Parte I – Formação inicial de professores
Capítulo 6. Algumas reflexões sobre educação especial

Gabriela Dambrós
Solange de Moura Trindade

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

DAMBRÓS, G., and TRINDADE, A.M. Algumas reflexões sobre educação especial. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 83-100. ISBN 978-85-7511-475-9.
<https://doi.org/10.7476/9788575114759.0007>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Algumas reflexões sobre educação especial

Gabriela Dambrós
Solange de Moura Trindade

Introdução

O presente capítulo tem o propósito principal de oferecer ao leitor uma ideia geral acerca da possibilidade e da necessidade legal de implementar uma educação especial inclusiva, superando, de uma vez por todas, o paradigma da educação especial excludente e segregadora, que propõe uma educação que integra, mas não inclui, em desconformidade com as orientações legais internacionais e nacionais.

A metodologia utilizada neste trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica de obras especializadas, bem como na leitura e análise das políticas públicas legislativas e programas oriundos do Poder Público na esfera federal, especialmente os resultantes da assinatura e ratificação de tratados internacionais que versem sobre a matéria. É importante salientar ainda que utilizamos dados informados pelo Poder Público, na dimensão antes referida.

O presente trabalho se estrutura em quatro blocos, além da introdução, considerações finais e bibliografia. O primeiro, denominado “Apontamentos histórico-sociais acerca do tratamento conferido ao PNEE” apresenta ao leitor uma ideia geral acerca de como a sociedade em seus diferentes momentos históricos tem tratado o portador de necessidades especiais. Segue-se o item denominado “Escolarização de alunos(as) portadores(as) de necessidades educacionais especiais – APNEE”, no qual se priorizará o portador de necessidades especiais enquanto partícipe de uma relação de ensino e aprendizagem em situação escolar. Nesse contexto, identificam-se as diferentes concepções de ensino disponibilizadas para esses indivíduos. Enfatizaremos conceitos de Educação Especial, Educação para a Integração

e, por fim, o conceito mais apropriado para a escolarização dos portadores, que é a Educação Inclusiva, com seus pressupostos de que toda a sociedade e comunidade escolar devam se preparar, assim como o portador, para a partilha dos mesmos espaços escolares, sempre que as condições do portador permitam.

O terceiro bloco, denominado “Dispositivos internacionais de educação inclusiva” pretende dar ao leitor uma ideia geral acerca da matéria de Educação Especial, regulamentada pelos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, ajustando sua legislação interna.

Por fim, no item “Elementos para uma educação inclusiva”, apontamos algumas considerações identificadas na bibliografia como importantes para pôr em prática a inclusão educacional, sem nos esquecermos, no entanto, das dúvidas e resistências recorrentes a esse modelo de Escola.

Apontamentos histórico-sociais acerca do tratamento conferido ao PNEE

Este tópico pretende oferecer ao leitor uma ideia introdutória e panorâmica acerca dos diferentes tratamentos destinados à aluno(a) portador(a) de necessidades educacionais especiais (APNEE) no decorrer da história. Informamos ainda que a intenção é trazer à tona algumas discussões e construções sócio-históricas responsáveis pela segregação no tratamento do APNEE.

A segregação histórica impingida ao deficiente vem construindo um cenário de exclusão que a educação inclusiva pretende abolir.

Fonseca (1995, p. 200), aponta que, no passado, a sociedade desenvolveu inúmeros obstáculos à integração da pessoa com deficiência. Esse tratamento depreciativo destinado a tal grupo social vem sendo, desde a Idade Média, marcado por medos, superstições e receios que faziam com que o deficiente fosse tratado como indesejado e inferior.

Sasaki (1997) informa ainda que a educação foi percebida em diferentes estágios: da segregação institucional, da integração e, atualmente, de um paradigma de inclusão.

A primeira fase identificada por Sasaki, ou seja, a segregação institucional, foi marcada por motivos filantrópicos e religiosos, não havendo uma preocupação mais significativa com a qualidade da atenção destinada a esses indivíduos.

