacionais disponíveis na sociedade, têm o direito de viver e estudar em ambiente comum, juntamente com as demais pessoas, tornando-se cidadãos produtivos e felizes. Apenas uma pequena minoria não pode, por razões diversas e peculiares, estudar permanentemente nas salas comuns do ensino regular. Mesmo nesses casos, há que se criar alternativas reais, efetivas e afirmativas, para

que todos possam conviver no espaço escolar comum, ainda que estudando temporária ou permanentemente em salas especiais.

No âmbito educacional, a opção pela construção de um Sistema Inclusivo busca assegurar o princípio de igualdade de todos numa sociedade complexa e diversificada uma vez que a convivência na diversidade proporciona um maior desenvolvimento acadêmico e social e uma prática saudável de relações interpessoais, democráticas e cidadãs.

Por outro lado, muitos fatores agravam essa realidade penosa dos deficientes: escolas adaptadas e inadequadas ao ensino especial; professores despreparados/desmotivados, que por falta de informação (não de conhecimento técnico) e de consciência sobre seu papel, dão à pessoa o lugar do doente, do diferente, do deslize natural, por meio de uma falsa homogeneização e de estereótipos como se a humanidade fosse igual, previsível, imutável.

Precisamos compreender que devemos rever todas as nossas referências para entendermos a condição humana. Lidar com essas pessoas exige, de nossa parte, afeto, na relação pessoal, e direitos especiais, na relação social, como forma de evitar a exclusão e, em muitos casos, favorecer a recuperação, priorizando a cidadania.

Somente com uma postura reflexiva calcada na antropoética, a ética do indivíduo com sua espécie, poderemos transformar a sociedade. No nosso entendimento, o tema diversidade (humana) deve permear sempre as discussões comunitárias, as salas de aula e o currículo acadêmico, não como um requinte, um detalhe, uma especialização, uma matéria optativa, um extra, pois é a característica mais intrínseca do gênero Homo, da espécie sapiens.

Esta reflexão aponta para a importância de estratégias de apoio na construção da Educação Inclusiva, em que se busque a ampliação do entendimento das necessidades dos alunos e sua inserção nas atividades do cotidiano escolar. Demonstra também, que a proposta não se baseia no treinamento de professores para atitudes mais adequadas, mas apresenta o desafio das mudanças de hábitos, atitudes e valores de uma 'lógica excludente' para uma 'lógica inclusiva'.

Creemos que para combatermos a exclusão é preciso introduzir outro padrão de sociedade, baseada na civilidade e na ética, que rompa com os vínculos da estigmatização, da discriminação, do isolamento e da ideologia da submissão. Estamos preocupados, em ampliar e criticar as propostas de inclusão escolar e social para garantir a participação ativa dos sujeitos implicados neste processo. As pessoas com deficiência não podem continuar sendo tratadas como 'tutelados', na direção, historicamente oposta, de sua afirmação de autonomia, habilidades, possibilidades, poderes e direitos assegurados.

Uma reflexão sobre este processo de Inclusão Escolar se mostra de extrema necessidade e relevância por que a Educação é um processo contínuo de mudança, um vir-a-ser que se baseia: - na ação, avaliação e reflexão constante das práticas; - na troca de experiências; no engajamento coletivo para a mobilização de recursos; e- na formação profissional contínua e articulada com as necessidades cotidianas;

Essas estratégias pedagógicas no cotidiano escolar inclusivo são necessárias, por uma questão de justiça e equidade social, para que a escola responda não somente aos alunos que nela buscam saberes, mas aos desafios atribuídos no cumprimento da função formativa e de inclusão, reconhecendo e valorizando a diversidade, num processo democrático, como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, incluir e garantir uma educação de qualidade para todos implica na reformulação de políticas educacionais e na implementação de projetos inclusivos, que permitam o pleno exercício da cidadania.

Por isso é preciso refletir sobre a formação dos educadores, porque não é uma multi-habilitação que prepara alguém para a diversidade, que atenda a todas as possíveis dificuldades na sala de aula, mas uma formação em que o educador olhará o aluno de outra dimensão entendendo e buscando o apoio necessário que atenda às peculiaridades individuais.

Para que a criança com deficiência participe das atividades com outras crianças ditas 'normais', em um mesmo ambiente, necessita não apenas dos recursos materiais, mas também do papel da família e da escola, principalmente na socialização da criança, para que se torne dependente parental ou emocional, aprendendo a conviver num espaço diferenciado, aquém do convívio familiar, vivenciando experimentos que ajudem no seu desenvolvimento integral.

