

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

THE INCLUSION OF PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: HISTORICAL CONTEXTUALIZATION

LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCACIONALES ESPECIALES: CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

João Gabriel Yaegashi¹
Michele Nader²
Solange Franci Raimundo Yaegashi³
Tayene Elize Mação⁴

1

Resumo: A pesquisa, de natureza teórica, teve como objetivo estudar de que forma a questão da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais foi abordada no decorrer da história. Verificamos que por meio de muita luta foi possível estender sobre essas pessoas os direitos garantidos aos demais seres humanos. Todavia, ainda há muito o que fazer para que elas participem real e ativamente do processo de ensino e aprendizagem no ensino regular e sejam efetivamente incluídas. Chegamos à conclusão que, mais do que um direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão educacional se apresenta como uma questão ética e, como tal, uma questão que deve ser amplamente discutida por profissionais de diferentes áreas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino. Aprendizagem.

¹Mestrando em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Advogado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6341-0942>. E-mail: jgyaegashi@hotmail.com

²Mestra em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Promotora de Justiça do Estado do Paraná, Coordenadora da Central de Atendimento ao Cidadão de Maringá-PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-9203>. E-mail: mnader@mppr.mp.br

³Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. E-mail: solangefry@gmail.com

⁴Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista Capes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9940-6275>. E-mail: tayene.elize@hotmail.com

Abstract: The research, of a theoretical nature, aimed to study how the issue of inclusion of people with special educational needs has been addressed throughout history. We found that through a lot of struggle it was possible to extend the rights guaranteed to other human beings to these people. However, there is still a lot to be done for them to participate in fact and actively in the teaching and learning process in mainstream education and to be effectively included. We arrived at the conclusion that, more than a right of students with special educational needs, educational inclusion presents itself as an ethical issue and, as such, an issue that must be widely discussed by professionals from different areas.

Keywords: Inclusive education. Teaching. Learning.

Resumen: El objetivo de esta investigación, de naturaleza teórica, fue estudiar la cuestión de la inclusión de personas con necesidades educacionales especiales a lo largo de la historia. Averiguamos que, por intermedio de mucha lucha, se les han extendido los derechos garantizados a las demás personas. Sin embargo, queda mucho por hacer para que las mismas participen, de hecho, del proceso regular de enseñanza y aprendizaje y sean realmente incluidas. Concluimos que, además de un derecho de tales alumnos, la inclusión educacional se presenta como una cuestión ética, y así siendo, debe ser largamente discutida por profesionales de distintas áreas.

Palabras-clave: Educación Inclusiva. Enseñanza. Aprendizaje.

Submetido 06/10/2020

Aceito 15/12/2020

Publicado 30/01/2021

Introdução

A educação inclusiva é atualmente debatida em diferentes segmentos da sociedade. O princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas e nas universidades tem sido amplamente discutido, implicando a necessidade de revisão de velhos conceitos de normalidade e de padrões de aprendizagem.

Contudo, a inclusão escolar e social exige mudança de mentalidade, mudança nos modos de vida, quebra de paradigmas, muitas reflexões e, como princípio fundamental, a valorização da diversidade humana.

Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo estudar a questão da inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais no decorrer da história, a fim de que seja possível entender como foram elaboradas as políticas educacionais inclusivas e de que forma elas foram implementadas.

De acordo com Alencar (2010), ao longo da história, o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos foi efetivado por meio de tratados mundiais. Dentre os documentos de âmbito internacional merecem destaque:

[...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999). Esses documentos foram produzidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) com intuito de nortear o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros (ALENCAR, 2010, p.100).

No Brasil, a luta pelo direito à educação para todos se efetivou por meio de políticas públicas contempladas nos seguintes documentos:

Constituição Federal (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; Decreto nº 3298 (Brasil, 1999); Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001); Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência (Brasil, 2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), dentre outras (ALENCAR, 2010, p.100).

Todos esses documentos têm como finalidade promover tanto o direito à igualdade quanto a atenção educacional, buscando contemplar a diversidade, respeitando os princípios éticos do respeito aos direitos humanos.

Segundo Fiorati e Elui (2015, p. 330), dentre esses documentos merece destaque a Constituição Federal de 1988, uma vez que prevê:

[...] cuidado, assistência pública, proteção, integração social e garantia dos direitos humanos integrais às pessoas com deficiência, no âmbito da competência comum das três esferas de Governo (municipal, estadual e federal) e, inclusive, o dever de disponibilizar atenção à saúde da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS), nos três níveis de atenção: primário, secundário e terciário.