A fase de integração iniciou-se em meados do século XIX, com a criação de instituições especializadas, tanto médicas quanto educacionais, para o tratamento de deficientes. Foi nessa fase que surgiram as escolas especiais, como espaços muitas vezes dentro das escolas regulares, na forma de algumas classes e, ainda, com espaço exclusivo para os deficientes.

A constituição das classes especiais tinha como função garantir uma rigorosa seleção, que “identificasse apenas as crianças com potencial acadêmico, onde aquelas crianças, consideradas deficientes, não interferissem no ensino e na atuação do(a) professor(a) perante a maioria dos(as) alunos(as) da classe regular” (Sassaki, 1997, p. 113).

Sassaki enfatiza a necessidade de mudança desse paradigma com o propósito de que as pessoas com deficiências participem efetivamente e em igualdade de condições com o restante da sociedade. Para que isso ocorra, é preciso romper com o paradigma da integração, pressupondo que o indivíduo com deficiência se adapte à sociedade (integração), sendo necessário que a sociedade se adapte às pessoas com deficiência (inclusão).

Passamos, agora, a disponibilizar ao leitor informações de cunho histórico e social acerca do tratamento conferido aos deficientes ao longo do tempo.

Durante a Antiguidade Clássica, predominavam padrões estéticos rigorosos nas cidades gregas e nas cidades romanas. O excessivo culto a beleza apolínea fazia com que pessoas portadoras de deficiência física e mental fossem consideradas subumanas, sendo indesejáveis naquela sociedade e, em alguns momentos, abandonadas ou mortas pelos seus próprios familiares logo após o nascimento.

Com a Idade Média e a consolidação do cristianismo, modifica-se, consideravelmente, o tratamento destinado aos deficientes. Inicia-se uma fase de acolhimento, fazendo-se com que muitas crianças com deficiência escapassem da morte. Nas palavras de Pessotti, “o deficiente ganha alma e, como tal não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade, tornam-se pessoas e filhos de Deus” (Pessotti, 1984, p. 5).

A ética cristã que orienta o período, apesar de tratar o deficiente como filho de Deus, percebe a deficiência preconceituosamente, na medida em que a considera como castigo de Deus em razão de pecados de seus ascendentes ou do(a) próprio(a) portador(a). O cristianismo passa a conceber a deficiência pelo paradigma castigo/caridade, isolando o portador de deficiência, “escondendo em asilos e orfanatos”. Informa ainda que, nesse período, a Inquisição – Tribunal Eclesiástico da Igreja Católica – sacrificou inúmeros(as) portado-

res(as) de deficiência mental, por considerá-los pecadores ao não se comportarem da forma indicada para um(a) bom(oa) cristão(ã).¹

Esse tratamento desumano e segregador encontrou guarida ainda por muitos séculos. Quando da Reforma Protestante, em meados do século XVI e durante o século XVII, período referido por Pessotti como “época dos açoi-tes e das algemas” na trajetória histórica da deficiência, a situação se manteve. Na obra do autor supraindicado, encontra-se a seguinte passagem atribuída a Lutero:

Ao oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Ao doze anos possuía visão e todos os outros sentidos, de forma que só se podia tomar por uma pessoa normal; mas, ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia, defecava, babava-se, e quando lhe tocavam, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria esta criança ao Moldau que corre perto de Desseu e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir meu conselho. Então eu lhe disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano (Pessotti, 1984, p. 12).

É importante informar que o tratamento dado tanto por católicos quanto por protestantes ao deficiente resulta de estudos de meados do século XVI, quando começaram a tratar a deficiência mental sob o prisma médico. Merece destaque a obra *Sobre as doenças que privam os homens da razão* (1526), de Paracelso (1493-1541), na qual é dito que o “louco e o idiota” não são mais perversas criaturas tomadas pelo demônio, mas doentes ou vítimas de forças sobre-humanas e dignos de tratamento e complacência (Pessotti, 1984, p. 15).

