

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

Especial education in Brazil: an historical development

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda¹

RESUMO

Focalizando as relações entre os deficientes e a educação brasileira, este artigo tem como objetivo resgatar o histórico da Educação Especial no Brasil, desde a implementação de políticas educacionais de caráter assistencial/filantrópico até o momento atual da inclusão. Evidenciamos que a implementação das políticas pertinentes a Educação Especial encontra-se articulada aos ideários, concepções e necessidades históricas específicas da sociedade em determinado período. As iniciativas nacionais de implementação das políticas para a Educação Especial até a década de 1980 delinearão-se em um cenário marcado pela desarticulação de medidas, o que dificultou a escolarização dos deficientes. Em meados da década de 1990, no Brasil, começam as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. A efetivação desse novo paradigma tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Palavras-chave: História da Educação Especial, Deficiência, Inclusão.

ABSTRACT

Taking into account the relations between the disabled and the Brazilian Education, this article aims at problematizing the History of Especial Education considering the implementation of educational policies, which are characterized by philanthropy, and those in the current era that emphasize inclusion. We have found that the implementation of appropriate policies of Especial Education is connected to ideals, concepts and historical necessities of the Brazilian society in a certain time. National initiatives of implementing policies of Especial Education have been marked by disarticulation of actions, which have made schooling of disabled difficult. In the middle of the 90's, discussions about inclusion began and the implementation of this new so-called paradigm is also marked by controversies and polemic discussions.

Keywords: History of Especial Education. Deficiency. Inclusion.

¹ Universidade Federal de Uberlândia. Contato: arlete@ufu.br

Somos nós que definimos o outro (...). E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais (...). A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão (...); a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

(LARROSA e LARA)

Este texto se propõe a realizar um rastreamento histórico da Educação Especial, procurando resgatar os diferentes momentos vivenciados, objetivando compreender que acontecimentos ou fatos influenciaram, na prática do cotidiano escolar, as conquistas alcançadas pelos indivíduos que apresentam deficiências.

Analisando a Educação Especial em diferentes países, inclusive no Brasil, os pesquisadores (MENDES, 1995; JANNUZZI, 1992), em geral, assinalam períodos mais ou menos distintos uns dos outros que demarcam mudanças na concepção de deficiência.

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão.

A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade.

No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

O período atual é marcado pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança, de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade. Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento.

Quando dirigimos o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução do atendimento educacional especial ocorrerá com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos.

A fase da negligência ou omissão que, pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil, pode ser estendida até o início da década de 1950. Segundo Mendes (1995), durante esse tempo, observa-se que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Entre os séculos XVIII e XIX, podemos identificar a fase da institucionalização, em outros países do mundo, que foi marcada pela concepção organicista, cujo pressuposto consistia em que a deficiência mental era hereditária com evidências de degenerescência da espécie. Assim, a segregação era considerada a melhor forma de se combater a ameaça representada por essa população. Nesta mesma ocasião, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, na era da negligência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p.29), nestas instituições.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação a deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

Destacamos ainda que nesse período, segundo Jannuzzi (1992), o atendimento inicial dirigido ao deficiente era feito a partir de duas vertentes na Educação Especial no Brasil: médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu, na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. A criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, deu início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente, por um lado, usavam recursos pedagógicos alternativos e por outro desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência que eram utilizadas para a identificação dos diferentes níveis intelectuais das crianças ou jovens. Esta última prevaleceu sobre a primeira e a tendência diagnóstica, além disso, teve como resultado a implementação de medidas segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

Apesar de essas iniciativas favorecerem a segregação dos deficientes mentais, elas também enalteciam a importância da educação para os indivíduos com deficiência.

Assim que terminou a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), houve, no Brasil, um aumento do desenvolvimento industrial e uma busca pela nacionalização da economia. Deste modo, observamos que o modelo econômico começou a ser lentamente modificado. A partir dessas mudanças, houve a necessidade de mão-de-obra especializada, suprida em parte pelos imigrantes italianos e espanhóis chegados ao Brasil, no final do século XIX e início do século XX (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Entre as décadas de 1920 e 1930, a escola primária começou a ser popularizada, quando o índice de analfabetismo era alarmante. Nesse período, houve uma grande expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995).