Todavia, as autoras reconhecem que embora alguns avanços tenham sido registrados quanto à inclusão de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho e no âmbito sociocultural, ainda observa-se que muitas permanecem sem acesso a serviços básicos de reabilitação e oportunidades, em condições de igualdade, como educação, formação profissional, trabalho, lazer e outras atividades. Existem casos, inclusive, de pessoas que desconhecem os dispositivos assistenciais e direitos sociais e encontram-se confinadas ao espaço doméstico, muitas vezes em estado de completo isolamento social.

Nesse sentido, a realização dessa pesquisa justifica-se pela necessidade de profissionais de diferentes áreas, especialmente da Educação e do Direito, refletirem acerca dos limites e possibilidades da inclusão, buscando formas para que ela se efetive no cotidiano escolar e universitário.

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo, esse artigo foi subdividido em três partes. Na primeira, discutimos a concepção de deficiência ao longo da história, enfatizando como os indivíduos com necessidades educacionais especiais foram vistos pela sociedade primitiva, escravista, feudal e, em especial, a capitalista, e as formas como foram atendidos pela educação. Na segunda parte, discutimos os documentos recentes que preconizam a educação inclusiva tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Parecer 013/2009 – CNE, o Decreto 7611/2011 e a Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com

Deficiência (LBI). Por fim, na terceira, parte tecemos algumas reflexões sobre os desafios para a implantação de uma educação inclusiva.

A concepção de deficiência ao longo da história

Segundo Albuquerque e Mori (2011), a concepção de pessoa humana varia na história de acordo com a demanda de produção exigida, legitimando, deste modo, a inclusão e exclusão do ser humano.

Assim, nos primórdios da humanidade, as civilizações ainda não estavam fixas e as pessoas viviam em uma condição nômade, explorando ao máximo um local e se mudando deste quando seus recursos se tornavam escassos. Os povos necessitavam da caça, da pesca e de abrigos pré-concebidos como cavernas para se protegerem, e para tal, deveriam possuir os atributos da força física e agilidade, para poder, de alguma forma, colaborar com a sobrevivência do grupo. Logo, aqueles que possuísem uma deficiência que atrapalhasse esses atributos (surdez, dificuldade locomotora, cegueira, etc.), por questão de sobrevivência, eram abandonados à própria sorte (BIANCHETTI, 1998).

Com o passar do tempo, as civilizações começaram a se formar, fixando-se nas margens dos rios, praticando a agricultura e a criação de animais. Neste momento, da mesma forma como surgem as primeiras cidades, também vão se delineando paradigmas que influenciaram a visão das sociedades, como exemplo, os paradigmas espartanos e atenienses.

Os espartanos eram conhecidos por serem guerreiros extremamente habilidosos. Desde o dia de seu nascimento até a vida adulta, um espartano já era predestinado para ser um soldado e, deste modo, treinado na arte da guerra e ensinado a buscar a perfeição do corpo físico. Por isso, se o indivíduo manifestasse qualquer anomalia que o removesse do “padrão ideal”, era eliminado.

Na sociedade ateniense, por sua vez, as formas de trabalho eram divididas entre trabalho intelectual e trabalho manual. Sendo assim, o indivíduo que tinha, primeiramente, a cidadania (conferida através do berço) e a capacidade de filosofar estava no padrão exigido e teria toda a liberdade para exercer sua profissão (BIANCHETTI, 1998).

No decorrer dos anos, com a queda do império romano no ocidente (476 d.C.), a formação dos feudos e a ascensão da igreja como instituição hegemônica, o conceito sobre a pessoa humana muda. Agora, o corpo e a mente não são mais vistos de forma filosófica

(como nas sociedades escravistas), mas a partir de uma concepção teológica. Neste momento, as pessoas não são mais vistas como subumanos, como no período anterior, já que possuem alma e liberdade, sendo assim filhos de Deus e merecedores da vida, o que torna a eliminação e abandono destes inaceitáveis (BIANCHETTI, 1998). Uma forma de conceber o deficiente neste período, segundo o autor supracitado, era explicando a existência de surdos, mudos, etc. como um meio que Deus utilizava para alertar os homens sobre a adoção de comportamentos adequados e sobre a oportunidade de caridade.

Pessotti (1984), nessa mesma perspectiva, destaca que, ao ganharem o *status* de ser humano, as pessoas deficientes estavam salvas do abandono e do extermínio que sofriam no período anterior, pois agora eram filhas de Deus, e não mais seres subumanos. Todavia, essa igualdade era somente teológica, e não representava uma igualdade de direitos civis, uma vez que estes só foram adquiridos na época do iluminismo.

É assim que passam a ser ao longo da Idade Média, ‘les enfants du bom Dieu’, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação criativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter as suas criaturas deficitárias. Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente de desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo da Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil de direitos (ALBUQUERQUE; MORI, 2011, p.84).