No ano de 1534, a deficiência e a loucura passam, também, a ser matérias de direito. A lei define o idiota e o louco como indivíduos incapazes de contar

¹ A maior causa de perseguição a deficientes mentais pelo Tribunal da Inquisição decorria, especificamente, do denominado “descontrole sexual” desse grupo social, avaliado pela Igreja como atentatório, de acordo com o que consta nos livros de história medieval.

até 21, bem como dizer quem eram seus pais. O critério jurídico é a ausência ou perda da razão.

John Locke (1632-1704) afirmava que, assim como o recém-nascido, a mente do deficiente era uma folha em branco, sendo pertinente desenvolver nele a experiência sensorial como elemento preliminar para o domínio de processos mentais mais complexos.

Pessotti cita, ainda, Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) que, como médico-chefe do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, desenvolveu importantes trabalhos sobre a gagueira, oralidade e audição, sendo considerado o fundador da otorrinolaringologia. Itard, com sua crença na educabilidade do deficiente, desenvolveu um importante programa de educação especial para surdos-mudos no ano de 1800, no qual propôs a utilização de leitura labial, enfatizando, ainda, a estreita ligação entre fonação e audição, o que, para a época, era uma inovação.

Um importante caso estudado por Itard ficou conhecido como o caso do “selvagem de Aveyron”, chamado Victor. Esse menino foi capturado em 1797, conseguindo fugir e esconder-se na mata por, aproximadamente, 15 meses. No ano de 1800, ele foi encontrado e internado no Asilo Saint-Affrique, onde são registrados dados como estatura, peso, sons emitidos, cóleras súbitas, gosto pelas chamas e a incapacidade de entender sua imagem refletida no espelho. Victor foi, então, examinado por Itard e por outro importante psiquiatra francês, o dr. Philippe Pinel (1745-1826). O diagnóstico de Pinel identificou Victor como portador de um retardo mental profundo e fez com que Itard acreditasse que as causas estariam condicionadas ao isolamento do menino. Assim, enfatiza a importância do fenômeno de socialização, que não seria inata, havendo a necessidade de estimulação.

Embora Itard seja considerado um médico-pedagogo, acreditava que a deficiência fosse pertinente apenas ao campo da medicina, visto tratar-se de uma patologia, sendo um problema eminentemente orgânico e medicável.

A partir das reflexões de Itard, inicia-se uma preocupação de cunho pedagógico com o deficiente, que somente se consolida com os estudos de Édouard Séguin (1812-1880). Este, além de médico, foi um estudioso da didática e fez em seus estudos referências à possibilidade de aplicação de seu método na “educação de crianças idiotas no ensino regular” (Bautista, 1997, p. 24).

Nas primeiras décadas do século XX, os estudos mais sistematizados acerca da deficiência começam a ganhar terreno e aproximam as discussões

referentes à psicologia, à biologia, à genética e à educação. Tais estudos indicam uma paulatina possibilidade de incorporação do deficiente na sociedade.

Ainda sobre o texto extremamente preconceituoso conferido aos deficientes, tanto físicos quanto mentais, pode-se referir ao período do nazismo alemão como sendo uma experiência profundamente negativa no tratamento desses grupos sociais. Isso porque, na busca do ser humano perfeito, ideário do nazismo, qualquer um que apresentasse diferenças em relação ao padrão indicado como ideal era considerado inoportuno para a sociedade alemã. Em razão disso, presenciavam-se a segregação e o extermínio de um número significativo de deficientes.

A partir de meados da década de 1960, inicia-se um movimento para modificar a concepção de deficiência, cuja preocupação era a integração social dos deficientes, enfatizando-se o entendimento das questões educacionais para contribuir na efetiva inclusão idealizada atualmente.