Desde 1998, as instâncias responsáveis decretaram a inclusão dos alunos com deficiência em escolas comuns, mediante matrícula, acesso e permanência, sem adequação infraestrutural, modificação organizacional e qualificação profissional dos que trabalham com esses alunos inseridos no ensino regular. A escola, como o '*locus*' social privilegiado para o ensino-aprendizagem de competências, habilidades, atitudes e valores, deve incluir as crianças especiais, sem mudança na postura pedagógica. Os professores, por sua vez, serão treinados, reciclados e/ou capacitados para atendê-los, sem interrupções da aula e do ensino, isolada e simultaneamente em conjunto.

Obviamente, na esfera governamental, constata-se programas, propostas, projetos, leis e decretos com sonoras siglas, na maioria das vezes, teóricas. Na verdade, queremos uma política de construção de direitos e não uma prática de concessão de favores.

A reestruturação institucional não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois depende, acima de tudo, de mudanças posturais e atitudinais, de compromisso e disposição dos indivíduos. Ao entrarem para a escola, as crianças com NEE devem, obrigatoriamente, participar de três vertentes distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem, a integração professor-aluno, a interação aluno-aluno e, requerem um atendimento qualitativo que transforme pessoas desvalorizadas ou invisíveis em potenciais e habilidades.

Com vistas à igualdade de condições e oportunidades, a pessoa com deficiência deve munir-se de conceitos, conhecimentos, para a adoção de atitudes e ações que mostrem que o desvio do padrão estético não influencia em seu intelecto. O processo de inclusão nas escolas e a busca da equidade educacional e social dependem de quebras de padrões como a mudança da escola ou do professor e da sociedade excludentes.

Faz-se necessário o repensar da formação dos profissionais em educação, que devem estar capacitados para lidar com as significativas diferenças e necessidades inerentes a cada um destes indivíduos. A necessidade de se atender as Leis de Diretrizes Básicas e as políticas de educação não podem impingir profissionais sem formação adequada a um público sensível e historicamente marginalizado pela sociedade e pela própria política educacional.

Confiamos que a inclusão escolar deve iniciar-se pela análise e adequação destas estruturas e de alternativas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, em geral, e das pessoas com NEE, em particular. Averiguar se o ambiente é estimulador, se oferece recursos infraestruturais, humanos e pedagógicos, se existem salas de apoio e multimeios, se os currículos e estratégias de ensino se adequam à realidade dos alunos e se a comunidade escolar é capaz de atendê-los com o devido respeito.

Dessa forma, lutar pela inclusão deve ser responsabilidade de cada um e de todos coletivamente para remover as barreiras físicas, arquitetônicas, comunicativas e atitudinais em relação às pessoas com deficiência e, promover o acesso amplo e irrestrito. Acreditamos que cabe a nós, educadores e cidadãos, o desafio de democratizar e efetivar a política da inclusão, que é de nossa competência, construindo nossos modelos inclusivos. Enfim, cabe à lei e ao Estado cuidar melhor, não por filantropia, caridade ou privilégios, mas por justiça social para prevalência dessas normas que garantem dignidade e direitos às pessoas com deficiência - de qualquer natureza. Cabe, ainda, refletirmos sobre o que é ser igual ou diferente. Pois olhando a nossa volta, percebemos que não existe ninguém igual, na natureza, no pensamento, nas ações etc., e as diferenças não são sinônimas de incapacidade, mas de equidade humana.

Vencer todos esses obstáculos, inclusive os sociais - é tarefa árdua e consiste num longo caminho a ser trilhado, mas que só será vencido com a determinação de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADIRON, Fábio. **Os normais**. Universidade Solidária, 26/10/1004. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=13436>>. Acesso em: 23/11/2014.

_____. **O que é inclusão?** Adiron, 14/07/2004. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=11531>>. Acesso em: 05 de agosto de 2004.

AGUIAR, M. Castro de. **PNE ou PPD: discutindo nossa identidade**. Rede SACI, 21/12/2001. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=145>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2002.

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Conversando sobre a escola inclusiva**. Rede SACI, 05/08/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2435>>. Acesso em: 06 de setembro de 2002.

_____. **Inclusão Preventiva: Conquistando a Sensibilidade do Ser Humano**. Rede SACI, 18/09/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2898>>. Acesso em 11 de outubro de 2002.

