

TESSITURAS TEÓRICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PENSANDO A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Aparecida Carina Alves de Souza¹

Mônica Alves de Matos Pereira²

Andressa Silva Pereira³

Allan Rocha Damasceno⁴

Resumo: Neste artigo analisamos a organização/implementação das políticas públicas para a modalidade da Educação Especial pensando sobre os contextos de inclusão em educação na contemporaneidade. A abordagem teórico-metodológica do estudo se fundamentou na Teoria Crítica da Sociedade com o destaque ao filósofo Theodor Adorno, além de, outros autores que consolidaram a análise reflexiva sobre os documentos nacionais e internacionais, considerando o tensionamento entre as exclusões e inclusões dos indivíduos na sociedade brasileira. Em suma, destacamos a importância das construções e avanços histórico-políticos, a fim de que, se reflita sobre a garantia dos direitos legais que estabelecem a inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas regulares na contemporaneidade, construindo possibilidades de emancipação humana e democrática na educação brasileira.

Palavras-chave: políticas públicas; educação especial; inclusão.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua na coordenação de projetos de cooperação bilateral entre países europeus na área da formação de professores no campo do paradesporto e da comunicação acessível. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). Fundadora, diretora presidente do Instituto Incluir. Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: carina@institutoincluir.com.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mediadora pelo Consórcio UAB/CEDERJ na UFRRJ e como Professora de Física e Ciências da Natureza. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). É Gestora de Projetos Educacionais e Empregabilidade do Instituto Incluir. Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: monicapereira_2010@yahoo.com.br.

³Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Professora com atuação na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ). Especialista em Atendimento Educacional Escolar Especializado em Educação Especial e Inclusão – Faculdade Intervale. E-mail: andressasp07@hotmail.com.

⁴Doutor em Educação, com pesquisas que possuem ênfase na modalidade Educação Especial, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ), onde está vinculado ao Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECMSD). Conselheiro Consultivo do Instituto Incluir. Foi o fundador e Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). É um dos fundadores e integra o Grupo de Investigação Latinoamericano de Educação Inclusiva (GELEI), com sede no Centro de Estudos Latinoamericanos de Educação Inclusiva (CELEI/Chile). E-mail: lepedi-ufrjr@hotmail.com.

THEORETICAL AND POLITICAL TESSITURAS OF SPECIAL EDUCATION: THINKING ABOUT INCLUSION IN EDUCATION IN CONTEMPORANEITY

Abstract: In this article we analyze the organization/implementation of public policies for the modality of Special Education, thinking about the contexts of inclusion in education in contemporary times. The theoretical-methodological approach of the study was based on the Critical Theory of Society with emphasis on the philosopher Theodor Adorno, in addition to other authors who consolidated the reflective analysis on national and international documents, considering the tension between the exclusions and inclusions of individuals in the Brazilian society. In short, we highlight the importance of historical-political constructions and advances, so that we reflect on the guarantee of legal rights that establish the inclusion of students with disabilities in regular schools in contemporary times, building possibilities for human and democratic emancipation in education Brazilian.

Keywords: public policies; special education; inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão do estudante com deficiência em salas de aulas do ensino regular avança na contemporaneidade, refletindo na sociedade a perspectiva da educação inclusiva. Para Wilson (2000 apud SANCHES; TEODORO, 2006), a inclusão, na contemporaneidade está ligada a outros marcos, como igualdade e direitos humanos, e está centrada nos múltiplos movimentos que são conhecidos como minorias. Logo, a inclusão de um indivíduo no espaço escolar não se restringe à análise inicial de como se dá, é ainda a aceitação de que todo indivíduo é singular e que estas singularidades devem ser respeitadas dentro e fora do ambiente escolar também através das políticas públicas. Que o presente artigo possibilite o pensar sobre a orquestração de práticas e políticas, no qual, torne a reflexão e a ação sobre o ambiente escolar como elementos em atualização constante, de modo a se questionar o grau de inclusão presente nas práticas desenvolvidas na escola.

Por vezes, há um desconhecimento da legislação vigente, o que denota falta de interesse pela cidadania e pela construção de uma sociedade emancipada e humana. É inaceitável que a sociedade não se atualize. O que se vê é que a mentalidade da média da população segue arcaica, com pensamentos apenas aceitáveis em outros séculos, quando não se apresentavam esclarecimentos médicos, científicos e

informações mais plurais sobre a deficiência. Assim, é fundamental que se fortaleça a conscientização sobre a diversidade e de políticas públicas que venham a garantir à inserção do deficiente em todos os espaços da sociedade.

