

TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Carlos Simão Coury Corrêa

Andreza de Souza Fernandes

Isabel Cristina Correa Cruz

Fernando Sabchuk Moreira Vanessa

Cristina Scaringi

Silmário Batista dos Santos

O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência, nem o abandono... O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente (Mario Quintana, 1989).

Este artigo não pretende esgotar todas as discussões sobre a transição da educação inclusiva para as relações de gênero, mas fornecer luzes sobre as dimensões históricas que têm sido o debate sobre a educação inclusiva em nosso país, bem como sua implementação com base nas principais diretrizes internacionais e nacionais. A educação inclusiva há muito se baseia na educação especial baseada na omissão de direitos e, conseqüentemente, na segregação de pessoas com deficiência. O modelo médico de atendimento a alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. O termo “necessidades educacionais especiais” é amplo e abrange tanto as características

individuais do aluno quanto o contexto histórico e cultural em que está inserido. Necessidades educacionais especiais não são causadas apenas por condições orgânicas, mas podem resultar de problemas psicológicos, sociais e culturais, entre outros. Esse modelo alivia a sociedade de toda responsabilidade, pois as pessoas com deficiência precisam se adaptar aos contextos.

Historicamente, a Educação Especial correspondia a um sistema educacional paralelo, com instituições e classes especiais, formadas por estudantes com o mesmo tipo de deficiência e com docência especializada (GLAT; PLETSCHE, 2012). Acreditamos necessário tornar visível o significado que atribuímos à deficiência quando tomamos tal condição alvo de discussão. Concordamos com Meletti (2013, p. 14) quando a autora afirma que: A deficiência é concebida como um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também e com igual força é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. É concebida como uma condição de ser no mundo, vivida, experienciada, em permanente relação dos sujeitos com os outros. Assim, tão determinante quanto as características corporais, com suas

limitações, incapacidades, funcionalidades ou potencialidades, é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído. Para pensar sobre a pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, entendemos que o lugar que ocupam vai sendo construído numa relação de espaço/tempo, pois desde a Grécia Antiga há relatos e estudos de que essas pessoas eram segregadas.

Segundo Florenzano (1996), a Grécia procurou pedagogicamente treinar homens como um todo, paideia (παιδεία), termo usado para treinamento pedagógico, que permeia a aprendizagem da música, o processo de aprendizagem do aluno e que requer atenção diferenciada. (GLAT & BLANCO, 2011) Teatro, gramática, retórica, matemática, ciências naturais, entre outras, e não dizia respeito a toda a sociedade, mas apenas às classes mais ricas. As mulheres estavam preparadas para o trabalho doméstico e as pessoas com deficiência geralmente tinham uma vida infeliz ao nascer.

Otto Silva (1987) aborda que as pessoas com deficiência neste período histórico podiam ser rejeitadas e/ou eliminadas, ou até mesmo, receber algum tipo de proteção por piedade. Entretanto, benefícios ou malefícios ficavam no âmbito da desigualdade. Em Esparta, cidade-estado da Grécia Antiga, principalmente no período clássico, havia a preocupação de criar apenas crianças fortes, que seriam os futuros guerreiros e cumpririam seus deveres como cidadãos. Assim, era comum que, ao nascerem, as crianças fossem mergulhadas no vinho para testar sua resistência e, passando por este ritual, os meninos poderiam ser entregues ao Estado por volta dos sete anos para formação educacional (FLORENZANO, 1996). Esta prática da exposição de recém-nascidos era comum entre os gregos. Se o pai decidia não criar o bebê, ele era colocado em um pote de argila e posto no campo, para morrer de inanição, ou até mesmo, devorado por animais. Tais atos eram mais recorrentes com bebês deficientes ou filhos fora do casamento (FLORENZANO, 1996). Isto quando não eram jogadas do alto do monte Taigeto, a mais de 2.400 metros de altura pelos mesmos motivos expostos acima (SULLIVAN, 2001). Tais atitudes não constituíam um fato criminoso para as sociedades gregas, porque a criança para ser incorporada na sociedade tinha que primeiro ser aceita pelo pai e depois passar pelo ritual de reconhecimento e pertencente aquela sociedade (FLORENZANO, 1996). Em Roma se o pai não quisesse o filho poderia matá-lo por afogamento. Os que sobreviviam tornavam-se pedintes ou circenses.