6

Porém, de forma contraditória, Aranha (2001) afirma que o modo de conceber a pessoa com deficiência variava dentre os grupos. Uma vez que o deficiente era associado ao pecado pela igreja, alguns os matavam, rejeitavam e lhes aplicavam castigos como uma opção para a reparação dos pecados e purificação da alma. Não havia um real interesse em abrigar, educar ou tratar essas pessoas com deficiência.

Com a chegada do sec. XVI, a sociedade feudal gradativamente começou a entrar em colapso, o teologismo cede lugar ao antropocentrismo fazendo com que os dogmas da igreja passem a ser questionados e se invista mais nos métodos científicos e na tecnologia. A burguesia se fortalece como classe dominante e o regime capitalista, assim como as relações comerciais, começa a ganhar uma maior proporção.

É importante destacar que o século XVI é, segundo Bianchetti (1998), um marco histórico da humanidade, uma vez que representa a transição gradativa de um sistema voltado à manutenção de um sistema voltado ao mercado, à acumulação, ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A garantia do domínio da natureza pelo homem o coloca em um novo patamar. Assim, a necessidade de acumulação levou-o à busca por novos mercados, estimulando as navegações, caracterizando-se como um período de expansão decorrente de vastas descobertas científicas.

Neste momento, uma nova forma de enxergar o homem é proposta pela revolução burguesa. A deficiência passa a ser concebida como algo orgânico, possibilitando seu tratamento pela incipiente medicina, através de métodos como a alquimia, magia e astrologia.

O trabalho na revolução capitalista foi fragmentado. Anteriormente, o artesão concentrava todos os meios de produção em suas mãos, conhecendo o processo produtivo do começo ao fim do produto. Porém, esse processo passou a ser dividido pelo burguês, uma vez que se tivesse um trabalhador especializado em somente uma das etapas produtivas, se produziria mais e pagaria menos no salário. Logo, seria rentável contratar vários trabalhadores para fazer as etapas separadamente. As máquinas surgem e a força de trabalho humana é substituída, sobrando apenas espaço para alguns trabalhadores manuseá-las e fazer reparos quando necessário (ALBUQUERQUE; MORI, 2011).

Assim, ser deficiente ou não nessa época da revolução burguesa não faria diferença alguma, já que nessa sociedade o homem era fragmentado de tal forma que o trabalho não era exigido de um “homem inteiro”, pois não era necessário pensar, mas só trabalhar.

A partir do sec. XIX, com a elaboração de Leis, movimentos organizados por pais e profissionais, tem-se um grande avanço na legislação pela inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Hoje em dia, existem diversas organizações de prestígio nacional (como a Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD, Rio inclui, etc.) e internacional (como a Organização das Nações Unidas - ONU), que se dedicam ao tratamento e inclusão da pessoa com necessidades especiais. Mas, para se chegar até este momento, houve muita luta para que a deficiência pudesse ser formalmente institucionalizada:

As ideias de igualdade e respeito às diferenças, divulgadas pela burguesia no século XVII, justificavam a dominação do capital e os privilégios de uma minoria, mascarando as desigualdades sociais. A educação tradicional passa a ser oferecida pelo estado, não se limitando à Igreja. Novas ideias foram produzidas na área da medicina, da filosofia e da educação, com o objetivo de esclarecer as causas ambientais da deficiência. A sociedade passa a compreender a deficiência de maneira diversificada; dá-se início às iniciativas de Institucionalização Total, de tratamento médico e à investigação de estratégias de ensino (ALBUQUERQUE; MORI, 2011, p.89).

O atendimento educacional no Brasil para crianças com deficiência em instituições, segundo Jannuzzi (2004), ocorreu timidamente no fim do século XVIII e início do século XIX, com as divulgações das ideias liberais no país. Entretanto, essa educação foi concedida apenas para a classe média e para a elite, deixando-se de fora a classe popular. Dessa forma, como a elite não demonstrava interesse na educação da classe popular, existia também um desinteresse na educação das crianças deficientes.

As primeiras instituições de atendimento ao deficiente, de acordo com Jannuzzi (2004), estavam vinculadas às Câmaras Municipais ou às Confrarias particulares, como a Irmandade Santa Ana, cujo objetivo era cuidar de órfãos e crianças abandonadas. No entanto, o atendimento à infância nesse período, século XVII, era muito precário, fazendo com que essas crianças deficientes fossem abandonadas em locais infestados por animais, onde eram mutiladas ou devoradas por cães, quando não morriam de fome, sede ou frio. Foi somente no século XIX que as províncias se preocuparam em trazer religiosas para cuidar dessas crianças.