Desse modo, ainda se vê a pessoa com deficiência como um ser humano incapaz, um incômodo para a sociedade (FERNANDES, 2011, p. 121). É possível dizer que houve avanços e que atualmente já se reconhece que a deficiência não é “castigo de Deus”, nem tampouco, as pessoas com deficiência são incapazes. Elas têm, sim, suas demandas específicas, mas nem de longe é correto dizer que não contribuem para a sociedade. Isto é inconcebível, porque o que se vê é a permanência da cultura de preconceitos enraizados, quer pela ausência de conhecimento ou porque pertencemos a uma sociedade que ainda traz contextos engessados, independentemente do contexto social, histórico e temporal em que se viva.

O tempo passa, mas o preconceito se mantém. Antes, de forma declarada, aberta. Hoje, dissimulado ou encoberto. Muitas décadas se passaram, gerações se formaram, e o homem evoluiu, a ciência se desenvolveu, mas a discriminação permanece, as desigualdades sociais ainda saltam os olhos. Logo, “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que se passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”. (ADORNO, 1995, p.49)

Dessa forma, podemos entender o movimento de inclusão escolar como uma ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. Isso é o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da inclusão em educação, em contraponto à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Segundo Santos (2002), a Declaração de Salamanca deixou claro que toda educação é especial, pois deve atender com qualidade todos os estudantes, da forma mais ampla possível.

Santos (2000) tem como base a reflexão de Booth (2000), refletindo que a criação de culturas inclusivas nos sistemas sociais (educacional, saúde, etc.) e em suas instituições (ministérios de Estado, hospitais, escolas) leva à formação de comunidades seguras, colaboradoras, onde todos e cada um são valorizados, estimulando o desenvolvimento de todos os alunos. Uma cultura inclusiva favorece

valores inclusivos, compartilhados entre todos os sujeitos que frequentam os espaços educacionais, sendo transmitidos para os novos membros da escola por meio da experiência diária de trocas nesta cultura.

Tomando como referência estes elementos, Santos (2002, p. 115) aponta como exemplos dois aspectos que podem servir como indicadores, ou pontos de partida, para a criação de culturas inclusivas, tais como a criação de uma comunidade inclusiva e o estabelecimento de valores inclusivos. Algumas perguntas que a autora levanta são fundamentais como fio condutor para esta direção:

[...] Todos se sentem bem-vindos na escola? Os alunos ajudam-se uns aos outros? O staff⁵ colabora consigo mesmo? Staff e alunos tratam-se com respeito? [...] Há uma filosofia de inclusão compartilhada pelos pais, alunos e staff da escola? Os alunos são igualmente valorizados? A escola se esforça para minimizar práticas discriminatórias? (SANTOS, 2002, p. 115).

Considerando estas primeiras sugestões, a dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas diz respeito à inclusão como um fator presente e assegurado na escola, atravessando todas as políticas, com o objetivo de que todos os alunos participem como agentes transformadores. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mera estrutura administrativa e órgão responsável pela organização da educação, transformando-se num espaço para o desenvolvimento de uma escola para todos e de apoio à diversidade.

Quando se aponta outros componentes para que se possa entender a produção da inclusão na contemporaneidade, pode-se notar que a emergência, do ponto de vista da inclusão em educação, fez com que abandonássemos o encontro com a centralidade da educação especial nos discursos oficiais. Por isso, destacamos a importância da educação como agente de transformação e no desenvolvimento da “consciência verdadeira” do indivíduo, que, segundo Adorno (1995), torna-se capaz de se opor à dominação.

⁵Staff significa um termo em inglês que significa pessoal. O termo é utilizado para conceituar pessoas que pertencem a um grupo de trabalho ou grupo de funcionários de uma empresa.

Isso implica a escola como lugar de se preocupar com todos ao seu redor, desde a adaptação dos funcionários aos valores inclusivos, até a se questionar se a instituição está ou não admitindo todos os alunos de sua área local, bem como se todos os alunos estão sendo valorizados (SANTOS, 2002, p. 116). Por fim, esperamos que o presente artigo possibilite o pensar sobre a orquestração de práticas e políticas, no qual, torne a reflexão e a ação sobre o ambiente escolar como elementos em atualização constante, de modo a se questionar o grau de inclusão presente nas práticas desenvolvidas na escola.

