

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

HISTORICAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL

ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL

Fabiana Darc MIRANDA¹

RESUMO: A inclusão escolar, com foco na educação inclusiva, a partir da década de 90, tem se desenvolvido no Brasil, como um movimento complexo, que inclui a luta social das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, por direitos básicos. Diante disso, o presente artigo tem o objetivo de descrever e analisar alguns aspectos históricos da educação inclusiva, no que tange à educação especial no Brasil. Analisa como ocorreram os movimentos da inclusão escolar antes e a partir da implementação de políticas públicas educacionais inclusivas. Para tanto, realiza uma análise bibliográfica e documental buscando resgatar o percurso histórico da concepção de deficiência e da inclusão escolar em uma perspectiva geral. O estudo aponta a presença de contradições e um distanciamento entre as necessidades reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que norteiam a política de educação inclusiva.

Palavras-Chave: Inclusão. Deficiência. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: School inclusion, focusing on inclusive education since the 1990s, has developed in Brazil as a complex movement that includes the social struggle of people with disabilities, as well as their families, for basic rights. Therefore, the purpose of this article is to describe and analyze some historical aspects of inclusive education in relation to special education in Brazil. It analyzes how the movements of school inclusion occurred before and from the implementation of inclusive public educational policies. To do so, it performs a bibliographical and documentary analysis seeking to rescue the historical course of the concept of disability and school inclusion in a general perspective. The study points out the presence of contradictions and a distancing between the real needs of the education system and the legal texts that guide the policy of inclusive education.

Keywords: Inclusion. Disability. Inclusive education.

RESUMEN: La inclusión escolar, con foco en la educación inclusiva, a partir de la década de los 90, se ha desarrollado en Brasil, como un movimiento complejo, que incluye la lucha social de las personas con discapacidad, así como de sus familiares, por derechos básicos. Por lo tanto, el presente artículo tiene el objetivo de describir y analizar algunos aspectos históricos de la educación inclusiva, en lo que se refiere a la educación especial en Brasil. Analiza cómo ocurrieron los movimientos de la inclusión escolar antes y a partir de la implementación de políticas públicas educativas inclusivas. Para ello, realiza un análisis bibliográfico y documental buscando rescatar el recorrido histórico de la concepción de discapacidad y de la inclusión escolar desde una perspectiva general. El estudio apunta la presencia de contradicciones y un distanciamento entre las necesidades reales del sistema de educación y enseñanza y los textos legales que orientan la política de educación inclusiva.

Palabras clave: Inclusión. Discapacidad. Educación inclusiva.

Submetido em: 01/10/2018

Aceito em: 09/01/2019

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bacharel em Psicologia Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). E-mail: fabyana.darc@gmail.com

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, nos últimos anos, tem se desenvolvido em uma perspectiva mundial como um movimento complexo, que inclui a luta social das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, por direitos básicos, e outros mais abrangentes. No transcorrer dos últimos anos muitos movimentos em prol da inclusão social e escolar surgiram em função das desigualdades sociais e preconceitos datados historicamente.

O que ocorre, no atual momento histórico, é que a sociedade, antes pautada por processos de segregação e exclusão amplamente difundidos, agora defende a inclusão e, para tanto, cria documentos, políticas e leis que assumem um papel conceitual na sociedade, que visam a garantir direitos e igualdade de todos perante a lei.

No entanto, percebe-se nessa tentativa de inclusão um movimento contraditório. Ou seja, ao mesmo tempo em que o movimento de inclusão da pessoa com deficiência segue o princípio da igualdade, essas mesmas leis, políticas e documentos segregam e separam os sujeitos pelas suas diferenças.

[...] o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (Matsikei, 2004, p. 187).

Assim, uma reflexão sobre a deficiência que preze pelo entendimento da extensão e amplitude do conceito requer uma investigação do seu percurso ao longo dos anos, pois as concepções que se tem sobre a deficiência vêm sendo construídas e transformadas ao longo da história. Nesse sentido, Rocha (2000, p. 2) afirma que “[...] para se ter a dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente precisamos nos reportar ao passado, e localizar nas diferentes épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais”.