_____. **Manual informativo sobre educação especial – partes 1, 2 e 3**. Rede SACI, 14/06/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1849>>. Acesso em: 05 de julho de 2002.

_____. **Acesso e permanência com sucesso: a avaliação escolar do aluno**. Inclusão Brasil, 22/10/2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=20684>>. Acesso em: 15/10/2014.

AMARO, Deigles Giacomelli., MACEDO, Lino de. **Da Lógica da Exclusão à Lógica da Inclusão: Reflexão sobre uma Estratégia**. Rede SACI, 24/09/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2896>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2002.

ANDRADE, Jorge Márcio Pereira de. **Conceitos e Preconceitos na e sobre as deficiências**. Boletim InfoAtivo DEFNET, 05/09/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2776>>. Acesso em 11 de outubro de 2002.

_____. **Somos des-iguais ou aprendemos a ser in-diferentes?** Correio Popular, 14/07/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6174>>. Acesso em: 13 de agosto de 2003.

_____. **Tolerando a Diferença, Aprendendo com a Diversidade.** e-boletim infoATIVO DEFNET, 22/09/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7309>>. Acesso em: 10 de outubro de 2003.

ARANHA, M.S.F. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica.** Temas em Psicologia, número 2, 1995, pp. 63-70.

_____. **A deficiência através da história.** Rede SACI, 21/02/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=4403>>. Acesso em: 15 de abril de 2003.

ASSOCIAÇÃO MAIS 1. **Inclusão como meta,** 13/12/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=3800>>. Acesso em: 03 de abril de 2003.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Construindo a escola inclusiva.** Rede Saci Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=8693>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2003.

_____. **Refletindo sobre Inclusão/Exclusão Social.** O Mundo da Saúde 09/10/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7683>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2003.

BENCINI, Roberta. **Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos.** Revista Nova Escola 15/08/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6570>>. Acesso em 10 de outubro de 2003.

BERGMANN, Luísa. **Por onde começa a inclusão?** (artigo) Rede Saci, 10/10/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7689>>. Acesso em: 12 de novembro de 2003.

BETTO, Frei. **Sou eu o deficiente?** (artigo) Rede SACI, 15/08/2001. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7812>>. Acesso em: 15 de outubro de 2001.

BIELER, Rosangela B. **Inclusão e Cooperação Universal - Parte I**. AVAPE-SP, 01/10/2002. Disponível em <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2981>>. Acesso em 20 de novembro de 2002.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. **Portador de deficiência busca igualdade**. Carta Maior, 26/06/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1941>>. Acesso em: 05 de julho de 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2003.

_____. **Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. **Conjunto de Materiais para Capacitação de professores: necessidades na sala de aula**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MJ/CORDE, 1994.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundeb e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares para Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente – Lei nº 8.069/90 (ECA)** Brasília: MEC, 2.004.

_____. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2.002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei nº 9.394/96**, de 24 de dezembro de 1996 (LDB) Brasília: Subsecretaria de edições técnicas, 1.997.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

_____. **O censo escolar brasileiro: história e novas perspectivas**. Brasília: MEC/INEP/SEESP, 2.004.

_____. **O processo de integração dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1.999. (Série diretrizes, vol. 11)

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1.999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2.001.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001** de 03/07/2001 - **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/cne/default.shtm#Educacao Especial](http://www.mec.gov.br/cne/default.shtm#Educacao%20Especial)>.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/ Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Portaria CENESP/MEC nº 69/86**. Brasília: MEC/CENESP, 1986.

_____. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2.000 (volumes I a VII).

_____. **Resolução nº 02/2001** de 11/09/01 - **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

_____. **Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEED, 1.999.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **A trajetória dos preconceitos – Ontem e Hoje**. 2001. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. acesso em: 06 de janeiro de 2002.

BUENO, J.G.O. **Educação Especial brasileira: educação/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUSP, 1994.

CARNEIRO, Rogéria. Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular. **Revista Integração**. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIMINO, Valdir. **Talvez o melhor sinônimo de preconceito seja ignorância**. Sentidos São Paulo-SP, 22/11/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=3484>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2003.

D'AMARAL, Teresa da Costa. **Sem cerca de arame farpado**. IBDD, 22/02/2002. disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=468>>. Acesso em: 03 de abril de 2002.

DEL CLARO, Márcia. **Deficiências: a diversidade que faz parte da vida**. **Revista Educação & Família** – ed. 05, Revista Escala, SP, Ano I, 2001, pp. 20-7.