O avanço da ciência possibilitou esta desmitificação que: mudaria a vida do homem menos privilegiado, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais (p. 226). No século XVII, em virtude de trabalhos científicos que começaram a explicar as causas orgânicas da deficiência, foi despertada a atenção de médicos e anatomistas pela questão. A partir desse interesse, a deficiência intelectual foi deixando de ser vista pelo viés sobrenatural, passando a ser considerada um problema médico. Em 1770, na cidade de Paris, foi fundada a primeira instituição especializada na educação de pessoas com deficiência

pelo abade Charles M. Eppée, para educar surdos-mudos (MAZZOTTA, 1996). Quatorze anos depois, na mesma cidade, foi fundado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Na Alemanha os deficientes físicos começaram a receber atendimento em 1832. A primeira iniciativa educacional para pessoas com deficiência intelectual ocorreu somente por volta do século XIX, a partir do trabalho de um médico francês chamado Jean Itard. Todavia, o direito à escolarização das pessoas com deficiência vem tomando forma dentro do movimento de universalização do Ensino desde a última década do século XX (KASSAR, 2012). Entender o percurso da Educação Especial em nosso país é pensar na marca da desigualdade e da diversidade de um Brasil que teve sua formação econômica e social marcada pela negação de direitos para a maioria da população, que desde o fim da escravidão e início da República, não absorveu a grande massa de pessoas que não tinham instrução. Cabe lembrar que no Brasil colonial e imperial a grande massa de trabalhadores vivia na zona rural e a economia era extrativista ou da monocultura produzida em latifúndios. Para trabalhar no campo não precisava ter instrução e a maioria da população era escrava, o que posteriormente deu origem à marginalidade das camadas mais pobres, que, muitas vezes, sofria coerção policial por não ter bons modos e não apresentar boa aparência, certamente os deficientes intelectuais estavam incluídos, por serem considerados desviantes da ordem estabelecida (LODOÑO, 1991). Neste mesmo século, em 1854 a Educação Especial chegou ao Brasil, vinda da Europa, influenciando a educação dos deficientes. O modelo de subsistência é uma forma de atendimento a populações segregadas, tendo como filosofia o assistencialismo e o isolamento social.

Para MANTOAN, (1997) são cuidadas somente as necessidades básicas de sobrevivência, as deficiências mais graves, até porque os recursos para esta oferta vinham de instituições especializadas (KASSAR, 2004), aborda que o pensamento que prevalecia na sociedade brasileira desde o final desse século estava entrelaçado na tríade da ciência moderna que se preocupava em observar, descrever e classificar, tais pressupostos influenciaram diversas áreas do conhecimento e a sociedade se curvou sobre o cientificismo do século XIX, que por sua vez permeou a prática educacional, tendo se tornado marcante ao longo do século XX. No início do século XX com a criação do parque industrial brasileiro era necessário um trabalhador que produzisse na lógica do sistema capitalista, para isso precisava ter uma boa saúde física e mental. Assim, o higienismo brasileiro tinha por objetivo elaborar normas e hábitos para cuidar da saúde coletiva e individual da população impedindo também epidemias (LIMA; HOCHMAN, 1996). Na cidade do Rio de Janeiro tivemos a Revolta da Vacina como ação do movimento higienista também chamado de sanitarista. A ideia de modernidade e racionalização que acompanhava a industrialização do nosso país também fazia parte dos ideais da Escola Nova, onde a psicologia exerceu papel fundamental nas propostas educacionais. Para isso era necessário “um homem novo, esculpido para suas necessidades, sendo que tal tarefa deveria ser tomada pela educação” Cientificismo é uma doutrina que adota o método científico como modelo