Seguindo essa linha de raciocínio, objetiva-se com este trabalho descrever e analisar, de forma crítica, alguns movimentos históricos que determinaram e determinam o processo da inclusão escolar e, conseqüentemente, da educação inclusiva. Para isso, serão resgatados aspectos teóricos e legais, registrados em documentos e leis que articulam e movimentam essa discussão ao longo dos anos, passando ainda, já nas linhas iniciais, pela visão histórica desse movimento.

A NOÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: MOVIMENTOS HISTÓRICOS

Para iniciar a problemática, é importante destacar que os termos “saúde”, “doença”, “normalidade”, “anormalidade”, “eficiência”, “deficiência”, entre outras, são construções

histórico-sociais que parecem ter sido associados às pessoas com deficiência com o passar do tempo (Maciel; Santos, 2008).

No que concerne ao conceito de deficiência, Zavareze (2009) afirma que o seu percurso histórico pode ser compreendido a partir de quatro momentos, cada qual com suas características peculiares, conforme descrições a seguir.

O primeiro momento corresponde à era cristã, na qual o deficiente era compreendido como um ser inútil, que era colocado de lado das atividades realizadas, sendo, pois, negligenciado pela sociedade. As pessoas, não sabendo como lidar com esses “corpos” deficientes, acabavam por eliminá-los do convívio social e familiar. Ainda no período feudal, o catolicismo considerava esses indivíduos como representações do diabo, e os queimavam na fogueira da inquisição (Zavareze, 2009, p. 1).

Com efeito, Pessoti (1984, p. 12) afirma que a concepção de deficiência “[...] variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação”. Zavareze (2009) complementa que até meados do século XV as crianças que nasciam deformadas eram abandonadas, enquanto que na Roma Antiga, muitas vezes, elas eram jogadas nos esgotos. No entanto, na Idade Média, acrescenta o autor, alguns deficientes se abrigavam nas Igrejas, e os deficientes mentais eram considerados seres diabólicos que deveriam ser purificados.

Em um segundo momento da história, na perspectiva de Zavareze (2009), mais precisamente no século XVIII, na Alemanha e na França, e por volta do século XVIII até final do século XIX, no Brasil, as instituições manicomiais e asilares, prisões e orfanatos surgiram com o objetivo de servir como depósito de pessoas consideradas deficientes, até então isoladas pelos demais integrantes da sociedade. Como a segregação dessas pessoas se fazia presente, não havia interesse da sociedade de oferecer-lhes tratamento ou cuidado e a sua inserção social ocorria de forma precária e excludente (Zavareze, 2009).

A terceira fase, continua Zavareze (2009), perpassa os séculos XIX e XX, tendo como marco a criação de escolas especiais, que visavam, além do atendimento diferenciado às pessoas classificadas como deficientes, a diminuição de gastos governamentais com asilos e manicômios, e evitava, de certo modo, a segregação vigente. Nessa época, o deficiente adquiriu um “status” humano, sendo visto como possuidor de uma alma. E “a custódia e o cuidado destas crianças ou até mesmo adultos deficientes passam a ser assumidos pela família e pela igreja” (Nogueira, 2008, p. 4).

Na quarta, e última fase desse histórico, que compreende o século XXI, Zavareze (2009) finaliza dizendo que as pessoas com deficiência são inseridas socialmente nas instituições escolares regulares, época em que nasce e se populariza o conceito de inclusão. Essa noção vai se referir às pessoas com necessidades especiais e a sua inserção na escola.

Assim, parece ter ocorrido uma implicação no que diz respeito ao tratamento das pessoas com deficiência, havendo, em alguns momentos, uma preocupação com o seu desenvolvimento psicossocial, o que, historicamente, tem mostrado avanços, principalmente nos aspectos que se referem à inclusão escolar e à educação especial em uma perspectiva inclusiva, que ficará mais claro no tópico seguinte.

POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE INCLUSÃO: CONTRADIÇÕES DE UM PERCURSO

Atualmente, a inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares de ensino, no Brasil, é assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI 2008), que define que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências (Brasil, 2008, p. 2).