FÁVERO, Eugênia A. G. **O que você precisa saber sobre Inclusão**. Revista Sentidos, 01/05/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1404>>. Acesso em: 06 de junho de 2002.

FERREIRA, L. A. Miguel. **A Inclusão da pessoa portadora de deficiência e o ministério público**. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1473>>. Acesso em: 28 de maio de 2002.

FESTA, María Elena. **A necessidade da re-fundação da escola especial**. Fundación Paso a Paso, 2003. Disponível em: Acesso em: 14 de janeiro de 2004.

FONSECA, R. T. M. da. **O mercado de trabalho e as leis de ação afirmativa em prol da pessoa portadora de deficiência**. Rede SACI, 09/06/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=5744>>. Acesso em: 15 de agosto de 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, V. Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 02/10/2011
Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIL, Marta. **Inclusão na Escola (Parte I, II e III)**. Avisa lá, 27/08/2002. Disponível em:
<<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2697>>. Acesso em: 09 de outubro de 2002.

GONSALES, Priscila. **O desafio da educação inclusiva**. Educarede, 17/06/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1863>>. Acesso em: 05 de agosto de 2002.

GUERRA, J. A. Figueira. **Deficientes e Direitos Sociais**. Rede SACI, 17/06/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1855>>. Acesso em: 06 de agosto de 2002.

GUIMARÃES, Arthur. **Inclusão: uma educação mais do que especial**. Nova escola, 24/09/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2920>>. Acesso em: 15 de outubro de 2002.

IMPELLIZZIERI, M. Aparecida. **Alteridade: uma ideia a ser abraçada por todos**. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=8633>>. Acesso em 21 de dezembro de 2003

LAGUNA, M^a R. C. **Classe hospitalar - diversidade e inclusão**. TV Tem 09/09/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6965>>. Acesso em: 15 de setembro de 2003.

LAROUSSE, Ática. **Dicionário de língua portuguesa**. Paris: Larousse / São Paulo: Ática, 2001.

LOYOLA, Leandro. **O desafio da inclusão é superar dificuldades históricas**. Valor 03/07/2003. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6044>>. Acesso em 10 de julho de 2003.

MACEDO, L. de. Em C. Coll, **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996. Pág. 7-21.

_____. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Educação online, 15/07/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2191>>. Acesso em 03 de maio de 2003.

MAGALHÃES, Maria da Conceição. **Inclusão: agir, conhecer e viver**. Disponível em: <<http://www.lerparaver/bancodeescola>>. Acesso em:

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.lerparaver/bancodeescola>>. Acesso em 07 de maio de 2002.

_____. **Ensinando a turma toda - as diferenças na escola**. Banco de Escola, 16/12/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=3811>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2003.

MARTINS, Vicente. **Quem necessita de educação especial?** Rede Saci, 29/08/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2704>>. Acesso em: 11 de outubro de 2002.

MAZZILLI, H. Nigro. **O Ministério Público e a Pessoa Portadora de Deficiência**. Rede SACI, 25/02/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=4453>>. Acesso 14 de abril de 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação Escolar: Comum ou Especial?**. São Paulo: Pioneira, 1986, p.117-8.

_____. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana**. Psicopedagogia online, 27/09/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2960>>. Acesso em 10 de outubro de 2002.

MEIRA, Nelson Wanderley Ribeiro. **A Educação nas leis constitucionais brasileiras** In.: **Rev. Gestão em Rede** – Outubro de 2001.

MELLO, Anahi Guedes de. **Os deficientes e o fracasso escolar**. Flor de pessegueiro - site da Anahi Brasil, 01/03/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=579>>. Acesso em: 04 de abril de 2002.

MICHELS, L.R.F. **Acesso e Permanência do Educando Portador de Necessidades Especiais na Instituição de Ensino Superior**. Rede SACI, 06/08/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=2450>>. Acesso em: 12 de setembro de 2002.

MIRANDA, Sônia G. **Inclusão x Exclusão: Determinantes histórico-sociais; tendências internacionais da inclusão e seus impactos nas políticas públicas de educação no Brasil**. UFPR, 22/05/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1441>>. Acesso em: 30 de maio de 2002.

MRECH, L. M. **O Projeto Roma e a inclusão escolar**. Mais 1 – 01/03/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=589>>. Acesso em: 14 de maio de 2002.