Nessa época, a vertente psicopedagógica no Brasil foi influenciada pelas reformas na educação sob o ideário do movimento educacional da Escola-Nova, que tinha como proposta, criar escolas diferentes das tradicionais que pouco se adequavam às transformações sociais.

Um grupo de educadores defensores da Pedagogia da Escola-Nova elaborou um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado em 1932. Seus pressupostos revestiam a pedagogia de preocupação política e social, valorizando a liberdade, a criatividade e a psicologia infantil. Defendiam a Pedagogia e o trabalho sempre presentes na escola. Segundo esta Pedagogia, o espaço educacional deveria ser sempre atraente, limpo e organizado. Zelava ainda pela cientificidade e pelo equipamento das escolas com bons laboratórios.

Essa nova corrente pedagógica, por um lado, criticava os princípios tradicionais da educação, acusando-os de fragmentados e desarticulados, por outro, propunha a reconstrução do sistema educacional brasileiro, dando as mesmas oportunidades educacionais a todos. Com o debate sobre a democratização do ensino, as classes populares começavam a perceber a escola como via de ascensão social.

Decroly e Montessori foram os maiores representantes deste movimento no Brasil. Antes de atuarem com crianças normais, já haviam desenvolvido um excelente trabalho educacional junto aos deficientes mentais, o que influenciou a produção científica e também a atuação profissional desses dois educadores (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). Neste período, o movimento da Escola-Nova permitiu a penetração da Psicologia na Educação e o uso de testes de inteligência para diagnosticar os deficientes mentais.

No Brasil, na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Para isso, vários professores-psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes. Essa psicóloga contribuiu para a formação de

um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

A corrente filosófica adotada por Antipoff valorizava muito a organização do ambiente de trabalho, a metodologia usada pelo professor e a psicologia infantil. Entretanto, o conteúdo e o conhecimento ministrados ficavam relegados a segundo plano.

Observando o trabalho de Antipoff, podemos perceber que

Se de um lado ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “amoralidade”, os de “difícil aprendizagem”, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos (JANNUZZI, 1992, p. 92).

Deste modo, foi propiciado às crianças, sem lesões graves, mas com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, como hiperatividade, dispersão, problemas emocionais, dentre outros, a possibilidade de frequentar a escola. Com isso, o ensino regular destinado aos “anormais” ficou isento da incômoda presença de alunos com deficiência mental que, segundo os preceitos da época, atrapalhavam o rendimento dos outros alunos. Ainda hoje é possível presenciar esse discurso por parte de alguns pais e até mesmo de professores de nossas escolas. Helena Antipoff teve ainda uma participação ativa no movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954.

Segundo Jannuzzi (1992), apesar das reformas observadas no sistema educacional, a expansão dos serviços de Educação Especial permanecia muito tímida no Brasil: em 1930, existiam 16 locais para a educação de deficientes mentais, subindo para 22 estabelecimentos, em 1935.

Fazendo uma análise do ideário da Escola-Nova no Brasil, Dechichi (2001) apontou que, apesar desse movimento defender a diminuição das desigualdades sociais, sua influência na Educação Especial contribuiu para a exclusão dos indivíduos considerados diferentes nas escolas regulares. Ao ressaltar o estudo das diferenças individuais, propor um ensino adequado e especializado e adaptar técnicas de diagnóstico, os seguidores da Escola-Nova estimularam o processo de identificação de alunos que não conseguiam acompanhar as exigências da escola, mostrando a necessidade de eles receberem uma educação mais adequada, justificando, assim, sua segregação em classes ou escolas especiais.

Em cada época, as concepções de deficiência mental refletiam as expectativas sociais daquele momento histórico. Nesse contexto, a concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1992), passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e conseqüentemente pela escola. Sob o rótulo de deficientes mentais, encontramos alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim, toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais.

No Brasil, a deficiência mental não era considerada como uma ameaça social nem como uma degeneração da espécie. Ela era atribuída aos infortúnios ambientais, apesar da crença numa concepção organicista e patológica (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Jannuzzi (1992) nos mostrou que a defesa da educação dos deficientes mentais visava economia para os cofres públicos, pois assim evitar-se-ia a segregação desses em manicômios, asilos ou penitenciárias.

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país, havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Entre as décadas de 1930 e 1940, observamos várias mudanças na educação brasileira, como, por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da Universidade de São Paulo etc. Podemos dizer que a educação do deficiente mental ainda não era considerada um problema a ser resolvido. Neste período, a preocupação era com as reformas na educação da pessoa normal.