A educação inclusiva, para Mendes (2006), envolve certa adaptação das instituições de ensino às demandas apresentadas pelos alunos com deficiências, e a mesma tem papel determinante na vida destes sujeitos. Contudo, a inclusão escolar foi e tem sido um enorme desafio para o nosso sistema educacional, sobretudo no que diz respeito à universalização da educação básica e ao desenvolvimento de uma educação unificada. (Saviani, 2011). Ela representa um caminho que está sendo construído, em vias de consolidar uma sociedade mais justa, solidária e apta a garantir os direitos das pessoas que nela vivem.

Seguindo nesta linha, no ano de 1996, com a promulgação da Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), ocorre uma modificação no sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, e dispõe acerca de diversos “aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.” (BRASIL, 1996). E também prevê mudanças no ensino especial.

A LDB (1996) afirma em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Em síntese, é toda informação transmitida capaz de gerar um aprendizado a quem a recebe. Já no seu artigo 2º a LDB (1996) nos coloca que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir da segunda metade do século XX, os alunos com deficiência foram amparados pela Declaração Mundial de Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca; esta última proclamou que “[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.” (Abenheim, 2005, p. 43).

O princípio básico da inclusão escolar, de acordo com essa Declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que proporcione a aprendizagem por meio de um currículo apropriado e modificações organizacionais, das estratégias de ensino, entre outros (UNESCO, 2000).

Nessa perspectiva, no Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº. 2/2001 define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e afirma, no art. 2º, que: “os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Com o advento da inclusão escolar dos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, de acordo com Teixeira (2003), houve uma extensa necessidade, por parte da escola, de repensar os métodos de ensino; nesse sentido, a educação começa a direcionar seus trabalhos, priorizando formas de ensino de acordo com as singularidades de cada criança, visto que cada uma possui um processo de aprendizagem e um jeito de ser, tanto professores quanto alunos; dessa forma, as práticas deveriam variar de acordo com a demanda que a escola receber. Nesse contexto, “[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem.” (Brasil, 2004, p. 35).

Mazzotta e Sousa (2000, p. 97) quando tratam da questão documental do tema inclusão, passando rapidamente pelos documentos oficiais das políticas educacionais brasileiras, em relação a preocupação dos governantes, pontuam que estes tiveram “preocupações governamentais com a educação para todos. Embora constando de documentos oficiais, tais preocupações, intenções ou prerrogativas não têm sido acompanhadas de ações que as tornem realidade”.

Temos hoje políticas públicas educacionais definidas no território dos estados, que visam uma educação que dê conta das necessidades e limites de seu alunado, no entanto, de acordo com Matiskei (2004) “é necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação.” Assim, essas

políticas públicas mantém uma dinâmica conflitiva nas camadas sociais, por servirem a diversos interesses, pois,

o perfil de configuração que caracteriza a sociedade atual, marcado por um projeto econômico e político global, impõe-se e determina no contexto sociocultural mudanças significativas, comprometidas com essa lógica de organização e produção. Os valores postos na sociedade moderna do neoliberalismo denunciam a ênfase no indivíduo, na competitividade, na conformação às competências exigidas para o mundo do trabalho (MATISKEI, 2000, p. 185).

A autora continua enfatizando que os termos inclusão e exclusão podem ser entendidos como lados de uma mesma realidade, uma vez que “discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar” (p.4). Nesse contexto,

(...) cabe ao Estado, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação (Matiskei, p.5, 2004).

Então, para que o estado possa efetivamente cumprir suas responsabilidades de forma eficaz, torna-se necessário um olhar diferenciado e comprometido em torno das atuais políticas públicas que regem a educação inclusiva, assumindo para si a responsabilidade para com esse público, uma vez que

sem dúvida, discutir-se a concretização do direito de todos a educação implica a consideração da multiplicidade de manifestações de exclusão, seja ela social, racial, de gênero ou das pessoas deficientes na sociedade e na escola. Ou seja, ao se assumir a perspectiva da inclusão, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão, "processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. E processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema (Mazzotta e Sousa, 2000, p. 101).