para investigar os eventos naturais, sociais ou conceituais. Valorização da ciência no desenvolvimento social (WEHLING,1994). A Escola Nova foi um movimento educacional que tinha o objetivo de modernizar o ensino, trazendo para a escola a influência da psicologia e da biologia, entre outras ciências, influenciando o campo do ensino e da aprendizagem. Defendiam a democratização e laicização do ensino. Mergulhados nesse ideário o Brasil recebeu diversos profissionais que contribuíram, sobretudo, para a educação dos deficientes intelectuais, como Decroly e Montessori , que desenvolveram um trabalho educacional junto aos deficientes mentais, o que influenciou a produção científica (MENDES, E. 1995). Em 1970, a Educação Especial é institucionalizada em nosso país, quando o poder público assume a integração dos alunos com deficiência no sistema comum de ensino, as escolas são influenciadas pela política de normalização . Nessa época foram inauguradas as primeiras classes especiais para alunos com deficiência em escolas públicas, embora ainda de forma segregada. Cabe dizer que a Lei nº 5.692/1971, que altera a LDB de 1961, mostrava uma preocupação com o acesso das pessoas com deficiência à escola, mas reforça o encaminhamento de alunos com deficiências físicas e mentais para escolas e classes especiais. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O Termo que era utilizado para designar a pessoa com deficiência intelectual na época. A ideia era de que pessoas com deficiência deveriam dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns (MANTOAN, 1997). Políticas públicas, com a criação de subsistemas de Educação Especial nas redes públicas de ensino e com a criação de escolas e classes especiais . Cabe ressaltar que no início da década de 1970, Médice era o presidente da República e o discurso sobre a educação era pautado na Teoria do Capital Humano, investindo-se na educação estaria contribuindo para o desenvolvimento do Brasil. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma a servir às demandas do capital (KASSAR, 2004). Assim, a escola mantinha uma postura conservadora em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos. Estes, deveriam se adequar à escola. Em 1986, este órgão transformou-se na Secretaria de Educação Especial. Nas escolas não se buscavam as razões para um baixo rendimento escolar e o aluno com deficiência intelectual era responsabilizado por não aprender devido às suas condições orgânicas, ou problemas emocionais e sociais. A integração só absorvia aqueles que se enquadravam no modelo de “aluno ideal” e os demais, que não aprendiam, eram encaminhados para a classe especial ou escolas especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012). Carmo (1998) nos alerta que, a questão da integração extrapola os muros da escola porque não se refere apenas aos aspectos educacionais, englobando questões que permeiam a qualidade de vida como o acesso à saúde, à alimentação e à cultura. Os alunos com deficiência não ingressavam no sistema de ensino porque a Educação Especial não estava em consonância com a escola comum, mantendo nas classes especiais uma lógica própria, com currículo diferenciado. Classes segregadas não contemplavam a diversidade, ao contrário, eram destinadas ao convívio daqueles que apresentavam diferenças significativas no