No panorama mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares.

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995).

Nesta época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentando, assim, o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino.

Foi a partir dos anos 1950, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (MENDES, 1995).

A primeira campanha foi feita em 1957 voltada para os deficientes auditivos – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Esta campanha tinha por objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil. Em seguida, é criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958. Em 1960, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover, em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p.52).

Nesse período, junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas. Sobre isso, Ferreira (1989) e Jannuzzi (1992) esclarecem que, na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência mental, há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para deficiência mental leve nas escolas regulares públicas.

Ao longo da década de 1960, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Enquanto que, na década de 1970, observamos nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55).

Nesse momento, foi extinta a CADEME, passando para o CENESP a responsabilidade pela parte financeira e patrimonial. Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP). Em 1990, o Ministério da Educação foi reestruturado, acabando assim com a SESP. Deste modo, as funções que eram da competência da educação especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Com a saída do presidente da República Fernando Collor de Mello, em 1992, houve novamente uma reestruturação dos Ministérios, voltando a ser criada a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

As freqüentes mudanças ocorridas nos órgãos federais da Educação Especial, na opinião de Nunes e Ferreira (1994), é um indicador da desvalorização da área e também de um desencontro entre os órgãos federais. Complementando essa idéia, Mazzotta (1996) afirma que “tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico” (p. 62).

Em 11 de agosto de 1971, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a temática da educação especial com apenas um artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Um dos pontos que gerou polêmica entre as pessoas que lutam a favor das pessoas deficientes foi que, ao citar as deficiências, omitiram-se os deficientes visuais, auditivos e também aqueles indivíduos com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 1980, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada.

No período compreendido entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1981.

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças é de fundamental importância. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Fazendo uma análise da evolução dos números de alunos atendidos em escolas e instituições públicas e privadas, Ferreira (1992) concluiu que apenas cerca de 1,5% a 2% dos alunos com necessidades educacionais especiais recebem atendimento escolar. Já Bueno (1994) concluiu que apenas 10% a 15% de deficientes são beneficiados pela educação no Brasil.

É possível observarmos que o atendimento educacional não atinge o princípio proposto pela Constituição de acesso à escolaridade até os 14 anos de idade (MENDES, 1995).

Segundo Bueno (1994), é mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência mental, com o agravante de servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

É para reforçar a obrigação do País em prover a educação, que é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a idéia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

Constatamos que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de ser alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do

cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Nas últimas décadas, no Brasil, o movimento pela integração dos indivíduos que apresentam deficiência tem sido o mais discutido pelos pesquisadores e estudiosos da área de Educação Especial (FERREIRA, 1995; GLAT, 1995, 1998;). No momento atual, o conceito de integração já está sendo considerado por muitos como ultrapassado, e a proposta mais moderna é a chamada movimento pela inclusão (GLAT, 1998).

Os movimentos a favor da integração dos deficientes mentais nasceram nos países escandinavos, na década de 1950, na Dinamarca. A integração escolar tinha como objetivo acabar com a prática da exclusão a que eram submetidos os indivíduos que apresentavam deficiências e favorecer interações sociais entre alunos deficientes e normais.

No final da década de 1960, o movimento pela integração social iniciou a inserção dos indivíduos que apresentavam deficiências nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. Essa abordagem teve como fator fundamental a elaboração do princípio da normalização (SASSAKI, 1997).

O conceito de normalização só chega ao Brasil na década de 1970, opunha-se aos modelos de segregação e defendia a idéia de possibilitar às pessoas que apresentavam deficiência condições de vida o mais normal possível, assemelhando-se a de todas as outras pessoas consideradas normais.

O conceito de normalização foi definido pela política Nacional de Educação Especial (1994) como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (p. 22).

De acordo com este princípio, os indivíduos que apresentam deficiência devem ser educados num ambiente o mais normal possível, oferecendo a eles recursos materiais e ambientes os mais próximos possível dos demais alunos, evitando-se, dessa forma, a segregação. No entanto, ainda hoje, observamos que o atendimento ao aluno com deficiência não é feito de maneira adequada, o que implica na sua exclusão do sistema educacional.