Dessa forma, o princípio da equidade – tanto no que se refere ao acesso como à permanência – perpassa a educação escolar com ambiguidade em relação ao direito assegurado por lei de inclusão dos alunos com deficiência.

A educação, uma das manifestações mais importantes da vida social, tem se mostrado ineficiente frente aos desafios colocados pelo modo de produção das sociedades capitalistas. A escola, que deveria ser um dos espaços privilegiados de promoção da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços da vida social, tem se esbarado em interpretações equivocadas da legislação, que faz uso de termos obscuros e confusos, e com professores que valorizam tão-somente a transmissão e a reprodução de conteúdos sistematizados, não avaliando outras habilidades que os alunos tenham ou possam ter e desenvolver (Lima, 2014, p. 16).

Na visão de Mendes (2006), se por um lado existem discursos que afirmam a necessidade da inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar, por outro também há visões segregacionistas que continuam reafirmando que alguns desses sujeitos não têm condições de permanecer na escola regular e que o melhor para eles é permanecerem em instituições especializadas, isolados dos demais.

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (Libâneo, p. 24, 2012).

Assim, essa população denominada como “diferente” continua vitimizada por uma parcela da nossa sociedade. O que se vê nas várias manifestações dos documentos que permeiam a história da educação inclusiva são práticas segregacionistas, que afirmavam e continuam afirmando que o deficiente deveria ser educado entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade. Nesse sentido Libâneo ainda afirma que:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais (Libâneo, p. 15, 2012).

A escola pode ser caracterizada, então, por uma visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que vem sendo legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras de uma ordem social. Nesse sentido,

(...) a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*) (Libâneo, p. 23, 2012).

Nessa direção, Battisti (2007) chama a atenção para o direito à diferença e equidade que perpassam a inclusão educacional. Escreve o autor, a inclusão “[...] auxilia a um melhor desenvolvimento físico e psíquico ao aluno especial e aos demais alunos, oportunizando a

aquisição de atitudes de respeito, ajuda e compreensão” (Battisti, 2007, p. 3). Na perspectiva do autor, não é possível garantir a igualdade se, justamente dentro da sala de aula, as diferenças não forem consideradas.

a escola para o acolhimento social tem sua origem na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático (Libâneo, p. 17, 2012).

No entanto, pensar as diferenças não se resume em um política de acolhimento social, como vem acontecendo no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas ao público da educação inclusiva, pois de acordo com Libâneo (p. 22, 2012) “(...) há razões, para crer que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* confirmou tendências anteriores ao enfatizar, como função social específica da escola, a socialização e a convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos”.

Portanto, a crítica do autor refere-se à criação de uma nova concepção de escola, pensada sob a proposta da integração social, originou-se na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, no ano de 1990, buscando modificar o velho modelo de escola tradicional, que visava o conhecimento em detrimento da acolhida social, priorizando o domínio de conteúdos; sendo pois, substituída, por um pensamento de reorganização das práticas sociais, que agora devem valorizar as relações humanas, de modo a enfatizar a solidariedade entre as pessoas e fortalecer a convivência social entre os diferentes, para sentirem-se acolhidos no ambiente escolar.

Saviani (2011, p.103), nos seus estudos, defende a proposta de uma pedagogia histórico-crítica que, inicialmente, objetiva pensar criticamente as propostas educacionais, de forma a problematizar o papel da escola; afirmando, posteriormente, que a mesma tem um papel sistemático e específico no processo de educação. Assim, o autor afirma que:

a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Segundo Saviani (2011, p. 189): “(...) as políticas públicas educacionais devem ser pensadas enquanto propostas de Estado e não limitadas ao tempo dos governos, uma vez que o processo para a sua completa implementação exige mudanças complexas, que incidirão nas estruturas estabelecidas”.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam

excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõe a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Diante do exposto, verifica-se que a democratização do ensino tem lutado por uma igualdade de oportunidades. Essa última bastante problematizada e discutida no âmbito nacional, a partir da composição dos marcos que sucedem as discussões nos mais variados documentos em nível nacional e local. Todavia, o que se percebe é a presença de contradições, um distanciamento entre as condições reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que o fundamentam.