desenvolvimento, com prejuízos ao processo de aprendizagem. De acordo com Glat e Blanco (2011) esse tipo de atendimento acabou se transformando em um mecanismo de exclusão dentro das escolas comuns, sendo assim as classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino comum, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando depósito de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para as classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida (GLAT; BLANCO, 2011, p. 22). Ao ser apartado nas classes especiais, o aluno com deficiência tinha como objetivo ser preparado para ingressar no ensino comum, mas na prática escondia o “desviante”, aquele que escapava dos padrões de normalidade. Enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita. Basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante (MANTOAN, 1997, p. 20). Na década de 1980, surgiram muitas pesquisas atreladas à institucionalização da Educação Especial. Pesquisas como a de Emília Ferreiro, investigaram a repetência dos alunos da América Latina e constataram que era entre as populações marginalizadas da área urbana ou rural que se encontravam os maiores índices de fracasso escolar. Ferreiro observou que as testagens psicológicas usadas para analisar os distúrbios de aprendizagem baseiam-se somente nos aspectos formais e motores de maneira descontextualizada. Muitos alunos avaliados como “imaturos” eram encaminhados para as classes especiais de deficiência intelectual que, com menor sorte, evadiam do sistema escolar (FERNANDES; CORRÊA, 2008). Apesar do modelo de integração ter representado um significativo avanço na perspectiva educacional para os alunos com deficiência, não conseguiu alcançar o objetivo de integrar esses alunos no sistema comum de ensino com efetiva escolarização. Muitas vezes, a integração acontecia quando os alunos com deficiência, em particular os com deficiência intelectual, eram integrados fisicamente na turma comum. Eles não participavam dos acontecimentos do cotidiano escolar e, dessa maneira, não tinham acessibilidade ao currículo. O Brasil, na década de 1980, após vinte anos de ditadura civil-militar estava se redemocratizando sob a presidência de Sarney (1985-1990). Embora não tenha sido eleito democraticamente, tinha como propaganda “tudo pelo social” e implantou algumas tentativas para melhorar a qualidade de vida da população, no plano econômico, a implantação da moeda cruzado I e II e as políticas de compensação nas áreas da saúde, educação, entre outras, porém não acabou com a exclusão das pessoas menos favorecidas dentro de um leque de favorecimento de alguns (JANNUZZI, 2004). A partir de então, houve maior participação da sociedade civil que se organizou em diversas formas de associações, como podemos ver na criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), em 1986, momento em que as pessoas com deficiência participaram, o que não acontecia antes. No mesmo ano foi criada a portaria CENESP/MEC nº 69 que estabeleceu diretrizes para a prestação

de apoio técnico e financeiro das instituições públicas e privadas. Kassir (2004) nos aponta que seu discurso era contraditório no momento em que a Educação Especial foi vista como um campo de reivindicações de direito, mas ainda pelo viés assistencialista, característica presente nas instituições ao longo dos tempos. Durante esta reestruturação foi aprovada a Constituição Federal em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90, garantindo proteção e direitos a este público. Com relação a Educação Especial, a Constituição Federal de 1988 apontava para a preferência do Atendimento Educacional Especializado na rede comum de ensino e a municipalização do ensino fundamental obrigatório. Assim, apesar dos entraves pontuados, o cenário estava sendo preparado para a Educação Inclusiva, com a busca de alternativas menos segregativas de inserção escolar, que tivessem o objetivo de escolarizar o aluno com deficiência e aqueles com necessidades educacionais especiais, com promoção acadêmica.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA GARANTIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As políticas educacionais sobre a educação apresentaram avanços importantes no contexto da Educação Inclusiva. Cabe mencionar as três principais diretrizes internacionais que contemplam a questão: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, mais recentemente, a Declaração da Guatemala (UNESCO, 1999). Mediante a universalização da educação básica, a Educação Inclusiva, ganhou evidência no cenário internacional e nacional. Pelas influências que as referidas diretrizes internacionais tiveram na legislação nacional, consideramos esses documentos os marcos mais significativos sobre a matéria. Vale registrar que a consigna Educação para Todos nasceu no final do século XIX e início do século XX na Europa e foi cunhada aos moldes neoliberais. Ascendeu no cenário capitalista após as duas guerras mundiais, quando a luta em favor dos direitos sociais cresceu (SANTOS, 1995), tomando concretude com a Declaração dos Direitos Humanos (em 1948), documento assinado por todos os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabeleceu a seguinte premissa: o direito de todos à educação. A Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990), elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990, fornece novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. O documento ressalta a importância da educação como instrumento de universalização do ensino e equidade de direitos, contemplando a diversidade e buscando a redução do preconceito.

