

## **EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - RETRATO DA TEORIA E DA VIVÊNCIA**

*Simone Rocha Matos*

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma breve retrospectiva histórica da Educação Especial no mundo e no Brasil, seu contexto e a evolução da educação integrada à educação inclusiva, mostrando a realidade vivenciada por uma aluna portadora de necessidade educativa especial, sua trajetória e reflexões acerca das resoluções, posturas e práticas dos docentes, discentes e profissionais envolvidos no curso de Pedagogia, buscando ajudar para a compreensão e prática dos profissionais da educação inclusiva.

### ABSTRACT

This work presents a brief historical retrospective of Special Education both in the world and in Brazil, its context, and the evolution from integrated to inclusive education, by showing the real life of a student with educative special need, her trajectory, and reflections about the resolutions, postures and practices of professors, students and professionals involved in the course of Pedagogy, seeking to help in the comprehension and practice of inclusive education professionals.

### INTRODUÇÃO

Todas as pessoas portadoras de deficiências têm direito a permanecer em suas comunidades locais recebendo o apoio necessário das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais, usufruir de direitos e deveres como qualquer cidadão.

Em uma sociedade cuja cultura supervaloriza a capacidade intelectual, a competitividade, a produção e um determinado padrão de beleza física, fatores como independência e individualidade das pessoas com déficits intelectuais, imperfeições físicas, sofrimento mental, limitação sensorial ou outras peculiaridades, costumam ser subestimadas em relação às competências socialmente esperadas e tornam-se um problema frente às demandas da sociedade. Este panorama mostra a situação de desvantagem decorrente das restrições experimentadas pelas pessoas portadoras de deficiências diante do contexto familiar, cultural e social.

A discriminação, o desrespeito à diferença e a persistência de práticas segregativas e excludentes, refletem a falta de princípios éticos, morais e de cidadania. A efetivação de tais princípios exige que as pessoas com ou sem deficiência sejam reconhecidas e tratadas como sujeitos de direito. A luta pela garantia de uma educação inclusiva se expressa numa longa trajetória de avanços, conquistas e algumas vezes de perdas de espaços e recuos, na busca de uma sociedade mais igualitária e justa. Refazer esta trajetória é fundamental para que possamos compreender características do atendimento educacional voltado para pessoas com deficiência.

Numa retrospectiva histórica da situação das pessoas com deficiência no contexto mundial, este estudo apresenta um panorama da realidade brasileira. Ao descreverem-se fatos presenciados durante o curso de graduação, pretende-se mostrar a luta permanente do portador de deficiência para ter seus direitos assegurados.

Os desafios retratados e as considerações gerais têm a intenção de rever práticas e diretrizes para a construção de uma educação inclusiva.

## **BREVE HISTÓRICO**

### **1 - Da exclusão à interação**

Em todas as sociedades existem pessoas com algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, cujas causas e conseqüências costumam ser agravadas em decorrência do perfil de desenvolvimento econômico, político e cultural de cada sociedade. O tratamento dispensado a estas pessoas evoluiu dos cuidados primários e do confinamento em instituições asilares ao reconhecimento do direito à educação, reabilitação, seguridade social, trabalho, transporte, lazer e cultura.

Ao longo dos dois últimos séculos podemos observar uma significativa mudança em vários aspectos das condições gerais de vida, bem como das políticas sociais e econômicas. Ao mesmo tempo, fenômenos culturais como ignorância, abandono,

superstições e preconceitos têm contribuído para o isolamento, marginalização e exclusão das pessoas com deficiência, retardando ou impedindo seu pleno desenvolvimento e exercício de cidadania. Os investimentos na organização de serviços e programas de atenção às necessidades individuais específicas desta coletividade têm sido insuficientes e inadequados.

Um minucioso estudo realizado por Mazzotta (1996) reúne experiências educacionais dispersas no tempo e no espaço referentes às pessoas com deficiência. Estas experiências revelam uma preocupação, por parte de religiosos, filantropos e outros líderes, de promover a “educação de deficientes” em uma perspectiva segregacionista, assistencial e terapêutica.

As primeiras ações desta natureza aconteceram sobretudo na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive o Brasil. A primeira obra impressa sobre educação de deficientes foi editada em 1620, na França, sob o título de “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”, de Jean-Paul Bonet. Em 1770, o abade Charles M. Eppée fundou, em Paris, a primeira instituição especializada na educação de “surdos-mudos”, inventando o “método dos sinais” para completar o alfabeto manual. Em contraposição, na Alemanha, Samuel Hineck criou o “método oral”.

A fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em 1784, em Paris, inspirou o surgimento de instituições similares em toda a Europa. Criado por Valentin Haüy, o Instituto destinava-se ao ensino da leitura tátil por meio de letras em relevo. Em 1819, Charles Barbier, oficial do exército francês, apresentou ao Instituto o sistema por ele criado, baseado no processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa e utilizada para transmissão noturna de mensagens nos campos de batalha. Em 1825, o jovem cego Louis Braille adaptou o código militar às necessidades dos cegos, transformando-o no conhecido sistema que recebeu seu nome<sup>1</sup>.

Os primeiros métodos sistematizados para o ensino de crianças com deficiência mental foram introduzidos por Jean Marc Hard, médico francês, no século XIX. Hard elaborou o primeiro manual de educação de “retardados”, a partir do estudo de caso de uma criança “idiota”, conhecida como “selvagem de Aveyron<sup>2</sup>”, empregando como regra básica de aprendizagem a repetição de experiências de sucesso. Seus estudos serviam de referência para o médico Edward Seguin, fundador do primeiro internato público para crianças “retardadas mentais” na França. Seguin criou um currículo baseado na neurofisiologia e na utilização de material didático, orientado por um treinamento sistemático dos professores, empregando cores, música e outros meios para motivar a criança.

Escolas para cegos, surdos e “retardados mentais” começaram a proliferar entre 1817 e 1850. Os programas para “crianças com defeitos físicos” surgiram posteriormente. Entre 1850 e 1920, houve um crescimento de escolas residenciais nos Estados Unidos, sob influência do modelo europeu. Aquelas escolas passaram a ser recebidas como instituições tutelares para crianças e adultos sem esperança de vida independente e sem possibilidade educacional. A partir daí, surgiram os programas de externato. A primeira classe especial diária para “retardados mentais” foi aberta em 1896, em Providence, Rhode Island. A primeira classe para cegos e a primeira classe para “crianças aleijadas” em uma escola pública foram abertas em Chicago, em 1900, quando houve grande incremento de classes especiais para crianças com deficiência física, sensorial e mental em todos os continentes.

Maria Montessori (1870-1956), médica e educadora italiana, aprimorou os estudos anteriores, desenvolvendo uma metodologia com ênfase na “auto-educação”, empregando uma grande variedade de material didático. Montessori utilizava blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo, etc. Seu método de trabalho mostrou-se eficiente não apenas em relação às crianças com retardo mental, tendo sido amplamente difundido para crianças na Educação Infantil. Enfrentando barreiras físicas e atitudinais, as pessoas com deficiência tornaram-se cada vez mais ativas, constituindo organizações próprias, integradas também por seus familiares, em defesa de melhores condições de vida. Em 1940, nos Estados Unidos, surgiu a primeira associação organizada por pais de crianças com paralisia cerebral, visando angariar fundos para centros de tratamento, pesquisas e treinamento profissional. Em 1950, os pais das crianças com deficiência mental organizaram-se em defesa dos interesses e necessidades de seus filhos, criando a National Association For Retarded Children - NARC - que exerceu grande influência em vários países, inclusive no Brasil. A NARC inspirou a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

## **2 - Da integração à inclusão**

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, instituído em 1981, lançou um programa de ação mundial, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, pela igualdade de oportunidades para todos. Este movimento favorece importante mudança de enfoque, apoiando-se na noção de direito e não mais de concessão ou benevolência. Durante aquela década, organizações de/e para pessoas com deficiência reagiram ao uso indiscriminado de terminologia de cunho terapêutico: retardo mental, mongolismo, criança excepcional, deficiente mental educável, treinável e dependente, entre outras. O uso destes termos encobria imperfeições e deficiências, o que contribuía para diagnósticos referenciados em incapacidades individuais.