Verificamos que o princípio da normalização não se constituiu como específico da escola, mas englobava também outros aspectos da vida das pessoas que apresentavam deficiência, como a família, educação, formação profissional, trabalho e segurança social.

Ao longo dos anos de 1970, a integração se constituiu numa modalidade de atendimento da Educação Especial, organizando-se de acordo com as diferentes capacidades dos alunos. Dessa forma, os alunos com deficiências leves (dificuldade de aprendizagem, distúrbio de comportamento, deficiência mental leve) eram encaminhados para as classes especiais, onde recebiam apoio pedagógico especializado. Os alunos que

apresentavam deficiências graves (deficiência moderada e severa, deficiência múltipla) eram encaminhados para as escolas especiais.

Neste modelo de integração, esperava-se que o aluno a partir da educação especial se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais.

Segundo Sasaki (1997), a integração social consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas que apresentam deficiências que alcançaram certo nível de capacidade compatível com os padrões sociais existentes. Nos dias de hoje, esse esforço tem sido unilateral, isto é, um esforço da pessoa deficiente e de seus aliados (a família, a instituição especializada e de algumas pessoas que lutam pela causa da integração social). Entretanto, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. Se por um lado o princípio da integração foi criticado por muitos como sendo inviável numa sociedade de desiguais, por outro lado, é inegável a contribuição proporcionada por ele no sentido de inserir em seu discurso educacional a necessidade de considerar os direitos desses alunos.

Ao revisitarmos a história da Educação Especial até a década de 1990, podemos perceber conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados. Os princípios da integração e da normalização foram norteadores das propostas de definição das políticas públicas da educação especial, em torno dos anos de 1980.

Com relação ao surgimento do movimento inclusivista na Educação, apesar de os estudiosos da área concordarem em que os países desenvolvidos, como os Estados Unidos, o Canadá, Espanha e Itália, foram os pioneiros na implantação de classes e de escolas inclusivas, não foi possível definir, com exatidão, a partir da bibliografia consultada, o marco exato do início do movimento de inclusão escolar.

Semeghini (1998), fazendo uma retrospectiva histórica do surgimento do processo de inclusão, aponta que surgiram programas de inclusão em vários países da Europa na década de 1950 e, nos Estados Unidos, a década de 1970 marca o início desse processo. Mrech (1998) comenta que o movimento da Educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos em 1975, em consequência da Lei Pública nº. 94.142.

Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

O conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular. Podemos dizer que a integração passa a idéia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir, enquanto a inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999).

É importante destacar que, com relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. E “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que, “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação seja para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no trecho abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (p. 17-18).

A Declaração de Salamanca defende a idéia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno. No entanto, a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças independente de suas diferenças e/ou dificuldades.

Não podemos ser ingênuos ao ponto de considerar que a inclusão é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas que

apresentam deficiência já estão se dando, como afirma os documentos oficiais (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

O princípio da inclusão exige uma radical transformação da escola, pois caberá a ela adaptar-se às condições dos alunos, ao contrário do que acontece hoje, quando os alunos é quem tem que se adaptar à escola. E ainda, a inclusão não se limita ao atendimento aos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas demonstra apoio a todos que fazem parte da escola: professores, alunos e pessoal administrativo (DECHICHI, 2001).

De acordo com Correia (1997), a proposta da inclusão defende uma escola que volte o seu olhar para a criança como um todo, respeitando os três níveis de desenvolvimento, o acadêmico, o sócio-emocional e o pessoal, de forma a oportunizar a criança uma educação de qualidade.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

De acordo com Bueno (1999)

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (p. 9).

Segundo Skliar (2001), a escola inclusiva se constitui num espaço de consenso, de tolerância para com os indivíduos considerados diferentes. A experiência no dia-a-dia, ao lado dos colegas normais, seria vista como elemento de integração. Parece mais importante a convivência com os colegas normais do que a aquisição de conhecimento necessário para sua inserção social. Assim, é oferecido o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças como se isso fosse suficiente ou o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes.

A idéia de escola inclusiva teve início com a abertura de suas portas para receber os que estão fora dela, os excluídos. No entanto, permanece em essência com as mesmas condições deficitárias oferecidas aqueles que já estavam supostamente incluídos (SOUZA e GÓES, 1999), e ainda com um ensino exatamente igual para todos, sendo

que o que deveria acontecer seria a escola efetuar as devidas adaptações com propostas diferenciadas perante a heterogeneidade das deficiências (GÓES, 2002).