Durante séculos XVIII e XIX existiram várias pessoas que se empenharam no tratamento das pessoas portadoras de necessidades especiais. Aranha (2001) aponta Jacob Rodrigues Pereira como um dos primeiros a organizar tratamentos a favor da pessoa com deficiência. Em 1747, Jacob buscou ensinar surdos congênitos a se comunicar.

Outra personalidade importante foi Adolf Guggenbuhl que, em meados de 1800, na Suíça, criou uma instituição residencial destinada ao tratamento de pessoas com deficiência mental. Deu origem, deste modo, à ideia e à prática do cuidado institucional, principalmente no continente americano.

Mazzotta (1996) cita outro exemplo, o Instituto dos Jovens Cegos, criado em 1819 em Paris, cujo aluno Louis Braille, um jovem estudante cego, adapta o código militar de comunicação noturna às necessidades dos cegos, primeiramente, por sonografia e, em

seguida, pelo Sistema Braille, código utilizado até os dias atuais para a leitura e escrita dos deficientes visuais.

Aranha (2001) afirma, porém, que existiam muitas críticas em relação ao modelo de institucionalização da época devido à condição precária dos prédios, à falta de higiene, à pouca estimulação e treinamento, à falta de pessoas especializadas e capacitadas, ao tratamento em massa e isolamento pelos quais essas pessoas passavam, entre outros, demonstrando o descaso que se tinha com a pessoa com deficiência. Em nosso país, as medidas institucionais começam mais tarde:

No Brasil, o atendimento escolar às pessoas com deficiência teve início em 1854, quando D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial n.º 1.428, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. [...] Em 1890, com a República, o Marechal Deodoro da Fonseca e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por meio de decreto, denominam o instituto de Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, passa a ser chamado Instituto Benjamin Constant (IBC). No ano de 1857, D. Pedro funda, ainda no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos Mudos. [...] em 1957, passa a ser denominado Instituto Nacional de Surdos (Ines) (ALBUQUERQUE; MORI, 2011, p.93).

9

Não obstante, a educação no Brasil continuava sendo privilégio das classes dominantes. Mesmo com a Revolução de 1930, ainda havia um forte laço com as oligarquias cafeeiras, que continuaram tendo seus interesses reproduzidos pela Aliança Liberal. Sem contar a resistência da Igreja contra a reforma educacional em alguns estados, como CE, MG e DF (FRIGOTTO, 1995).

Em 1964, começa a ditadura militar no Brasil, e o estado passa a ser autoritário e repressivo, com o intuito de alcançar o desenvolvimento e a segurança. Por meio desse processo, ocorreu o fortalecimento de laços políticos, militares, e a disseminação da globalização, influenciando a economia e a educação no país através da elaboração de decretos, de leis e de documentos oficiais. Os militares focaram a educação para a formação de trabalhadores, almejando a formação de capital humano, que trabalharia para garantir a capacidade competitiva das economias (GENTILI, 2002). Uma vez que a educação visava à formação de trabalhadores e o fomento da economia, não se dava importância para a educação de portadores de necessidades especiais, uma vez que essas pessoas eram vistas como improdutivas pelo Estado. Logo, a sua formação era voltada à própria subsistência para não

ser tão onerosa à sua família e ao Estado. Como exemplo, segundo Jannuzzi (2004), o Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1953, ensinava como ofício para as pessoas deficientes as profissões manuais de estofaria, empalhação, afinação de piano, instrumentos de corda e sopro, tipografia Braille e colchoaria.

As instituições, na década de 1960, mostravam-se fracassadas em seu dever de integrar a pessoa portadora de necessidades especiais à sociedade, propiciando condições favoráveis para o movimento de desinstitucionalização, com o propósito de integrar aqueles que fugiam do padrão de normalidade proposto pela sociedade (Aranha, 2001).

Entre o período de 1950 a 1970, evidenciaram-se as Campanhas Nacionais a favor da educação dos deficientes, entre elas a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto n. 42.728, de 03/12/57), a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (Decreto n. 44.236, de 31/05/60), ambas seguidas pela Campanha Nacional de Reabilitação do Deficiente Mental - Cademe (Decreto n. 48.961, de 22/09/60). Esta última campanha liderada pela Sociedade Pestalozzi e pela Apae do Rio de Janeiro, junto ao Ministério da Educação e da Cultura, teve como objetivo o incentivo à criação de consultórios especializados, de classes especiais, de oficinas e granjas, de assistência domiciliar, de internatos e semi-internatos, de associações e fundações educacionais. Com a intenção de discutir e de estudar as dificuldades da educação especial, possibilitando a continuidade das ações propostas pelas Campanhas e de incluir os deficientes físicos e superdotados, em 1971, via Portaria n. 86, de 17/06/71, criou-se, no Ministério da Educação e Cultura, o Grupo Tarefa, responsável por abarcar essas questões (ALBUQUERQUE; MORI, 2011, p.97).