_____. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo, Editora Pioneira Educação, 1999.

NACIF, Cristina. **O papel do educador**. Rede SACI 18/06/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=5751>>. Acesso em: 15 de agosto de 2003.

NAHAS, Ana Beduschi. **Pais devem lutar pela inclusão escolar**. Lista Síndrome de Down 01/09/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6781>>. Acesso em 15 de outubro de 2003.

NÉRI, Marcelo Côrtes. **Diversidade, desigualdade e deficiência de oportunidades**. Valor 16/09/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7185>>. Acesso em 15 de outubro de 2003.

_____. **Retratos das pessoas com deficiência ao longo dos tempos**. Valor 03/07/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6042>>. Acesso em: 22 de julho de 2003.

OLIVEIRA, Claudete. **Papel do professor**. Revista Sentidos, 21/10/2002.

OMS. **Revisão da classificação internacional de doenças**. Porto Alegre: Sagra, 1.976.

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

PERINI, Cristiane M. Bianco. **Inclusão social e educacional**. Jornal Leia, 15/12/2004. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=14105>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIMENTEL, Lais Mendes. **Escola especial: opção de ensino ou segregação?** BBC Brasil, 03/09/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7540>>. Acesso em 15 de novembro de 2003.

QUEIROZ, Marco Antonio de. **As dificuldades que as pessoas com deficiência precisam enfrentar**. GADV, 10/10/2003

RODRIGUES, Marli de Fátima; BRANDALISE, Mary Ângela. **Escolas especiais e visão classista**. Curitiba: UEPG, 1998.

ROSA, U (org.). **Minidicionário Gama Kury de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

ROSENFELD, Ethel. **Abordagens inclusivas de ensino para alunos com deficiência**. Rede SACI, 19/09/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7269>>. Acesso em 15 de outubro de 2003.

SÁ, Elizabet Dias de. **Especialização na Formação de Professores**. Banco de Escola, 03/02/2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=4208>>. Acesso em: 12 de abril de 2003.

_____. **Necessidades Educacionais Especiais**. Banco de Escola, 27/09/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2963>>. Acesso em 10 de outubro de 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva: Redefinindo a Educação Especial**. Educação online, 25/04/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1470>>. Acesso em: 05 de maio de 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar os que têm deficiência**. Rede Saci, seção Deficiência, 14/06/2005. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=5497>>. Acesso em: 23 de agosto de 2005.

_____. **Inclusão Social: O Novo Paradigma**. Rede SACI, 15/04/1997. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1061>>. Acesso em: 06 de maio de 1997.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola**. Inclusão, 25/06/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1940>>. Acesso em: 05 de agosto de 2002.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Rede Saci, 01/03/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=1461>>. Acesso em: 23 de abril de 2002.

SAWREY J. M., TELFORD C. W. **O Indivíduo Especial**. trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. Educação on-line, 2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=8108>>. Acesso em 22 de dezembro de 2003

SILVA, Angela C. da. **A educação especial frente as novas tecnologias**. Porto Alegre-RS, 10/12/2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2896>>. Acesso em 03 de abril de 2003.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada - a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. S. Paulo: Sociedade Beneficente São Camilo, 1987.

SOUSA, Luciane P. F. de. **Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?** Psicopedagogia Online, 17/09/2002. Disponível em <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2856>>. Acesso em 10 de outubro de 2002.

SOUZA, Herbert de; RODRIGUES, Carla. **Ética e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

STAINBACK, Susan & William. **Inclusão - um guia para educadores**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Unesco, 1994. (Tradução: Romeu Kazumi Sassaki) site Inclusão São Paulo, 25/06/2002.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, 1990.

_____. **Desenvolvimento Profissional para a Educação Inclusiva**. Paris, 2001. Trad.: Windyz Ferreira, da ONG Ed-Todos, para a Lista Inclusiva, 29/09/2003. Disponível em: <www.unesco.org/education/educprog/sne>. Acesso em: 14 de abril de 2004.

VIANA, Vânia. **Os Caminhos da Inclusão no Brasil**. Autistas, 23/08/2004. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=12220>>. Acesso em: 08 de setembro de 2005.

VILARONGA, Nelson. **Integração vai além de garantir vagas no ensino**. Valor, 03/07/2003. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6049>>. Acesso em: 03 de julho de 2003.

WERNECK, Claudia. **Filhos reais ou virtuais?** Jornal O Globo, coluna Opinião Brasil, 01/03/2002.