METODOLOGIA

Este artigo tem como eixo central a teoria crítica e seus pensadores, que nos trazem robustez e retroalimentam nossos pensamentos e desafios encontrados diariamente na práxis, revestida de teoria com cunho bibliográfico para dar conta de tamanha demanda de exclusão, discriminação, tensões e extermínio que ainda vivenciamos. Mesmo debruçados sobre a obra de tais pensadores, não deixamos de contemplar as referências de Bueno (2001), Damasceno (2011), Craidy (2015) entre tantos outros que também nos abraçam e enriquecem com suas teorias, conforme evidenciamos ao longo de todo o artigo.

Desse modo, Adorno e Horkheimer são os responsáveis também pela chamada Teoria Crítica – tentativa de criar um sistema de pensamento crítico em relação à lógica científica (paradigma da razão abstrata), mas sem cair no irracionalismo, e seguindo os preceitos do materialismo marxista. O objetivo central da teoria crítica é a superação da razão técnica, fazer com que o ser humano formule as suas próprias concepções e deixe de fazê-lo a partir da concepção alheia, apresentada por meio dos mecanismos técnicos dos estudiosos. O método da teoria crítica não se engessa como quantitativa e nem qualitativa, pois é produto do próprio conhecimento sendo produzido. Assim, Horkheimer (1991, p.69-70), esclarece que:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza as experiências à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual [...] a teoria crítica não almeja de forma alguma

apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora.

Isto porque a razão técnica tem uma forte característica de extremismo, principalmente aquele voltado para a dominação e segregação humana. Daí a importância de se desenvolver um pensamento crítico para que se compreenda o mundo em que vivemos, as diferenças e as semelhanças. Entre os estudos formulados nesta teoria, tivemos a contribuição da Escola de Frankfurt, que trouxe influências positivas no século XX até o presente século. Esta escola filosófica surge em 1924, no Departamento de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, e tem uma grande influência marxista não clássica, pois não tinha ligações com os partidos comunistas da época.

É importante lembrar que esta escola conta com uma base marxista muito enraizada. Uma das características da Escola de Frankfurt é, aliada a essa influência marxista, o exercício de um academicismo que a liga mais à universidade do que aos partidos políticos. Desta forma, ela não é uma escola marxista clássica, mas uma crítica que se posiciona fortemente dentro da própria linha de pensamento.

Adorno e Horkheimer buscam trazer uma definição para a dialética do esclarecimento, com concepções que vêm desde a Grécia Antiga traduzindo-se pela busca do ser humano, ao longo da história, por dominar o conhecimento sobre o nascimento, a arte de dominar as técnicas sobre a natureza para o seu próprio bem. Os autores citam bastante as concepções arraigadas da Grécia Antiga, trazendo comparações que se encaixam dentro da evolução histórica da humanidade. Ambos chegam à conclusão de que o esclarecimento é totalitário.

A Dialética do esclarecimento constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a "semiformação", e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a "indústria cultural". Adorno não abdicara da vinculação, necessária embora não automática, entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação. Automática parecia antes ser a ruptura dessa vinculação. Ela não se deve à ignorância, ao que seria o oposto da ciência e da cultura. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário (MAAR, 1995, p. 20).

Tal afirmação caracteriza esta escola, porque tenta-se dominar tudo sem deixar espaços, já que o ideal busca a dominação de tudo e de todas as práticas, compreender o mundo a partir de uma junção do conhecimento dialético ao empírico em prol da dominação da natureza. A Escola de Frankfurt defende a teoria de que tal dominação pode se dar mediante o estudo do esclarecimento e, a partir de então, é que se fundamentam as críticas aos regimes políticos.

Por conseguinte, o presente artigo visa trazer reflexões teóricas acerca das políticas públicas da educação, a fim de que se pense sobre a inclusão em educação na contemporaneidade. Sobretudo, no que se refere ao longo do texto sobre a análise reflexiva de documentações e dispositivos legais (nacionais e internacionais) sobre a modalidade Educação Especial. Ante as reflexões, considerando a Teoria crítica como um arcabouço da metodologia, entendemos que os desafios estão postos, mas também apresentamos possibilidades de potencializar a reflexão teórica acerca da materialização e produção do conhecimento de tais dispositivos contidas neste estudo.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ANÁLISE: ASPECTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão das pessoas com deficiência está sendo debatida em todos os contextos amplos da sociedade brasileira. Sendo assim, a educação especial, na perspectiva inclusiva, visa promover o direito de todos à educação. As décadas de 1970 e 1980 trouxeram relevância nas discussões acerca da operacionalização do processo educacional, do investimento técnico-científico e do aumento da produção teórica. Na década de 1970, foi alterada a Lei nº 4.024/1961 e criada a Lei nº 5.692/1971, que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência física e deficiência intelectual, aos estudantes em atraso e aos superdotados (BRASIL, 1971). Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que marca

o início das ações sistematizadas para a melhoria do atendimento da educação especial. O Centro defendia uma visão integracionista.