A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, p. 2). Em seu artigo 4º, a Declaração faz menção

à importância da escolarização e não da presença física afirmada pela matrícula na escola. Atenta para a importância da aprendizagem significativa que explore a potencialidade dos alunos, em situações diversas, trabalhando habilidades, aptidões e valores. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades (UNESCO, 1990, p. 3). A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, que deve criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem durante a vida. Nesse sentido, o artigo 5º da Declaração define que, “A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento”, assim, os indivíduos deficientes devem aprender com seus pares não-deficientes e vice-versa. A aprendizagem deve, então, respeitar a diversidade. O compromisso firmado durante a Conferência Mundial sobre Educação nos remete a importância de uma escola de caráter universal, que contemple as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Tais necessidades contemplam a resolução de problemas da vida diária, de modo que o indivíduo tenha autonomia em sua vida. Mas como desenvolver tais habilidades nos educandos e em especial nos alunos com deficiência intelectual se a escola está vez mais ofertando menos a este alunado? Os conceitos científicos que a escola deve ensinar são molas propulsoras para a compreensão da realidade que levará a uma educação para a autonomia. É preciso que eles tenham acesso à educação de qualidade que atendam às suas especificidades e, principalmente, é preciso tomar medidas que garantam a equidade de todas as pessoas, com ou sem qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do processo educativo. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deve constituir-se numa responsabilidade comum e universal a todos os povos respeitando a singularidade de cada lugar e as reais necessidades educativas. A declaração final da consigna “Educação para Todos” estabelece: a) Universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência; b) Promover as necessidades básicas de aprendizagem; c) Promover a equidade, considerando a qualidade de ensino; d) Priorizar a qualidade, garantido a aprendizagem efetiva; e) Ampliar os meios e raios de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis; f) Fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração

e avaliação dos programas de Educação Básica (UNESCO, 1990, p. 3). Santiago (2006) alerta que esta declaração seguiu os padrões dos acordos internacionais firmados no pragmatismo da qualidade do ensino aos moldes da teoria do capital humano, ou seja, ao mesmo tempo que há investimento na educação para se chegar a equidade de oportunidades, reconhecendo os direitos particulares e individuais, não há menção sobre o meio social que determina as desigualdades sociais. No ano de 1994 temos a Declaração de Salamanca, documento oriundo da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, que tinha o objetivo de conscientizar os países da necessidade de se discutir e lançar ações que concretizem os princípios da educação inclusiva. Reafirmou o direito de todas as pessoas à educação, conforme estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948. Tendo como princípios norteadores a ideia de que: Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 17-18). A Declaração de Salamanca aborda que a escola precisa se organizar para receber todos os alunos independente da sua condição humana quando enfatiza que: O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p.18). O documento em questão discute a importância da equidade educacional, seja para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagens, seja para grupos minoritários, bem como o respeito à diversidade. Para Mantoan (2007) a inclusão escolar é a capacidade de compreender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional. A inclusão promove a dignidade humana e o exercício da cidadania, uma vez que, centra a aprendizagem no indivíduo e suas necessidades educacionais especiais, visando diminuir o fracasso e a evasão escolar. Para que a escolarização ocorra com promoção acadêmica, a escola deve ofertar um ensino que contemplem as necessidades específicas de cada aluno, na promoção da equidade educacional quer dizer dar oportunidade a todos, para que possam desenvolver nível de aprendizagem previsto na Declaração de Educação Mundial para Todos (UNESCO,1990).