No entanto, ainda fica evidente que as políticas públicas educacionais servem a um duplo interesse, como nos mostra Lima (2014): em uma sociedade de classes, atender aos interesses de grupos que detém o poder e submeter outros a sua dominação.

Essa dominação, conclui Lima (1998, p.10), “é característica de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos, somente a minoria possuía o direito à educação e, mesmo assim, deveriam estar excluídas as mulheres.” Podemos concluir então, que o ensino limitava-se a uma pequena parcela da população, ou melhor dizendo, à “classe dominante”. Em contrapartida, Peroni (2013, p.2) afirma que

(...) ao mesmo tempo em que os direitos sociais eram minimizados e a democracia criticada, no Brasil, os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta por direitos vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado por meio da participação da sociedade nas decisões políticas, enfim à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Lima (1969) traz uma visão que faz pensar a maneira como as leis foram criadas e afirma que a instituição escola aparece literalmente vinculada ao desenvolvimento do capitalismo. No Brasil, a educação tem sido

reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada a estratificação e dominação social. Esteve arraigada por diversos séculos em nossa sociedade a concepção de dominação cultural, portanto o ensino era apenas para alguns, e a maioria não precisaria aprender. As oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber. (...) a classe dominante tinha de ser detentora dos meios de conhecimento e de ensino. Isso implicou no modelo aristocrático de vida presente em nossa sociedade colonial e depois na corte de D. Pedro (Lima, 1969, p. 9).

Caminhando na mesma direção, Saviani (2011, p. 94) faz uma análise importante sobre as contradições presentes nas instituições de ensino:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. Essa contradição da sociedade

capitalista em relação à escola está presente desde as origens da sociedade capitalista, mas de forma subjacente.

Mészáros (2008, p. 11) ainda acrescenta que “[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

Percebe-se, portanto, nos conteúdos expostos, indícios de uma contradição, uma vez que o Estado e alguns setores da sociedade civil afirmam os direitos das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo não possibilitam que a lei seja colocada em prática, por falta de recursos humanos, materiais, força política e reorganização do sistema, pensamento crítico, político e sistematizado. Constata-se que a garantia presente nos discursos oficiais muitas vezes não se materializa no dia-a-dia das instituições.

Portanto, evidencia-se uma necessidade elementar de realizar estudos que problematizem concepções e métodos de trabalho/ensino, ressignificando conceitos e práticas, para um novo olhar sobre o sujeito da educação inclusiva e sua educação escolar, objetivando uma educação efetivamente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca das políticas públicas de inclusão escolar advêm de um extenso debate, levando em conta o seu longo percurso histórico. Nessa via, percebemos que tal debate envolve públicos mais abrangentes, que se localizam no polo de uma exclusão social multifacetada. São as minorias da sociedade, e muito se discute sobre o tema, mas pouco se tem feito a esse respeito.

A inclusão educacional é um projeto em constante mudança e transformação, que exige do Poder Público, absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento (Matiskei, 2004)

A problemática de inclusão não deve ser resumida apenas em relação ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, que vem acontecendo nas instituições escolares; deve avançar um pouco mais na busca de melhores condições de ensino e aprendizagem estruturais para todos. No que diz respeito aos alunos com deficiência, deve garantir seu acesso bem como a conclusão dos ciclos escolares, uma vez que “(...) o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal” (Mészáros, 2008, p. 11).

Para Mészáros (2008, p. 83), o real significado da educação “(...) é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em

transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis”. Assim, a proposta da transformação da educação implica superação de desafios e criação de propostas e ações que objetivem valorizar as relações humanas diante de suas diversidades, de modo a aproximar socialmente as pessoas nelas incluídas, as pessoas com deficiência, bem como desenvolver práticas efetivamente inclusivas em todos os âmbitos da vida social.