A inclusão em educação, sobretudo, para as pessoas com deficiência, é um direito garantido pela Carta Magna de 1988 e seu propósito é superar os desafios e aprimorar os aspectos que envolvem a educação. A inclusão em educação assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Nesse sentido, Adorno (1995, p.141-142) enfatiza que:

[...] Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório [...] Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.

A inclusão social é uma temática debatida ao longo dos anos, principalmente no âmbito da educação. Isto, porque na história da civilização a exclusão se fez presente em diversos momentos, motivando inclusive as lutas por direitos sociais. É fundamental materializá-la, tanto por meio das iniciativas públicas, quanto privadas, como assegurados pela Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal de 1988 garante educação para todos, com vistas a alcançar o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania. Quanto a isso, Fávero (2004, p. 77) destaca que:

Assim, não há alternativa se não a de tornar os espaços escolares acolhedores, mesmo a diferentes níveis intelectuais, até porque nenhum aluno aprende em tempo a diferentes níveis intelectuais, até porque nenhum aluno aprende em tempo e forma idênticos a de outros colegas de turma. É preciso que se enfrente o 'pré-conceito' de que, se a pessoa não conseguir aprender os conteúdos escolares, conforme o padrão esperado pela escola para os alunos em geral, não pode permanecer na mesma sala de aula. Portanto, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Incluir em tempos de exclusão é fundamental para diminuir a quantidade de estudantes e pessoas deslocadas socialmente em decorrência de condições que estão além de sua vontade, limitações físicas, psicológicas, ou cognitivas, que prejudicam a vivência social e que são predominantemente bombardeadas pelos padrões de “normalidade”. Quanto a isso Fernandes (2017, p. 75) afirma que:

Esse tipo de situação acaba minimizando o potencial pessoal que precisa ser explorado e expressado. De igual forma, essas experiências vão distanciando o indivíduo da participação e inscrição social. Nenhuma deficiência impede a pessoa de ser cidadã – os empecilhos para essa vivência estão nas barreiras arquitetônicas, atitudinais e culturais do mundo social.

É neste sentido a contribuição de Santos (2012, p. 2) “(...) políticas servem para criar circunstâncias em que as condições para a efetivação das práticas são alteradas ou reduzidas ou nas quais metas são lançadas”. Papim e Roma (2020, p. 91) compreendem que “(...) além da família, é papel da instituição escolar organizar um trabalho educativo que atenda às necessidades de todos os estudantes”. Assim, em tempos em que a exclusão social predomina pela não aceitação das diferenças e incompreensão da diversidade, a responsabilidade de mudar esse quadro é compartilhada entre sociedade, família e Estado. Quanto a isso, Bueno (2001, p.27) enfatiza que:

A perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que gradativamente e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

A inclusão na educação é acompanhada no ordenamento jurídico brasileiro, tendo por objetivo propiciar aos estudantes com deficiências o acesso e a permanência nas instituições de ensino em equiparação de oportunidades com os demais estudantes, com a perspectiva de democratizar a escola e, assim, formar cidadãos e uma cultura inclusiva. É importante mencionar que a inclusão contempla

a vida social e educativa, em que todos os estudantes precisam ser incluídos na escola regular, independentemente das suas diferenças.

Percebe-se, assim, que a educação não pode se concretizar em ambientes segregados (BRASIL, 1988). Destaca-se que dois anos depois da promulgação da Lei Maior de 1988, em 1990, este direito passou a ter um amparo maior com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina que os pais ou responsáveis teriam a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (OSÓRIO, 2008, p. 7-17), atribuindo corresponsabilidade à tríade família – escola - Estado em assegurar a inclusão da criança na escola.

Desse modo, na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca influenciaram a formulação das políticas públicas para a inclusão no âmbito da educação no Brasil e levaram à elaboração da primeira Política Nacional de Educação Especial (UNESCO, 1990).