A literatura evidencia que, no cotidiano das salas de aula, os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado com relação às características de sua diferença.

Concordamos com Góes (2002) quando diz que não se trata de escolher entre escola regular e escola especial, mas de “inovar a escola e não pensá-la num funcionamento uniforme, com pequenos ajustes aos sujeitos considerados incluídos” (p.110).

De acordo com Góes (2002), Vygotski fez muitas críticas à escola especial de sua época, no entanto, ele insistiu na existência de uma educação especial que atendessem aquilo de que a criança necessitava. Segundo ele, a educação escolar deve levar em conta a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência. Embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, temos que manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem atrelar-se ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam as singularidades ligadas ao tipo de deficiência. Deste modo, os recursos especiais e caminhos alternativos não ficam dispensados, porque o aluno está freqüentando uma escola regular. Portanto, pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais.

As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, no entanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

Glat (1998) aponta uma série de perguntas no sentido de se problematizar a implementação da inclusão na realidade educacional brasileira.

Vamos baixar um decreto desativando as classes especiais? E daí? Vamos instruir as famílias para matricular seus filhos portadores de deficiência diretamente na escola mais próxima de sua casa, independentemente das condições ou do desejo dessa escola de recebê-lo? Vamos colocar, por exemplo, um aluno surdo, que não tem domínio do português oral, assistindo a uma aula de história sobre o mercantilismo? Vamos colocar uma criança com deficiência múltipla numa classe de quarenta alunos com uma professora mal remunerada e sem capacitação, que mal dá conta dos problemas da aprendizagem e da disciplina de seus alunos ‘normais’? Qual será o rendimento acadêmico e cognitivo desses alunos? (p. 27).

É fundamental haver uma mudança da escola, pois trabalhar com todos os alunos tem sido um grande desafio ao sistema escolar. De acordo com Souza e Góes (1999), “é quase impossível, no momento, que uma escola seja qual for, dê conta do todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural” (p.165).

E é realmente por isso que a escola necessita de grandes transformações, e estas devem sempre estar vinculadas a uma transformação radical da própria sociedade. Conforme Sasaki (1997), o movimento de inclusão social é

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (p. 41).

Portanto, a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, atingindo desse modo o próprio indivíduo que apresenta necessidades especiais.

Qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e considerada em seus mais diversos aspectos, a fim de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais (CORREIA, 1997).

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação dos indivíduos com deficiência, o modelo da inclusão é o eixo norteador e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada. Apesar do predomínio de orientações inclusivistas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois sabemos que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato por si só não altera a qualidade de sua escolarização.

É possível observarmos, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pela proposta da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge em decorrência da não-problematização do assunto, tendo em vista que raramente estes alunos são contemplados nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Assim, verificamos que uma das implicações da inclusão escolar mais discutidas tem sido a questão da formação do corpo docente das escolas (tanto a formação inicial como a continuada). Quanto a esse aspecto consideramos necessário que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática pedagógica. Essa capacitação não deve se resumir a uma palestra, a um curso ou a um seminário isolado, e sim a um acompanhamento contínuo (GLAT, 1998), pois ações isoladas são consideradas paliativas e não resolvem o problema em questão.

Concluímos que o paradigma da inclusão é recente em nossa sociedade. Como qualquer situação nova, incomoda, provoca resistências, desperta simpatia e também críticas, mas é necessário e urgente que pesquisadores e professores compreendam melhor as complexidades do cotidiano da sala de aula, especialmente quando se trata de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providencias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 de ago. 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 de dez. 1996.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1994. p. 35-49.
- _____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 07-26, 1999.
- CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
- _____. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, p. 101-107, 1992.
- _____. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1995.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (org). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-48.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, Brasília, ano 8, n.20, p. 26-28, 1998.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M, K; SOUZA, D. T; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

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

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

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? *Revista Integração*, Brasília, ano 08, n. 20, p. 37-39, 1998.

NUNES, L. R. O P; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1994. p. 50-81.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. C. R. C. & SEMEGHINI, I. (orgs.). *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 13-32.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de vez por todas com as velhas-e-novas-fronteiras em educação. *Pro-posições*, v.2, n.2-3, jul.nov, 2001. p. 11-21.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

Recebido em maio de 2008

Aprovado em agosto de 2008