Na década de 1970, a educação do deficiente no Brasil, como apontam Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004), tem como marco a criação, em 3 de julho de 1973, via Decreto n. 72.425, no governo do Presidente Médici, de um órgão denominado Centro de Educação Especial (Cenesp), voltado à definição de metas específicas à educação do deficiente, aparentemente para constituir ações governamentais a fim de atender essa população até então assistida de forma precária pela sociedade.

Outro fator que foi decisivo para o auxílio e a inclusão dos portadores de necessidades especiais foram as guerras mundiais travadas no século XX (1914-1918 e 1939-1945), pois, devido ao número imenso de mutilados, de viúvas, e de carência de mão de obra, tiveram de ser criados programas de ajuda e de proteção às pessoas afetadas pela guerra, e isso incluía também os deficientes. Nos Estados Unidos, por exemplo, foi criado, em 1975, o Fundo

Permanente de Ajuda aos cegos após a Primeira Guerra mundial (1914-1918), mais tarde denominada Imprensa Braille Americana. Mas o maior avanço no auxílio às pessoas com deficiência ocorreu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), por causa do grande número de mutilados.

No período pós-guerra foram criados o Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado e, em destaque, as declarações de princípios, tais como:

[...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Paris, em 10 de dezembro de 1948; a Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1950, declarada pela ONU e, em 20 de dezembro de 1971, em Assembléia geral das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas. Essas declarações contemplavam o direito à educação, ao treinamento, à orientação, à reabilitação com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento máximo de sua capacidade e de seu potencial, garantindo o direito à vida em família (ALBUQUERQUE; MORI, 2011, p.98).

Nesse período houve uma grande expansão das instituições de ensino público e privado para dar assistência às crianças com deficiência. Foram criadas escolas especiais e as salas especiais, bem como os serviços de educação especial em todas as secretarias estaduais de educação. Todavia, o contingente de crianças que necessitavam de atendimento nessas instituições era tão grande que nem a expansão foi suficiente para suprir a demanda.

As condições econômicas desfavoráveis do país e a má distribuição de renda tornavam o acesso a essas instituições muito oneroso, fazendo com que apenas uma minoria tivesse acesso a essas instituições e, em contrapartida, deixando uma maioria desassistida.

A defesa pela democratização e pelo acesso à educação do deficiente veio acompanhada pelo interesse da privatização, visando explorar os determinantes econômicos e culturais da Educação Especial, contribuindo, deste modo, para a segregação das classes menos abastadas desses serviços. Albuquerque e Mori (2011, p. 99-100) trazem exemplos de leis que foram criadas para dar assistência às classes desfavorecidas. Segundo as autoras,

[...] um marco importante na luta contra a segregação foi a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a qual estabeleceu as diretrizes básicas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, com altas habilidades/superdotação ou com transtornos globais do desenvolvimento. Conforme o documento, é direito de

todos os alunos pertencerem a uma mesma escola e estarem todos juntos, [...] aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

Um destaque na regulamentação dessa nova política é o Decreto n.º 6.571/2008, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definido no §1º do art.1º, como o conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O decreto foi implementado por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos, público alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Esse atendimento não é substitutivo às classes comuns e será ofertado no turno inverso da escolarização, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Essas ações e regulamentações colocam um fim na organização de sistemas paralelos de educação especial e delineiam possibilidades da plena e efetiva participação dos alunos com deficiência, com altas habilidades/superdotação ou com transtornos globais do desenvolvimento nas escolas da sua comunidade (ALBUQUERQUE; MORI, 2011, p.99, 100).

Contudo, muito ainda precisa ser feito para que a inclusão das pessoas com necessidades educacionais ocorra de fato. A esse respeito, Vitaliano (2013, p. 17) ressalta que:

[...] quando analisamos as dificuldades para a implantação da educação inclusiva verificamos que estão relacionadas, principalmente à falta de investimentos financeiros para disponibilizar as condições necessárias e ao despreparo do professor para assumir a tarefa de educar todos os alunos. Essa análise é unânime entre os pesquisadores assim como nos relatos dos profissionais da educação que têm alunos com NEE matriculados nos diversos níveis de ensino.

Nesta perspectiva, Lopes e Marquezine (2012, p.101-102) argumentam que o caminho para a educação inclusiva é longo e há muito para ser realizado a fim de que os alunos com

necessidades educacionais especiais (NEE) “participem real e ativamente do processo de ensino e aprendizagem no ensino regular e para e sejam efetivamente incluídos”.