O conceito de “necessidades educacionais especiais” foi utilizado, pela primeira vez, no Relatório Warnock, publicado em 1978, que propôs a educação de alunos(as) com necessidades especiais em espaços menos restritivos. Com essa abordagem, não se coloca de lado a complexidade da criança portadora de necessidades especiais, mas é enfatizado, o papel da escola, que deverá se estruturar para acolher, abrigar, resguardar as necessidades de todos(as) seus(suas) alunos(as).

Nessa perspectiva, as necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o(a) aluno(a) e a educação escolar, de tal sorte que os recursos educacionais especiais exigidos em tal situação se configurem como educação especial, não sendo reduzidos a uma classe ou atendimento especial.

A atual política nacional de educação especial entende o(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais como “pessoa que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades” (Brasil, 2001).

Quanto à recente utilização da denominação “necessidades educacionais especiais”, esse termo tem sido alvo de inúmeras críticas. Alguns o consideram vago e pouco elucidativo, enquanto outros entendem que a simples substituição do termo “deficiente” por “portador(a) de necessidades especiais” não faz com que as dúvidas/preconceitos desapareçam.

Amaral (1996, p. 4) afirma que “ cada um de nós que vive a condição de diferença/deficiência precisa e quer ser reconhecida nela, mas não identifica- do com ela”.

Nesse mesmo texto, a autora enfatiza que os termos “débil”, “idiota” e “mongoloide” passaram a ser concebidos como insulto, bem como as deno- minações “excepcional” e “deficiente”, hegemônicas, nas décadas de 1970 e 1980, por trazerem uma carga estigmatizante. Tal autora sugere a utilização do conceito “pessoa com deficiência” por entender que

Esta forma verbal acentua o aspecto dinâmico da situação; desloca o eixo de atributo do indivíduo para sua condição e, simultaneamente, recupera a pessoa como ‘sujeito da frase’, colocando a deficiência não como sinônimo da pessoa (como ocorre ao tornar substantivo aquilo que é qualitativo) e seu decorrente risco de etiquetagem; tem um cará- ter mais descritivo que valoriza e, finalmente, sublinha a unicidade do indivíduo (pp. 4-5).

Atualmente, os indivíduos são concebidos como resultantes de fatores biológicos e de fatores histórico-sociais. Ainda que a fase clínico/assistencia- lista não possa ser considerada como passado, o presente vê crescer a ideia de inclusão e de identificação dos deficientes como sujeitos de direito.

Pela leitura da bibliografia utilizada, percebemos diferentes denomina- ções: até o século XIX – idiota, imbecil, cretino e demente; em meados do século XX – deficiente; no final da década de 1980 – excepcionais e espe- ciais; e, nos dias atuais – alunos(as) com necessidades educacionais especiais. É importante salientar que muitas pessoas, instituições e inclusive legislações utilizam ainda hoje o termo excepcional e deficiente.

No atual contexto, acredita-se na importância do processo de incorpora- ção das pessoas com deficiência, percebendo-as como absolutamente capazes de aprender e com o direito de acessar os conhecimentos historicamente acu- mulados pela sociedade ao longo de sua trajetória, em que o(a) professor(a) poderá garantir as interações sociais entre os diferentes.

Escolarização de alunos(as) portadores(as) de necessidades educacionais especiais – APNEE

A utilização da denominação “educação especial” tem ocorrido para identificar um atendimento escolar distinto e separado de educação geral, ou seja, das denominadas classes “normais” ou regulares. As classes especiais, como espaços distintos de aprendizagem, são destinadas às pessoas com alguma deficiência física, sensorial ou cognitiva.

Devido ao discurso de que “estas pessoas possuem especificidades, necessitando, dessa forma, de uma educação diferenciada”, elas foram excluídas do sistema do ensino ofertado pela escola regular. Cumpre informar que a distinção pode ocorrer considerando-se três contextos distintos:

- a. O(A) aluno(a) portador(a) de necessidades especiais;
- b. A formação especializada dos(as) professores(as) destinados a lidar com este(a) aluno(a); e
- c. O lugar, o espaço onde ocorre essa educação, ou seja, uma instituição especializada para o tratamento dos(as) alunos(as) portadores(as) de necessidades especiais.