. A adequação do ensino ao aluno com diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados e tempo diferenciado que permita ao aluno aprender conteúdos e realizar avaliações. Portanto, mesmo que a escola ofereça as adaptações necessárias, grande parte dos alunos com necessidades especiais matriculados em classes comuns, bem como seus professores, precisarão de suporte pedagógico complementar. Outro documento importante é fruto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência , realizada na Guatemala no ano de 1999 (UNESCO, 1999). Nele reafirma-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Esses conceitos foram adotados no Brasil, na forma de Lei, pelo decreto 3.956 de 08 de outubro 2001 (BRASIL, 2001a). Nesta convenção o termo deficiência foi definido como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. O estigma gera na população um sentimento ambivalente de aversão e culpa, em que o indivíduo passa a se valorizar a partir do comprometimento orgânico que ele não tem. De acordo com Glat (1995) as pessoas consideradas “normais” se relacionam com os indivíduos com deficiência, a partir dos sentimentos e representações que os últimos despertam. Na maioria das vezes, tais sentimentos de repulsa e negação ao diferente causam o isolamento da pessoa com deficiência. É, portanto, de suma importância, que a sociedade seja conscientizada de que as pessoas com deficiência são “indivíduos além do rótulo” e precisam ser respeitadas e não isoladas dos seus pares desiguais. Deve-se lembrar também que suas limitações não são apenas oriundas de características intrínsecas, mas o resultado de um desajustamento entre as funcionalidades do indivíduo e as interações sociais. As Convenções internacionais de Jomtiem e da Guatemala ocorreram em um momento em que o Brasil buscou se enquadrar no mercado mundial globalizado, na crescente expansão do modelo capitalista de mercado. Ao molde “neoliberal”, nosso país aumentou a importação de bens, serviços e capitais, substituindo o privado pelo público, o que ocasionou problemas econômicos, tais como elevadas taxas de juros, desvalorização da moeda, ampliação da pobreza e problemas educacionais que marcaram o início da década de 1990 (MERCADANTE, 1998).

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) priorizou a modernização da economia e a valorização da iniciativa privada com um pacote de reformas de cunho econômico. A busca para ajustar o mercado brasileiro ao mercado mundial, afinando-se com os organismos internacionais nos projetos Brasil Novo, Reconstrução Nacional e o Plano Collor I e II, marcou tal governo pelo desajuste financeiro (LIMA, 2005). No campo da educação seu lema era equidade, eficiência e competitividade, aliando-se a perspectiva vigente. A partir de seu mandato anunciou-se uma educação: Do ponto de vista ético-político, a educação escolar teria, para os neoliberais, a finalidade de educar a classe trabalhadora para aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e a profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à sua restrita participação política como estratégias de

convivência social. (NEVES, 1994, p. 212). Com Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), houve a implementação de uma reforma de Estado, redefinindo a estrutura política, econômica e administrativa do país, com novas formas de divisão de responsabilidades entre Estado e Sociedade (CARDOSO, 1998), em que o Estado deveria deixar de assumir a “[...] responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para se fortalecer na função de promotor e regulador desse movimento” (BRASIL, 1995, p.11). Em seu segundo mandato, Fernando Henrique estreitou as ligações com “o terceiro setor”, ou seja, com as instituições assistenciais, organismos ou organizações não governamentais, as ONGs. A complementariedade do serviço público e privado foi anunciada como fundamental para o desenvolvimento do nosso país. A esse respeito Dermeval Saviani nos alerta que: A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais (SAVIANI, 1995, p. 43). O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) anuncia um crescimento econômico, a redistribuição de renda e a redução da pobreza. Durante os primeiros anos de governo, oito milhões de pessoas teriam saído da extrema pobreza das classes D e E, o que justifica ter dirigido políticas sociais aos setores mais pobres da população (MARQUES; MENDES, 2007). Na educação o governo de Lula continuou com as ações para cumprir as metas de universalização do ensino básico e adotou uma política educacional que tem sido chamada de “Política de Educação Inclusiva” com a implementação de programas como: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o 21 Atendimento Educacional Especializado” que atentem a formação continuada de professores, principalmente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do programa, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das instituições; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Os programas possuem uma simbiose que tem como objetivo atingir cada unidade das redes escolares dos municípios do país (KASSAR, 2012). Não queremos discutir todos os programas citados, mas iremos apresentar os que consideramos os mais pertinentes e que foram implantados durante o governo de Lula. No primeiro ano de governo teve início o Programa Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003), criado com a finalidade de difundir a política de educação Inclusiva nos municípios brasileiros. Inicialmente teve a adesão de 144 municípios polos para atuarem como multiplicadores, mas no final do ano de 2010 o programa atingiu 100% dos municípios brasileiros, segundo dados do Ministério da Educação. Segundo Pletsch (2011), o que não garante a sua eficácia, porque a estratégia da multiplicação