Como é possível perceber, a ênfase recaía sobre os aspectos orgânicos (endógenos) como impedimento, incapacidade ou invalidez, desconsiderando a influência dos

fatores ambientais (exógenos). Em 1993, a Assembléia Geral da ONU proclamou as “Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, definindo a deficiência em função da relação existente entre a pessoa afetada e seu entorno. Nesta perspectiva, os efeitos e danos ocasionados pelo déficit ou limitação endógena podem ser minimizados ou agravados pelas condições exógenas, isto é, pelas condições gerais de vida da pessoa. Essa mudança de olhar significou uma nova forma de perceber o heterogêneo e a diversidade como constitutivos de uma sociedade para todos. Começam a surgir as bases de um novo paradigma com ênfase na igualdade de oportunidades, definida como sendo o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade – ambiente físico, de serviços, de atividades, de informação e de documentação – são colocados à disposição de todos, inclusive das pessoas com deficiência. O princípio da igualdade de direitos significa que as necessidades de cada pessoa têm igual importância, devendo constituir a base do planejamento social, e todos os recursos devem ser empregados para garantir que as pessoas tenham as mesmas oportunidades de participação.

Em 1994, na Espanha, delegados de 87 países referendaram um conjunto de princípios e diretrizes, sob a designação de “Declaração de Salamanca”, cujo paradigma fundamental é a educação como direito, em uma concepção de escola inclusiva. Assim, as escolas devem acolher crianças com ou sem deficiência. Educandos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos nos programas educacionais previstos, mesmo quando apresentarem desvantagem severa. A Escola Inclusiva deve adaptar-se às necessidades do alunado, respeitar o ritmo e os processos de aprendizagem, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas, em contraposição à sociedade que inabilita e reforça os impedimentos: **“as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e 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 (...) O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuam deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras”.** (Salamanca: 1994 p. 18)

### **3 - A Educação Especial no Brasil**

A conquista e o reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência no Brasil tornaram-se componentes integrantes de políticas sociais a partir da metade do século passado. As iniciativas governamentais de alcance nacional resultaram do esforço individual de lideranças e da influência de grupos de pressão que se destacaram na condução política da educação especial. Um olhar retroativo sobre essa trajetória, descrita por Mazzotta (1996), aponta antecedentes históricos que confirmam tal tendência no Brasil.

Em 1854, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, marcando o início do atendimento educacional especializado no Brasil. A iniciativa foi atribuída à persistência de José Álvares de Azevedo, ex-aluno do Instituto para os Jovens Cegos, criado por Valentin Haüy, na França. Em 1891, aquele educandário passou a se chamar Instituto Benjamin Constant. Em 1857, o Imperador fundou também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, graças aos esforços de Ernesto Huet. Em 1957, o Instituto recebeu a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, destinando-se à educação literária e ensino profissionalizante de alunos surdos com idade de sete a quatorze anos.

O estudo realizado por Mazzotta (1996) mostra que entre 1900 e 1950, quarenta estabelecimentos públicos de ensino regular prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais e quatorze atendiam alunos com outras deficiências. Neste período, em alguns estados e municípios brasileiros, observa-se a criação de três instituições especializadas no atendimento de alunos com deficiência mental e oito destinadas a outras deficiências.

Em 1925, em Minas Gerais, no Município de Belo Horizonte, destaca-se a criação da Escola Estadual São Rafael, especializada na educação de alunos com deficiência visual. Em 1935, no mesmo estado, graças à influência da educadora Helena Antipoff, foi criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi para crianças com distúrbios de conduta e deficiência mental. Em 1954, foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira APAE, multiplicando-se por todo o território nacional. Em 1999, a Federação Nacional das APAEs – FENAPAE – completou um total de 1600 entidades filiadas.

Segundo Mazzotta (1996), o governo federal assumiu explicitamente o atendimento educacional dos alunos considerados “excepcionais” por meio de campanhas nacionais voltadas para esse fim. A primeira destas foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB. Instituída por decreto (1957), foi extinta por caracterizar duplicidade de ações com o INES. Em 1958, surgiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant. Posteriormente, foi transferida para o gabinete do Ministério da Educação e Cultura, passando a designar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC. Em 1960, foi promovida a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes

Mentais - CADEME, decorrente da mobilização da Sociedade Pestalozzi e APAE do Rio de Janeiro, apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura.

A vigência da Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) motivou numerosas ações de dinamização da educação e amparo aos excepcionais. O art. 9º da referida LDB previa "tratamento especial aos excepcionais", enfatizando o enfoque terapêutico das ações educacionais. O contexto das Campanhas e a LDB favoreceram o reordenamento, por parte do governo federal, das demandas de atendimento educacional especializado. Observa-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP com a "finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (Decreto 72425/73).