Hoje, estudiosos da temática sentem a necessidade de rever essa concepção de educação especial, que separa e isola o(a) portador(a) de necessidades especiais. Assim, passaríamos de uma educação especial segregadora para uma educação especial inclusiva, com uma proposta de educação para todos, na qual a comunidade escolar – pais, alunos(as), professores(as) e funcionários(as) – discutisse ou pensasse a inclusão educacional da criança portadora de necessidades especiais. Sem dúvida, um processo bastante complexo e desafiador.

Nas palavras de Mônica Kassir: “O especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que vêm disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública” (Kassar, 1995, p. 27).

Historicamente, o sentido de “normal” e “diferente”, no que tange às questões educativas, vem sendo respaldado em classificações desde tempos remotos e com base, geralmente, nas características do processo ensino/aprendizagem, pressupondo, equivocadamente, que todas as pessoas ao aprenderem adotam um único padrão, que, em razão de sua pretensa uniformidade, acaba

por esvaziar as possibilidades de pessoas que não se encaixam perfeitamente nesse padrão.

Dessa forma, qualquer aluno(a) que apresente dificuldades na aprendizagem, quando exposto aos métodos convencionais de ensino, poderá ser rotulado como deficiente e incapaz.

A educação especial na forma predominante, segregadora, contribuiria para o ajustamento, para a reabilitação desse(a) aluno(a), negligenciando, descuidando, desatendendo à participação do(a) portador(a) de necessidades especiais no processo de aprendizagem, em que pese o esforço de algumas instituições que enfatizam esse procedimento.

A implantação de uma educação comum e inclusiva faz com que todos os envolvidos revisem seus referenciais teóricos, ainda profundamente marcados por uma ideia de quantificação e de mensuração da aprendizagem, buscando, antes de qualquer coisa, a regularidade. É importante referir Mazzota (1993, p. 27), que afirma:

Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam os recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir o ensino regular, como forma de assegurar o ensino para este alunado. Tais auxílios e serviços educacionais são planejados e desenvolvidos para assegurar respostas competentes por parte do sistema e da unidade escolar, ainda que às necessidades especiais ou diferenciadas apresentadas por determinados alunos no contexto escolar em que se encontram. As necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar. Assim, os recursos educacionais especiais requeridos na situação de ensino-aprendizagem é que se configuram como 'educação especial' e não devem ser reduzidos a uma outra modalidade administrativa-pedagógica como escola especial.

A divisão entre ensino especial e ensino regular tem marcado o tratamento conferido pela sociedade e pelo poder público. Nas palavras de Ferreira (1998, p. 25), "é importante que não se exclua sob a bandeira da inclusão".

Cumprе referir, ainda, que um dos maiores obstáculos à educação inclusiva se encontra nos(as) professores(as), que, via de regra, não estão preparados e habilitados para educar alunos(as) portadores(as) de necessidades especiais. Alguns autores atribuem essa resistência à hegemonia da concepção dicotômica especial-regular, que, historicamente, enfatiza que pessoas diferentes devem ser tratadas em lugares diferentes por pessoas com formação diferenciada; somente assim as “deficiências” do(a) portador(a) de necessidades especiais seriam sanadas/amenizadas.

Dispositivos internacionais de educação inclusiva

A temática da Educação Especial, debatida mundialmente, está contemplada em inúmeros documentos internacionais, como tratados e acordos, e, para melhor encaminhar a questão,² os países que assinam e ratificam esses dispositivos implementam ações, criando foros de discussão permanente.

Essa reflexão priorizará três desses momentos: um estudo solicitado pela Unesco, em meados da década de 1960, cujo resultado mais evidente foi a sistematização, recebendo o nome de *Cascata de Deno*; a Convenção Educação para Todos, realizada em 1990; e a *Declaração de Salamanca*, de 1994.