utilizada não tem disseminado a política de educação inclusiva nos municípios de forma a apoiar a formação de gestores e educadores, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede comum de ensino. No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, foram traçadas medidas e metas para o acesso e a permanência no ensino comum e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, corroborando com a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007). Em 2008 foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Neste documento a Educação Especial é definida como: [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.9-10) Dentre as principais medidas do documento podemos sinalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o objetivo de: [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 10). O referido atendimento foi regulamentado em 2009 pela Resolução nº 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Que define, em seu artigo 1º: Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado 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. (BRASIL, 2009, n.p.) É preciso que haja a colaboração entre o ensino especial e comum, a fim de atender as demandas específicas de cada aluno. Esta articulação é possível quando há planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica com investimento na especialização dos professores. Para Pletsch (2011, p. 49): A sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar. A Política de Educação Inclusiva está em crescente expansão. Avançamos muito ao deixar de segregar este público que foi historicamente excluído, mas ainda temos muito o que caminhar para que os alunos com necessidades educacionais especiais aprendam com promoção e desenvolvimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual já passou por diferentes nomenclaturas ao longo da história: Idiota, no século XIX; Debilidade mental e infradotação, no século XX; e Imbecilidade e retardo mental (com níveis de comprometimento: leve, moderado, severo e profundo) e Déficit intelectual e cognitivo, no final do desse século estava entrelaçado na tríade da ciência moderna que se preocupava em observar, descrever e classificar (KASSAR, 2004). Tais pressupostos influenciaram diversas áreas do conhecimento e a sociedade se curvou sobre o cientificismo⁶ do século XIX, que por sua vez permeou a prática educacional, tendo se tornado marcante ao longo do século XX. No início do século XX com a criação do parque industrial brasileiro era necessário um trabalhador que produzisse na lógica do sistema capitalista, para isso precisava ter uma boa saúde física e mental. Assim, o higienismo brasileiro tinha por objetivo elaborar normas e hábitos para cuidar da saúde coletiva e individual da população impedindo também epidemias (LIMA; HOCHMAN, 1996). Na cidade do Rio de Janeiro tivemos a Revolta da Vacina como ação do movimento higienista também chamado de sanitarista. A ideia de modernidade e racionalização que acompanhava a industrialização do nosso país também fazia parte dos ideais da Escola Nova, onde a psicologia exerceu papel fundamental nas propostas educacionais.

De acordo com Schultz (1964) o investimento em educação aumentaria a produtividade dos trabalhadores e o lucro do país. O modelo de integração, isolava o aluno com deficiência na classe especial, e o contato com seus pares não-deficientes acontecia em poucos momentos. A “promoção” para a classe comum era difícil, na medida em que o sucesso na escolarização dependia do aluno. Nas escolas não se buscavam as razões para um baixo rendimento escolar e o aluno com deficiência intelectual era responsabilizado por não aprender devido às suas condições orgânicas, ou problemas emocionais e sociais. A integração só absorvia aqueles que se enquadravam no modelo de “aluno ideal” e os demais, que não aprendiam, eram encaminhados para a classe especial ou escolas especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012). Carmo (1998) nos alerta que, a questão da integração extrapola os muros da escola porque não se refere apenas aos aspectos educacionais, englobando questões que permeiam a qualidade de vida como o acesso à saúde, à alimentação e à cultura. Os alunos com deficiência não ingressavam no sistema de ensino porque a Educação Especial não estava em consonância com a escola comum, mantendo nas classes especiais uma lógica própria, com currículo diferenciado. Classes segregadas não contemplavam a diversidade, ao contrário, eram destinadas ao convívio daqueles que apresentavam diferenças significativas no desenvolvimento, com prejuízos ao processo de aprendizagem.