Com a evolução da legislação brasileira sobre a temática da deficiência, a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, no seu Cap. I, art. 3º do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, pondera:

Deficiência: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica, ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Deficiência permanente: aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir ou ter a probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

Incapacidade: uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais, para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

Na legislação, a expressão deficiência física é mencionada nesse mesmo Decreto, no art. 4º, como:

toda pessoa com deficiência física que possuir uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999).

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se dizer que todas as escolas precisam ajustar-se às necessidades dos estudantes, incluindo os que se deparam na sociedade de preconceitos raciais, econômicos, linguísticos e sociais (CARNEIRO, 2003). É possível observar as atribuições da capacidade civil às pessoas com deficiência e, por conseguinte, a introdução no rol dos que são relativamente capazes, o que evidencia que a deficiência de uma pessoa não é afetada completamente na capacidade civil, pois atribui a autonomia aos indivíduos e distingue a proteção aos direitos fundamentais.

As definições sobre personalidade e capacidade da pessoa humana podem se confundir dentro do Código Civil Brasileiro de 2002, o que torna indispensável a diferenciação entre tais definições, seguindo as palavras do Sílvio Venosa:

Com o conjunto de poderes conferidos ao ser humano para figurar nas relações jurídicas dá-se o nome de personalidade. A capacidade é elemento deste conceito; ela confere o limite da personalidade. Se a capacidade é plena, o indivíduo conjuga tanto a capacidade de direito como a capacidade de fato; se é limitada, o indivíduo tem capacidade de direito, como todo ser humano, mas sua capacidade de exercício está mitigada; nesse caso, a lei lhe restringe alguns ou todos os atos da vida civil [...] (VENOSA, 2014, p. 139).

É da maior importância o reconhecimento das distinções destas definições, o que demonstra a personalização do Direito Civil. Assim, tem origem um novo entendimento no que se refere ao tratamento das relações das pessoas com deficiência e sua inclusão social. A Carta Magna de 1988, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, segue a promoção da autonomia do ser humano. Logo, tende-se a reconhecer a necessidade de

modificações de padrões sociais, consentindo a inclusão para a pessoa com deficiência.

Vale evidenciar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) afirma que as “pessoas com necessidades educacionais especiais” devem ter atendimento educacional de modo preferencial na rede regular de ensino. Quando também estabelece, em seu artigo 58, que a Educação Especial será “preferencialmente” oferecida na escola regular de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – se preocupa em possibilitar ao estudante, público-alvo da Educação Especial, a oportunidade de convivência com os demais estudantes no espaço escolar que lhe ofereça a melhor possibilidade de pleno desenvolvimento (BRASIL, 2007).

Aqui, evidenciamos também a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001: “As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”. A lei é regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, solidifica as normas de proteção e garante outras providências (BRASIL, 1999). Já no capítulo VII, seção II, que dispõe sobre o acesso à educação, o artigo 24 reafirma a Lei nº 7.853/89 e os artigos 25, 26, 27, 28 e 29 constituem algumas regras sobre a educação especial em relação à inclusão de portadores de deficiência (BRASIL, 1989).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) remete ao acesso à escola comum, à acessibilidade aos processos de ensino-aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2007). A exclusão ocorre devido a práticas e valores da cultura que orientam as ações do homem. Logo, é o resultado de um processo histórico de construção de valores por parte das diferentes culturas que este movimento do que é normal/anormal também alcança a educação e provoca movimentos no contexto escolar.

E a educação deve ter um papel fundamental na construção de direitos que venham a pautar o respeito pelas diferenças e que sejam embasadas no

reconhecimento e na formulação de políticas públicas amplas que garantam a efetividade enquanto linguagem da emancipação e diversidade humana. Logo, a educação precisa pautar na estrutura social características e experiências pedagógicas que possam contribuir e potencializar para a riqueza da diversidade humana como um todo.

Foi publicado também o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que define como público da Educação Especial os estudantes com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD). É dever do Estado garantir a esses estudantes um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, assim como oferecer aprendizado ao longo de toda a vida e combater as práticas de exclusão no sistema educacional e a segregação sob alegação de deficiência.

Vale ressaltar que o professor de uma sala de aula comum em que há estudante com deficiência tem direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem deste aluno no ensino regular (BRASIL, 2011).