Mas, para alcançar um mundo realmente inclusivo, devemos superar nossos preconceitos e romper paradigmas, garantindo a todos os indivíduos igualdade, liberdade e fraternidade, fazendo valer seus direitos e possibilitando, a todos, o desfrute dos bens produzidos pela humanidade.

Documentos que preconizam a Educação Inclusiva

Com o intuito de compreender as políticas educacionais inclusivas, é necessário nos debruçarmos sobre alguns dos principais documentos que foram elaborados na última década, cujos objetivos centravam-se na inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, abordaremos a seguir alguns dos principais marcos da Educação Inclusiva, dentre os quais a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Parecer 013/2009 – CNE, o Decreto 7611/2011 e a Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI) e Estatuto da Pessoa com Deficiência.

13

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A publicação da “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) representou um grande salto na luta pela inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que, estabeleceu as diretrizes básicas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação ou com transtornos globais do desenvolvimento.

O termo “necessidade educacional especial”, atualmente, está relacionado aos jovens e crianças com necessidades especiais de aprendizagem, em decorrência de sua elevada capacidade ou de sua dificuldade em aprender. Dessa forma, não necessariamente, refere-se às deficiências, mas sim às dificuldades de aprendizagem. É uma maneira de constatar que muitos alunos, sejam eles superdotados ou deficientes, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais, exigindo respostas específicas adequadas.

Embora as escolas apresentem uma demanda vasta e diversificada de necessidades especiais, a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva define as prioridades no que se refere ao atendimento especializado oferecido na escola para os que dele necessitam.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define como aluno passivo de necessidades especiais aquele que, por apresentar necessidades singulares e divergentes dos demais alunos no domínio das matérias curriculares correspondentes à sua idade, necessita de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

A ordem classificatória desses alunos, no quesito “prioridade” no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a: 1) alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; 2) alunos com condutas típicas (problemas de conduta); 3) alunos com superdotação/altas habilidades.

O atendimento educacional especializado, segundo Marquezine e Lopes (2012, p. 45), se caracteriza como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

14

Parecer 013/2009 – CNE

O Parecer 013/2009, enviado pela secretaria de educação especial do MEC ao CNE, visa ao estabelecimento das diretrizes necessárias para a efetivação do Decreto nº 6.571/2008, cujo objetivo principal é o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Para tanto, a resolução estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Define, também, a função do AEE, que se resume em complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Considera em seu parágrafo único, do artigo segundo, recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Em seu artigo quarto, define o público alvo do AEE e seus respectivos tipos de impedimentos. São eles os deficientes, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com superdotação.

Em seu quinto artigo, define os locais em que será realizado o AEE, sendo estes, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizados, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Neste mesmo artigo, se ratifica o papel suplementar do AEE, devendo ser este prestado no turno inverso ao da escolarização, não como um substitutivo dela.

Os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE deverão ser duplamente contabilizados no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo o financiamento do AEE condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, dividido em quatro categorias:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A resolução prevê as incumbências dos aplicadores do AEE, devendo este ser elaborado e executado pelos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, sempre, em contato com os demais professores do ensino regular e com suas respectivas famílias, se utilizando dos demais serviços setoriais da sociedade.

Para atuar no AEE, o docente deve ter formação inicial que o habilite para o exercício do ensino e formação específica para a Educação Especial. O profissional, também, deve cumprir uma vasta lista de atribuições, que são dispostas no artigo 13 do referido projeto.

Decreto 7611/2011

Marquezzine e Lopes (2012), ao abordarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil fazem menção ao decreto presidencial 7611/2011.

O decreto 7611 de 2011, sancionado pela presidente Dilma Rouseff, revoga o decreto 6571/2008, apesar de ambos abordarem o mesmo tema, se diferenciam em um aspecto essencial, ou seja, a possibilidade de receber o AEE em escolas especiais ou especializadas sem se submeter obrigatoriamente ao ensino regular.

O parecer e o antigo decreto (Parecer 013/2009 e Decreto 6571/2008 respectivamente), como já abordado anteriormente, entediam que o ensino especial não substituíria o ensino regular, e o fato de não matricular a criança com dificuldades neste acarretaria seu atraso e discriminação. Sendo assim, a criança deveria ser matriculada obrigatoriamente no ensino regular e receber o suporte especial nos períodos de contraturno ao da escolarização. O atendimento especial, por sua vez, deveria ser prestado pela própria instituição regular, ou em outra instituição de Atendimento Educacional Especial, desde que o sujeito esteja matriculado no ensino regular.