Este artigo se propôs a analisar a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da rede regular de ensino no município de Belford Roxo, localizado na região

metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Como desdobramento da nossa pesquisa construímos um guia para professores a partir dos pressupostos histórico-culturais. Os dados da pesquisa evidenciam, entre outros aspectos, as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática cotidiana em fornecer subsídios para que os alunos com deficiência intelectual se apropriem dos conhecimentos científicos que a escola deve ofertar. As práticas pedagógicas a eles dirigidas muitas vezes são esvaziadas de sentidos, oportunizando menos experiências de aprendizagem e ofertando menos possibilidades de desenvolvimento. O envolvimento escasso com as atividades demonstra que as funções psicológicas superiores não estão sendo desenvolvidas de maneira satisfatória para que haja a elaboração do pensamento na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado. O acesso ao currículo e a construção de conceitos científicos passa pelo trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor do AEE, que, juntos, organizam o currículo e, se preciso, com as adaptações necessárias para que os alunos com deficiência intelectual tenham acesso ao conhecimento. Nesse processo, de construção dos conceitos científicos, a mediação do professor é fundamental nesse processo, organizando o pensamento da criança e fornecendo pistas para o engajamento nas atividades escolares. Porém, evidenciamos que a falta de mediação corrobora para uma escolarização esvaziada de sentidos com escasso acesso à cultura. Os alunos com deficiência intelectual, hoje, estão na escola, mas a matrícula por si só não é garantia de aprendizagem. Sabemos que ainda é preciso garantir-lhes uma escola de qualidade, que seja equânime e que faça do outro peça fundamental na construção do ser social em sua subjetividade. Lemos o mundo por conceitos e quando não desenvolvemos a capacidade de pensar conceitualmente ficamos à margem de nós mesmos, restritos a compreensão da realidade. A escola, hoje inclusiva, deixa, então, uma sensação de vazio, para aqueles que de alguma forma, estão sendo excluídos dentro do sistema.

REFERÊNCIAS

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

CARDOSO, F.H. "Notas sobre a reforma do Estado." *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n° 50, p.5-12, 1998.

CARMO, A. A. *Deficiência Física: a sociedade cria, recupera e discrimina*. Brasília: Escopo, 1998.

FERNANDES, E. M. *Novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual*. In MENDES, E & ALMEIDA, M.A (Org.). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

_____.; CORRÊA, M. Â. M.. *Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2011.

HOCHMAN, G. (1998). A era do saneamento: As bases da política de Saúde Pública no Brasil. São Paulo: Hucitec/ Anpocs.

JANNUZZI, G.M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

_____. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Ciência e Senso comum no Cotidiano das Classes Especiais. Campinas, Papyrus, 2009.

LIMA, Nísia Trindade (org.). Louis Pasteur & Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/Banco BNP Paribas Brasil S.A., 2005.

LODOÑO, F.T. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORI, M. (Org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

MAZZOTTA, M.T. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo; Cortez, 1996.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. 3º ed. Petropolis: editora vozes, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos: Revista Brasileira de Educação, V. 11 nº 33. P. 387-404, 2006.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. A escola de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

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

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e diferença. Oficina do CES, Nº 135, JAN. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. · SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão a inclusão: concepções e práticas. Portugal: Revista Lusofonica de Educação. Nº 13. P. 135-153, 2009.

SANTOS, M. P. "Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa". Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v.2, n. 3, p. 21-29, 1995.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

SULLIVAN, R. Deformity: A modern Western with ancient origins. Proceedings of the Royal College of Physicians of Edinburgh. 31:3, 262-266, 2001.