O primeiro estudo resultou de um trabalho de especialistas convocados pela Unesco, com o propósito de pensar um programa para esse grupo social. Essa comissão de especialistas trabalhou durante boa parte da década de 1960, tendo resultado em um tratado assinado por países europeus e pelos Estados Unidos.

A inclusão desses(as) alunos(as) na rede escolar regular ganha forma com a proposta elaborada por um estudioso da temática *Cascata de Deno*, que propunha a retirada de crianças dos espaços restritivos, com a adaptação do(a) aluno(a) à escola.

A *Cascata de serviços de Deno*, como ficou conhecida a proposta, estabelecia que:

² Entre as inúmeras orientações acerca do tratamento destinado ao portador de necessidades especiais, indicaremos alguns pela sua importância, bem como pela sua referência frequente na bibliografia especializada. Declaração de Cuenca, 1981.

Nível I

O(a) aluno(a) permanece na classe regular. Professor do ensino regular recebe orientações do professor de Educação Especial (consultor) e de quaisquer outros especialistas tidos como necessários. O professor do ensino regular dirige o Programa de Intervenção.

Nível II

O(a) aluno(a) permanece na classe regular, recebendo apoio direto do professor de Educação Especial (itinerante). Programa dirigido pelo professor de Ensino Regular com a colaboração do professor de Educação Especial.

Nível III

O aluno(a) frequenta classe regular e sala de apoio. Programa de intervenção, dirigido pelo professor do Ensino Regular e pelo professor de Educação Especial.

Nível IV

O(a) aluno(a) frequenta a sala de apoio. Programa de intervenção dirigido pelo professor de Educação Especial.

Nível V

Aluno(a) frequenta Escola Especial. Programa elaborado por especialistas, entre os quais figura o professor de Educação Especial.

Nível VI

Aluno(a) recebe serviços de Educação Especial no seu domicílio. Programa elaborado por especialistas, entre os quais figura o professor de Educação Especial.

Nível VII

Aluno(a) recebe serviços de educação especial em instituições especializadas: hospitais, lares, etc. Programa elaborado por especialistas.

A partir da identificação do educando com necessidades especiais, este era indicado, então, para tratamento em um dos níveis, podendo progredir ou regredir.

Na década de 1980, surge um outro conceito sobre Educação Especial fundado na ideia de inclusão, tomando como ponto de partida não o(a) aluno(a), mas a escola. No período anterior, o(a) aluno(a) que deveria se adaptar à escola; agora, a escola que deve se adaptar ao aluno(a). Esse conceito vigora hoje nas orientações emanadas pelo poder público no que se refere à matéria.

Na Europa, a Itália e a Espanha destacaram-se quanto às políticas contra a exclusão do(a) portador(a) de necessidades especiais.

O *Tratado Mundial de Educação para Todos*, resultante de um encontro ocorrido em 1990 na Tailândia, mostrou as questões educativas com um caráter prioritário. Nesse documento, 155 países se comprometem a garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos.

Torres (2001, pp. 26-7) aponta algumas estratégias presentes na *Convenção Educação para Todos*:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, reconhecendo que cada um tem necessidades diferentes e, por isso, exige conteúdos, métodos e modalidades próprias;
2. Priorizar meninas e mulheres abolindo obstáculos que as impedem de ter acesso à educação, exterminando qualquer tipo de discriminação sexista no espaço escolar;
3. Dar especial atenção aos grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência, facilitando a sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas; (grifo nosso)
4. Concentrar a atenção mais na aprendizagem do que nos aspectos formais, garantindo que as pessoas realmente aprendam além de criar mecanismos que garantam o acesso e a permanência de todos na escola;
5. Priorizar o ambiente de aprendizagem, enfatizando as condições como matérias mínimas.

Pela leitura dos principais apontamentos da *Convenção Educação para Todos*, verifica-se uma acentuada orientação no sentido efetivo de contemplar todos. A mesma autora enfatiza ainda que “o diferente passa a ser a norma e não a exceção nos sistemas destinados a satisfazer tais necessidades” (2001, p. 81).