Funcionando com sede no Rio de Janeiro, o CENESP era vinculado ao Ministério de Educação e Cultura. Em 1986, transformando-se em Secretaria Nacional de Educação Especial - SESPE, compôs a estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior. A SESPE conservou quase todas as competências e estruturas do CENESP. Para Mazzotta (1996), seu funcionamento em Brasília contribuiu para romper ou inibir a hegemonia do grupo detentor do poder político sobre a Educação Especial no Rio de Janeiro. Contudo, a SESPE não resistiu às oscilações e revezamento do poder no governo federal, sendo extinta pela reforma do Ministério da Educação em 1990. As atribuições relativas à Educação Especial foram transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb, criada com amplas competências. Em 1992, uma nova reorganização ministerial possibilitou a recriação da Secretaria de Educação Especial - SEESP, vinculada ao Ministério da Educação, no qual permanece até hoje.

Em 1994, a SEESP lançou a "Política Nacional de Educação Especial - PNEE", consolidando princípios, objetivos, diretrizes e metas. O documento apresenta uma revisão conceitual, referente ao discente e às modalidades de atendimento educacional; define a Educação Especial como "processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas<sup>3</sup> ou de altas habilidades que abrange os diferentes níveis ou graus do sistema de ensino" (PNEE, p.21); refere-se aos educandos genericamente denominados de "portadores de necessidades especiais" que requerem recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos. De acordo com esta política, o atendimento de tais necessidades deve envolver serviços especiais de saúde, justiça, transporte e bem-estar social além dos educacionais.

Mazzotta (1996) considera que a política do MEC distancia a Educação Especial da Pedagogia, aproximando-a da Psicopedagogia de sentido clínico e relega os componentes administrativos e disciplinares determinantes no trabalho de organização escolar. Para ele, este enfoque limita a ação educacional aos

procedimentos didáticos, em uma abordagem estática e reducionista. A mesma concepção pode ser observada no Plano Nacional da Educação – PNE/MEC/1997, que transfere o compromisso da União com a Educação Especial para os estados e municípios. As metas relativas ao financiamento privilegiam as organizações não-governamentais como provedoras tradicionais dessa modalidade educacional.

A nova LDB (Lei 9394/96) reafirma esta tendência, sobretudo no Capítulo V, exclusivo da Educação Especial. O fato de figurar em um capítulo específico é uma inovação, geralmente interpretada como “discriminação positiva”. Apesar das conquistas e avanços na nova LDB, a Educação Especial persiste como apêndice ou sub-sistema, apartado da concepção de uma educação inclusiva.

## **RELATOS E REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA GRADUAÇÃO**

Após discussões e reflexões no decorrer das aulas sobre Educação, Cidadania e Exclusão, surgiu a necessidade de exporem-se experiências pessoais na universidade, a fim de que pudesse ser reconhecida como cidadã que tem direito de participar da vida em comunidade e, principalmente, na definição dos caminhos a seguir como qualquer outro cidadão.

Ao ingressar, em março de 1993, no curso de graduação em Pedagogia em uma universidade pública do Rio de Janeiro, imaginava que encontraria colegas e profissionais esclarecidos e não preconceituosos. Esta ilusão evaporou-se nos primeiros meses de curso.

Sou portadora de visão residual, mais precisamente de aniridia (afecção congênita que consiste na ausência total da íris), associada a outros distúrbios oculares. Este problema impossibilita ler e distinguir qualquer coisa a distância, dificulta a leitura de textos com letras reduzidas, o excesso de claridade incomoda, enfim, é um déficit visual superável através de recursos especiais apropriados.

Os dados aqui registrados foram alguns dos mais marcantes anotados em diário no decorrer dos quatro anos de graduação. Infelizmente, ao chegar no último período do referido curso percebia-se que alguns alunos ainda não haviam se conscientizado que fizeram parte de uma turma integrada, que existia naquele meio um portador de necessidades educativas especiais e que, em suas vidas profissionais futuras, poderiam aparecer alunos com diferentes tipos de deficiências. Essas potenciais “educadoras” tiveram atitudes equivocadas como universitárias, demonstrando claramente seu despreparo para enfrentar a realidade educacional. Foi instituído por lei que escolas ou universidades aceitem alunos com necessidades educativas



especiais e integre-os às classes regulares. Sendo assim, estas “profissionais” não podem escolher apenas alunos “puramente perfeitos” para ministrarem aula.

Serão destacados aqui algumas posturas, ações e depoimentos de docentes, funcionários e alunos envolvidos, devidamente identificados por mês, ano e período do curso, bem como a localização dos fatos. Ao final de cada citação será colocado um pseudônimo ou apelido para o autor do fato.