Pensando em novas práticas que envolvam a mudança nas organizações, Libâneo nos mostra em seus estudos, que existem duas orientações pedagógicas possíveis para movimentar esse campo de atuação, pensando por um viés progressista,

Uma delas atribui prevalência à formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental, entre elas, a pedagogia histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky e seus seguidores. A outra orientação valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.), obviamente com objetivos formativos (LIBANÊO, 2012, p. 24).

Criar leis se mostra uma tarefa muito singular, se notarmos as reais necessidades que envolvem a inserção e permanência dos alunos com deficiência no sistema de ensino e na sociedade como um todo.

Se políticas de inclusão escolar permanecerem fixas somente na criação de leis, decretos e notas técnicas, não é possível captar a realidade e perceber que existem necessidades que vão além daquelas que se encontram presentes nos documentos oficiais, e que precisam ser conhecidas e atendidas para que a proposta de igualdade se realize na prática escolar do dia-a-dia. Até o momento, o que se percebe é a presença de contradições, um distanciamento entre as necessidades reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que norteiam a política de educação inclusiva.

Lima (1969) traz uma visão que faz pensar a maneira como as leis foram criadas e afirma que a instituição escola aparece literalmente vinculada ao desenvolvimento do capitalismo. No Brasil, a educação tem sido

reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada à estratificação e dominação social. Esteve arraigada por diversos séculos em nossa sociedade a concepção de dominação cultural, portanto o ensino era apenas para alguns, e a maioria não precisaria aprender. As oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber. (...) a classe dominante tinha de ser detentora dos meios de conhecimento e de ensino. Isso implicou no modelo aristocrático de vida presente em nossa sociedade colonial e depois na corte de D. Pedro (Lima, 1969, p. 9).

Segundo Saviani (2011, p. 189): “[...] as políticas públicas educacionais devem ser pensadas enquanto propostas de Estado e não limitadas ao tempo dos governos, uma vez que o

processo para a sua completa implementação exige mudanças complexas, que incidirão nas estruturas estabelecidas”.

Mészáros (2008, p. 11) ainda acrescenta que “[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

Constata-se que a garantia presente nos discursos oficiais muitas vezes não se materializa no dia a dia das instituições, por diferentes motivos; começando pela falta de recursos financeiros e problemas estruturais, bem como precária capacitação e formação docente.

É notório que as concepções sobre a deficiência na sociedade brasileira vêm gradativamente sofrendo modificações; prova disso são as constantes mudanças ocorridas nas leis e declarações que foram criadas ao longo dos anos, desde a primeira LDB – Lei das Diretrizes Básicas de Educação em 1961, pensando em uma proposta que garantisse às pessoas com deficiências oportunidades de ensino igualitárias. No entanto, ainda fica evidente que as políticas públicas educacionais servem a um duplo interesse, como nos mostra Lima (2014): em uma sociedade de classes, atender aos interesses de grupos que detêm o poder e submeter outros a sua dominação.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. (2005). Os Caminhos da inclusão: breve histórico. In A. M. Machado, A. J. VEIGA NETO, M. V. O.; SILVA, R. G. PRIETO, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola* (p. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo;
- BATTISTI, C. M. Inclusão: história e legislação. *Ágora* (URI. Cerro Grande), Cerro Grande - RS, p. 131 - 134, 30 jun. 2007, acesso em 26-08-2011;
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.
- BRASIL. *Lei das diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.
- LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012.
- LIMA, E. T. S. *Política de inclusão: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: < <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1115>>.
- LIMA, L. O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. 1969.

MACIEL, A. M. S. B.; SANTOS, M. S. F. Educação inclusiva: Trabalhando os Avanços e os Desafios na Formação Universitária; Veredas Favip - *Revista Eletrônica de Ciências*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 20, n. 23, p. p. 185-202, jun. 2004. ISSN 1984-0411.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dez. 2006.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: Quieiroz/EDUSP. 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, P. P. Psicólogo escolar – esse desconhecido; n. 02, Curitiba, jul., *Revista Eletrônica de Psicologia*; www.utp.br/psico.utp.online, 2003;

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.