No ano de 1994, como resultado imediato da Conferência da Tailândia, foi organizado, pelo governo espanhol, em parceria com a Unesco, um encon-

tro que deu origem à *Declaração de Salamanca*, com a finalidade de definir políticas, princípios e práticas para discutir a educação destinada aos portadores de necessidades especiais. É importante salientar que foram consideradas, nessa declaração, crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades e dificuldades de aprendizagem, em algum momento de sua escolarização.

Para garantir a inclusão desses(as) alunos(as) na rede regular de ensino, faz-se referência ao princípio da escola para todos, no que tange ao reconhecimento das diferenças e promoção da aprendizagem.

Todos os países signatários da *Convenção de Salamanca* aceitaram o desafio, de modo a viabilizar a *Educação para Todos*, colocando em prática ações inclusivas.

Reafirmando:

O direito de todas as pessoas à educação, conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e renovando o empenho na Conferência Mundial sobre Educação para todos de 1990, de garantir esse direito independentemente de suas diferenças particulares;

Recordando:

As diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas “Normas uniformes sobre Igualdade e Oportunidade para as pessoas com Deficiência” nas quais os Estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo;

Observando:

[...] a maior participação dos governos, de grupos de apoio, de grupos comunitários, de pais e, especialmente de organizações de pessoas com deficiências nos esforços para melhorar o acesso ao ensino, da maioria das pessoas com necessidades especiais ainda marginalizadas (Salamanca, 1994, p. 9).

No corpo documental da Declaração, encontramos a expressão “necessidades educativas especiais”, além do conceito de “escolas inclusivas”. No artigo quarto do mesmo documento, evidencia-se um apelo ao respeito da diferença, além da necessária mudança na perspectiva social em relação às pessoas com deficiência, vítimas reiteradas de discriminação generalizada.

O artigo sexto³ estimula a inclusão, a participação e a luta contra a exclusão, sugerindo a integração nas escolas como um esforço do poder público, dos(as) professores(as), dos pais, dos funcionários da escola, dos voluntários e dos próprios educandos. No artigo sétimo,⁴ é apontado o princípio fundamental das escolas únicas, em que todas as crianças, sempre que possível, devam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem. A escola deverá se adaptar aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, com qualidade de ensino, organização escolar, rigorosa utilização dos recursos humanos, estrutura física e entrosamento com suas comunidades.

Elementos para implantar uma educação inclusiva

A temática da inclusão escolar do PNEE coloca-se, na atualidade, como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela sociedade brasileira, que assumiu expressamente esse compromisso quando assinou e ratificou tratados internacionais que dispõem sobre a temática. Inegavelmente, Escolas Inclusivas qualificariam a Educação Básica e a Educação Superior, o que garantiria uma inserção mais qualificada dos portadores de necessidades especiais no

³ “Art. 6º. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e a participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas prevêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.”

⁴ “Art. 7º. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.”

mercado de trabalho, que também busca implementar ações afirmativas que garantam o acesso aos postos de trabalho reservados a esse segmento social.

A título de ilustração, indicaremos algumas situações apontadas por Mantoan, que obstaculizam a implementação de uma escola efetivamente inclusiva e que devem ser reavaliadas para a passagem de uma Educação Especial Excludente para uma Educação Especial Inclusiva. São elas: a estrutura organizacional das escolas; o ensino tradicional e sua limitação; as reações dos(as) professores(as); e as atividades e recursos didático-pedagógicos (2003, pp. 29-36).

Considerações finais

O presente trabalho resulta da tentativa dos autores de compreender a questão educacional da pessoa com deficiência, especialmente no que diz respeito à sua formação escolar, que possibilitará uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho.