Já o decreto n. 7611/2011, por seu turno, diverge desse pensamento, uma vez que há um novo entendimento, o de que as escolas especiais são de fundamental importância para a plena escolarização e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e que a matrícula no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) poderá ser feita tanto pelo ensino regular, quanto pelas escolas especiais, dando uma solução para o conflito.

Lei n° 13.146/2015

A Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), Lei n° 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, criou diversas disposições buscando a inclusão das pessoas com deficiência. Dentre elas, a obrigatoriedade de as escolas, em qualquer nível, receberem pessoas com deficiência sem qualquer recusa, além de não poderem cobrar nada mais por tal fato.

De acordo com Santos (2016), a LBI é considerada um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Ela possui 127 artigos e quase trezentos novos dispositivos que, juntos, alteram o tratamento jurídico da questão da deficiência no Brasil, ancorado agora no arcabouço dos direitos humanos. Nas palavras do autor,

[...] além de afirmar e estar em consonância com o conceito de pessoas com deficiência da Convenção⁵, o texto da LBI traz a questão das barreiras como uma inovação para fins de reconhecimento e qualificação da deficiência como restrição de participação social. A LBI não só descreve o que são as barreiras, como explicita seis principais tipos delas (arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, na comunicação, tecnológicas e atitudinais). Como o conceito de pessoa com deficiência no caput do art. 2º estabelece que a deficiência é resultado da interação entre o corpo com impedimentos e uma ou mais barreiras, depreende-se que basta a caracterização de uma única das seis explicitadas para que a pessoa com impedimentos de longo prazo seja considerada com deficiência (SANTOS, 2016, p. 3011).

17

O autor chama a atenção para o fato de que a Lei revela a mudança de compreensão sobre a deficiência de uma perspectiva meramente biomédica, para uma compreensão como desigualdade social reforça a ideia da deficiência não como atributo individual, mas como resultado de uma sociedade despreparada para a diversidade humana.

Os desafios da Educação Inclusiva

Em atendimento ao preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais deveriam assegurar condições para o ingresso e a permanência deles através das seguintes ações:

5 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006.

a) Flexibilização do processo ensino-aprendizagem de modo a atender às diferenças individuais;

b) Adoção de currículos abertos e de propostas curriculares diversificadas para atender a todos e propiciar o progresso de cada um em função das possibilidades e diferenças individuais;

c) Oferta de subsídios aos professores para a realização dessa tarefa, através de estudos de documentos, sugestões de leituras, dinâmicas organizadas pelos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, troca de experiências entre os docentes e reuniões com a equipe escolar;

d) Envolvimento de toda comunidade escolar no processo de inclusão através de reuniões com a Equipe de Apoio Técnico Pedagógico.

Isso seria o ideal, mas na prática sabemos que nem sempre essas medidas são tomadas. Atualmente, existem ainda várias barreiras para que possamos afirmar veementemente que o Brasil possui uma educação de qualidade. Essas barreiras referem-se a investimento insuficiente na área, tornando uma tarefa árdua o oferecimento de uma educação básica de qualidade; salários baixos e incoerentes com o nível de escolarização de docentes; falta de incentivo para a formação e plano de carreira no magistério; dificuldade de inserção e mantimento de alunos com necessidades especiais educacionais, de zonas rurais e áreas de difícil acesso, entre outros.

É necessário mencionar ainda, para contornar tais problemas, foi criado um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Composto por vinte metas, o novo PNE almeja alcançar uma educação exímia por meio de uma melhor estruturação para a garantia do direito à educação básica com qualidade, da redução das desigualdades e valorização da diversidade, da valorização dos profissionais da educação e de uma maior atenção para as necessidades dos sistemas de ensino superior. Para tanto, deverá ocorrer uma colaboração entre os entes federativos (união, estados, DF e municípios).

Embora todas as metas tenham sua devida pertinência, a meta que condiz com o que se aborda neste estudo é a “meta 4”, a qual almeja:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.11).

Como disposto na própria meta, este AEE deve ser prestado preferencialmente nas escolas regulares/comuns. Esta preferência gera um conflito, uma vez que discriminar o sistema regular/comum do especial é uma forma de restrição na educação especial, uma vez que a própria escola especial está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 60, lei 9394/1996). Sendo assim, a inclusão deve estar de acordo com um sistema misto de educação, dando liberdade para os necessitados optarem pela rede regular ou especial, e não inclinando as escolhas para uma rede regular.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por sua vez, pensa diferente, uma vez que o PNE tem por objetivo universalizar a educação no país. As crianças fora desse sistema, inclusas nele, passariam a integrar-se com os conteúdos da rede regular e conviver com crianças dessa rede. Outro aspecto controverso debatido pelos defensores do sistema misto é a falta de habilitação das escolas regulares para prestar esse serviço de AEE, seja por falta de estrutura, de professores qualificados, de um programa de ensino inadequado, etc.