### **Setembro/1993 - 2º período**

Laboratório de Informática (durante a aula de Informática na Educação).

*“Sai daí! Você não enxerga mesmo, para que ficar perto do computador, dá lugar para quem realmente vê”.* (Pedante)

Percebe-se que a colega foi incoerente, por conviver desde o 1º período e saber que tudo tem que estar próximo, pois de longe não vejo nada. Havia apenas dois computadores para quarenta alunas. Entretanto, havia revezamento para ter-se acesso ao computador durante as aulas, assim, ela não precisava agir deste modo, excluindo-me do computador. Se ela agiu assim com uma pessoa que tem deficiência mas tem auto-defesa, o que não faz ou faria com uma criança indefesa de visão residual? Como ficaria a auto-estima da criança ou do adulto?

### **Novembro/1993 - 2º período**

Sala de aula, durante a aula de Psicologia da Educação I.

*“Cale a boca! Você não pode optar, quem tem uma deficiência não sabe as dificuldades, além disso não pode opinar!”* (Pedante)

Estas palavras foram proferidas durante uma “discussão” da professora regente com a turma, sobre data de prova. Ao discriminar-se um aluno, que conseqüências poderiam trazer? Vale ressaltar que este tipo de atitude não é revelável a qualquer aluno com ou sem deficiência, porque todo cidadão tem o direito de expressar sua opinião.

### **Junho/1994 - 3º período**

Sala de aula, durante a aula de Bases Biológicas da Aprendizagem.

A atitude relatada foi coletiva e contra uma decisão do professor da disciplina. Situação do ocorrido: dia de prova individual, com consulta em vários textos longos e alguns com letras pequenas.

Palavras do professor:

*“A Simone começou a prova uma hora antes de vocês por causa da dificuldade em ler, consultar os textos que são longos e alguns com letras pequenas.”*

A turma:

*“Ah! Isso é errado. Temos que ter o mesmo tempo que ela”.*

O professor:

*“Pensei que esta era a melhor atitude a ser tomada, já que a prova é individual, eu não permiti que a monitora dela fizesse prova junto. Se vocês não entendem, eu acho errado e não posso fazer nada”.*

Este relato mostra a imaturidade da turma em relação a uma decisão do professor, pois toda a turma sabia da dificuldade (mais tempo para ler um texto sozinha do que qualquer pessoa dita “normal”). Além disso, essa decisão foi um recurso educacional que o professor usou para não prejudicar, contudo, a turma encarou como “regalia” ter dado mais uma hora de prova. Isto deixou-me perplexa e preocupada, já que, estas “educadoras” não sabiam a diferença que há entre um recurso e uma regalia. *Qual seria a posição delas diante de uma situação na qual o professor se encontrava? Se tivessem um aluno com necessidades educativas especiais em uma sala de trinta alunos, o que fariam? Ignorariam a situação?.*

### **Julho/1995 - 5º para o 6º período**

Corredor da Faculdade de Educação – dia de inscrição em disciplina.

*“É um absurdo! Não há uma disciplina optativa para nós fazermos.”* (Esnobe)

Respondi:

*“A única que está sendo oferecida é Fundamentos da Educação Especial.”*

Esnobe disse:

*“Esta não me interessa!”*

Será que não interessava por pensar que precisaria falar e refletir sobre pessoas portadoras de deficiência, as causas e conseqüências que levaram a ter uma deficiência? Ou, por que tinha a ilusão de que sempre iria poder escolher seus alunos? Ou era do tipo de pessoa que só se informa quando surge um problema?

Certamente se a disciplina fosse obrigatória no currículo de formação de professores, a colega teria cursado; porém como não era, não se interessou em conhecer esta área do ensino especial.

Estes fatos ocorridos deixam claro que nos cursos de formação para o exercício do magistério detectam-se lacunas muito sérias e defasagens significativas em relação aos pressupostos e propósitos proclamados em documento da Educação Especial.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os fatos ocorridos no curso de graduação, alguns descritos neste trabalho, deixam claro que os cursos de formação de professores apresentam defasagens significativas em relação aos pressupostos e propósitos proclamados em documentos nacionais para oferecimento da Educação Especial, visto que a maioria das colegas eram oriundas do antigo Curso Normal.