A predisposição para esta pesquisa resulta da nossa preocupação com a reduzida procura pelas vagas disponibilizadas no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência, apesar de haver uma legislação bastante rigorosa e aplicada, especialmente no que se refere ao concurso para ingresso no serviço público. Um argumento recorrente para o não preenchimento das vagas abertas é a reduzida escolaridade das pessoas com deficiência.

Em razão desta aparente contradição entre reserva de vagas no mercado de trabalho e a reduzida escolaridade das pessoas com deficiência, os autores propuseram-se a estudar, de uma maneira mais sistematizada, a formação escolar desse grupo.

O tratamento da pessoa com deficiência até bem poucas décadas era orientado por um referencial educacional, tendo se consolidado apenas em razão de estudos de psicologia da educação, sobretudo de teorias da aprendizagem, associados a uma significativa mudança cultural, na qual esses indivíduos não deveriam mais ficar segregados em asilos, hospitais ou em suas próprias casas, frequentando espaços delimitados separados, as chamadas Escolas Especiais.

As Escolas Especiais daquele período podem ser identificadas como tentativas de preparar/adaptar a pessoa com deficiência à sociedade, com a finalidade de integrá-las tão logo isso seja possível ou, melhor dizendo, quando o PNEE já estiver ajustado aos “espaços de normalidade”.

A partir de década de 1960, inicia-se um processo de transformação no atendimento dessas pessoas, colocando-as nas ditas escolas normais, mantendo-se, ainda, um vínculo com a Educação Especial e sustentando-se o pressuposto de que o aluno deve se adaptar à escola.

Em meados da década de 1980, surgiu um outro conceito sobre Educação Especial denominado de “inclusão”, que tem como meta não deixar nenhum aluno fora da escola regular desde o início de sua escolarização, propondo que a adaptação deva ser feita pela escola e, consequentemente, por toda a sociedade.

No segundo tópico, tratamos especificamente sobre a escolarização de APNEE, fazendo referência às principais políticas públicas. No terceiro, fizemos alguns apontamentos acerca das possibilidades e dificuldades da implantação de uma escola inclusiva, uma vez que a temática tem gerado discussões calorosas, especialmente sobre os termos: “Educação Especial”, “aluno com necessidades educacionais especiais”, “pessoas com deficiência”, “pessoas deficientes”, “integração”, “inclusão”, entre outros.

É importante enfatizarmos a amplitude do conceito de inclusão e a necessidade de pensarmos a trajetória da Educação Especial, bem como a ênfase na escola como um espaço de aprendizagem para todos, quaisquer que sejam as restrições e comprometimentos que os alunos venham a apresentar no decorrer de sua trajetória escolar.

Os APNEE já têm esse atendimento escolar assegurado em lei, conforme demonstram nossos estudos, sendo necessário discutir a inclusão de fato, o que implica uma mudança significativa do comportamento da sociedade como um todo.

A perspectiva da inclusão coloca-se como um desafio para a sociedade brasileira no processo educacional em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, além de acessar serviços de apoio especializados.

Por fim, não podemos deixar de pensar na inclusão como possibilidade e desafio de rever profundamente o contexto sociocultural em que estamos inseridos, o que implicará inúmeras mudanças que viabilizarão a construção de um modelo de conhecimento que respeite as diferenças e estimule as potencialidades de todos os indivíduos.

Referências

- AMARAL, Lígia. “A deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos”. *Cadernos de Psicologia*, n. 1, pp. 3-12, Ribeirão Preto, 1996.
- BAUTISTA, Rafael. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- _____. *Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.
- FERREIRA, Berta Weil. “Adolescência e inadaptação social”. In STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, pp. 83-92.
- FERREIRA, Júlio R. “A nova LDB e as necessidades educativas especiais”. *Cadernos CEDES*, n. 46, Campinas, 1998.
- FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. “Tendências futuras da Educação Inclusiva”. In STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, pp. 41-64.

- KASSAR, M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. “Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão”. In MOSQUERA, Joan José Mourinõ (org.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, pp. 27-40.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- _____. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.
- _____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da USP, 1984.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- TORRES, Rosa María. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.