Nem mesmo as escolas especiais são plenamente capacitadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que, dada a recente discussão sobre a “escolarização”, não há ainda uma política para a formação de profissionais para a área da educação efetiva, deixando, deste modo, uma grande carência de profissionais capacitados para atuarem no setor.

Considerações Finais

No decorrer deste estudo procuramos demonstrar como os aspectos históricos e culturais refletem em nossas acepções de “ser humano”, de “dignidade”, de valores éticos, em nossos ideais, enfim, na forma como enxergamos os outros e a nós mesmos. Somos um reflexo histórico e cultural da sociedade em que vivemos.

Esses aspectos induzem enormemente nosso julgamento quanto às pessoas com necessidades especiais. Todavia, mostra-se necessário uma quebra de paradigmas, uma superação dos conceitos enraizados por nossa sociedade que dão margem para preconceitos e

descasos. Somente assim passaremos a tratar essas pessoas de forma íntegra como elas merecem.

O direito à educação é um direito constitucional (art. 205, CF 1988), sendo a educação especial também garantida neste dispositivo (art. 208, inc. III, CF 1988). É dever do estado garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos deste país, não adjetivando seus destinatários. Segundo Mantoan (2003, p.22), “[...] toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

Por muito tempo, este direito foi negado às pessoas com deficiência. O tratamento destinado a elas tinha como simples objetivo a normalização de suas peculiaridades em detrimento de sua singularidade. O que ocorria era uma mera segregação e descaso com uma forma realmente efetiva de escolarização destas.

Contudo, com o tempo, houve grandes movimentos em prol da real inclusão destas pessoas, assim como um avanço notável na legislação, e isso ocorreu com muita força no Brasil. Nosso país e seus governantes voltaram-se para as reais necessidades das pessoas com necessidades educacionais especiais. Porém, isso ainda não se mostra suficiente. Mesmo com o grande avanço já obtido, ainda há muito o que melhorar para poder se afirmar que realmente estamos qualificados quanto ao tratamento e educação das pessoas com necessidades especiais. Não basta apenas reconhecer o cotidiano de exclusão escolar das pessoas com deficiência, é preciso promover uma ruptura dos antigos pilares que antes sustentavam uma estrutura de preconceitos e indiferença. Para reconhecer e assumir a diversidade, há de haver uma grande quebra de paradigma.

É com convicção que enxergamos esta temática com toda sua primordialidade hoje em dia e, dada sua importância em nossa sociedade, há necessidade de novas pesquisas e leis que discorram sobre o assunto. Que possamos ser integrantes de uma sociedade preocupada em combater a exclusão, que deseja o fim de meras reproduções ideológicas que instigam a separação e o preconceito, uma sociedade que luta pelo direito e pelo bem estar de seus cidadãos.

Referências

- ALBUQUERQUE, R. A.; MORI, N. N. R. Educação Especial: da segregação. In: CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. (Orgs.). **Psicologia da Educação para o curso de Letras**. Maringá: Eduem, 2011. Cap. 7, p. 81-102.
- ALENCAR, G. A. R. Deficiência e necessidades especiais no contexto inclusivo. In: ROSIN, S. M.; CAMARGO, J. S. (Orgs.). **Psicologia da Educação na Formação Docente em Ciências Biológicas**. Maringá: Eduem, 2010. Cap. 7, p. 97-118.
- ARANHA, M. D. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 21, p. 160-173, 2001.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da Educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 21-51.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 22/04/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 22/04/2020.
- BRASIL. **Resolução nº 013 de 6 de junho de 2009 – CNE**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf Acesso em: 14/02/2020.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 25/04/2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22/12/2020.
- BRASIL. **Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009 – CNE**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 14/02/2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 14/02/2020.
- CINTRA, G. M. Si.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Inclusão Escolar: Há coesão na expectativa de pais e professores? **Revista Psicopedagogia**, 26 (79), p. 55-64, 2009.

FIORATI, R. C.; ELUI, V. M. C. Determinantes sociais da saúde, desigualdade e inclusão social entre pessoas com deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 329-336, 2015.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Grupo de estudo: contribuição na capacitação do professor para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Orgs). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012.

MARQUEZINE, M. C.; LOPES, E. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Inclusiva**. Maringá: Eduem, 2012. Cap.3, p. 41-48.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

VITALIANO, C. R. Educação Inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M. S.; VITALIANO, C. R.; ALTINO, F. C.; MACHADO, R. P. B. (Orgs). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Ed da Universidade Estadual de Londrina, 2013, p.15-27.