As qualificações desejáveis dependem, em grande parte, do tipo de formação recebida. Se esta deve ocorrer sob a forma de Habilitação ou Especialização, ou ainda outro tipo qualquer de estruturação de curso, este é um aspecto formal que demanda estudo a fim de, no mínimo, retirarem-se os entraves impostos pela padronização e pela burocracia educacional.

Esta é uma questão a ser resolvida, em conjunto, pelas universidades e sistema de ensino. O fundamental é que os professores tenham uma formação básica consistente, que se alcança através da Educação e não de um preparo circunstancial.

A preparação adequada de todos os profissionais da Educação é também um dos fatores-chave para proporcionar a mudança para escolas integradoras.

A ênfase da integração se baseia na preparação do aluno para adaptar-se à escola regular, tendo como referencial o princípio da “normalização”, isto é, o de possibilitar às pessoas com deficiência condições e ambientes o menos restritivos possível. A “normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral

ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas, fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação". (Mantoan, 1998)

A partir desta concepção, pode-se compreender a tendência da comunidade escolar em demandar um aparato de serviços e requisitos como condições indispensáveis à escolarização de alunos com deficiência. Neste sentido, o "especial" na educação impõe exigências para educandos e educadores, dificultando ou impedindo o acesso destes alunos às escolas de ensino regular.

Por outro lado, a escola para todos pressupõe a inserção do aluno de forma mais radical. Neste sentido, **"o ideário da inclusão deve ser concebido como intervenção no real, isto é, não se deve admitir que o alunado permaneça do lado de fora, esperando a escola ficar pronta para recebê-lo. Trata-se de mantê-la completamente aberta para aprender com/e a partir da diversidade. Para isto, será necessário quebrar resistências, remover barreiras físicas e atitudinais, enfrentando conflitos e contradições, revendo estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva. O paradigma da inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectiva no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais. A concretização desta possibilidade não dispensa o adequado aparelhamento da escola e capacitação docente. Reconstruir uma escola exige a revisão de posturas e concepções, o reordenamento do trabalho pedagógico e o investimento vultoso em estruturas includentes"** (SÁ, 1999).

Os princípios fundamentais da escola plural visam assegurar o acesso e o percurso escolar bem sucedido a todos educandos, construindo uma escola qualitativamente capaz de responder aos desafios da heterogeneidade.

O ingresso cada vez mais freqüente de alunos com deficiência nas escolas regulares tem contribuído para sua transformação. Trata-se de fenômeno educativo, uma vez que a escola necessita rever práticas, formar novas competências e construir estratégias de aprendizagem condizentes com as reais necessidades do alunado. Ao conseguir isso, estaremos mais próximos de aprender a combater o preconceito, a discriminação e a desigualdade social. A disponibilidade para aceitar e conhecer a diferença, a mudança de posturas e atitudes são fatores preponderantes na perspectiva da inclusão incondicional de todas as crianças na escola e na vida.

Nesta perspectiva, o “especial” na Educação deve ser compreendido em uma dimensão substantiva e não como atributo restritivo que dificulta ou inviabilize a concretização de uma educação inclusiva.

## **NOTAS**

<sup>1</sup> O Sistema Braille, baseado em seis pontos de relevo, possibilita sessenta e três combinações para representar letras do alfabeto, tendo sido ampliado com simbologia específica para as áreas de matemática, música, química e física. O sistema Braille é considerado o mais eficiente de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual.

<sup>2</sup> Menino capturado na floresta de Aveyron, no Sul da França, por volta de 1800.

<sup>3</sup> Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (PNEE, p.25).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BRASIL. *Lei 9394/96 de 20.12.96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*** DF: Diário Oficial da União nº 248 de 23.12.96.

**BRASIL: MEC/INEP. *Plano Nacional de Educação e do Desporto.*** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

**MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Ensino inclusivo/Educação (de qualidade) para todos.*** *Revista Integração*, MEC N167 20/1998.

**MAZZOTTA, M. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.*** São Paulo: Cortez, 1996.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Resolução aprovada em assembléia geral sobre Normas Uniformes pela Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências.*** Washington, 1994. (mimeo).

**SÁ, Elizabeth Dias. Necessidades educacionais especiais na Escola Plural.** *Anais do 2º Encontro sobre Inclusão - Qualidade de Ensino Para Todos.* Promovido pelo grupo 25 - SP. Set / 99.

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/Seesp, 1994.

***Simone Rocha Matos é Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Mestranda na linha de Educação Especial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e professora de Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant.***