Em 5 de janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Notável desenvolvimento para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência, esta lei consolidou a Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que causou significativas modificações no ordenamento jurídico brasileiro, em especial na esfera cível (BRASIL, 2015).

Com este entendimento de modificações, o princípio fundamental que conduz o novo ponto de vista da autonomia da pessoa com deficiência é o da dignidade da pessoa humana. Nesta mesma linha de raciocínio, Barroso (2018, p.45) explica que:

A autonomia é, no plano filosófico, o elemento ético da dignidade, ligado à razão e ao exercício da vontade em conformidade com determinadas normas. A dignidade como autonomia envolve a capacidade de autodeterminação do indivíduo, de decidir os rumos da própria vida e de desenvolver livremente a sua personalidade. Significa o poder de fazer valorações morais e escolhas existenciais sem imposições externa indevidas [...]

O autor entendeu que as inovações no ordenamento jurídico relativizavam a capacidade por meio do instituto jurídico da curatela, transformando a possibilidade de flexibilizar a funcionalidade e personalização deste instituto, por meio do Código de Processo Civil da referida Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Segundo Piovesan é fundamental que haja os reconhecimentos de direitos fundamentais da pessoa com deficiência, pois “incorpora uma mudança de perspectiva, sendo um relevante instrumento para a alteração da percepção da deficiência, reconhecendo que todas as pessoas devem ter a oportunidade de alcançar de forma plena o seu potencial (PIOVESAN, 2013, p. 37 297).

Ao valorizar a dignidade humana se estabelece o alicerce jurídico para extinguir barreiras sociais, culturais e patrimoniais para a acessibilidade da pessoa com deficiência ao reconhecimento de sua capacidade civil, no sistema normativo jurídico brasileiro, caminharemos para um processo que respeitará os princípios inclusivos, transformando a atual cultura excludente numa cultura mais humana, e consequentemente mais inclusiva. Assim, “uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças.” (ADORNO, 1993, p.92)

Com isto, a inclusão passa a ser uma realidade, mas o que se nota é que a inclusão de fato não acontece na escola, nem mesmo na sociedade como um todo, por ainda permanecer reduzida a preocupação por parte das autoridades, bem como persistir a falta de investimento para que aconteça e tenhamos um ensino de qualidade. Existe ainda a preocupação no que se alude ao poder público pois, com as trocas de mandato, não se tem uma continuidade nesse trabalho.

Um exemplo desta preocupação foi o Decreto nº 10.052⁶, de 30 de setembro de 2020 que foi revogado e instituiu na época novas definições para a Política Nacional de Educação Especial. Em linhas gerais, observou-se a tentativa do desmonte da educação especial, em sua perspectiva inclusiva, haja vista, que a presente política que foi instituída pelo Decreto violou uma série de direitos humanos da pessoa com

⁶Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm.

deficiência que está assegurado na Constituição, de modo que, legitimou formas educacionais que vão na contramão das práticas inclusivas, reafirmando preconceitos em relação aos sujeitos que devem ter seus direitos garantidos.

Contraditoriamente, o Decreto informa, por exemplo em seu Artigo 6º, que tem como objetivos garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento às pessoas com deficiência, contudo, esses mesmos objetivos, apresentados como inovadores, revelaram-se como retrocessos, regressões, diante da longa luta e conquistas dessas mesmas pessoas com deficiências, ignorando a pluralidade de vozes, tanto de famílias como de movimentos civis que constantemente se encontram em luta para garantir a inclusão em educação.

O ambiente escolar, enquanto meio socializador, abarca uma série de possibilidades e fatores históricos e emocionais para os que o frequentam. Pensar a escola como um espaço de acolhimento, de diálogo e de trocas de experiências proporciona, assim, um olhar voltado à mudança no sentido de se vê-la não apenas como espaço de produção de conhecimento, mas também, como um local propício ao desenvolvimento afetivo e social, que resgata sentidos e significados relacionados às vivências de cada ator constituinte do ambiente escolar (KOLB-BERNARDES, 2010).

Por conseguinte, educar para emancipar visa um princípio político e inclusivo para a afirmação da formação humana. Além disso, “a teoria converte-se em força produtiva prática, transformadora. Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995, p. 210). Alcançar a emancipação significa reconhecer esse impulso prático, como um processo em movimento, de atualização perpétua, tendo em vista que a sociedade se encontra em movimento, o próprio agir e pensar sobre as possibilidades de inclusão e suas formas de efetivação políticas só são possíveis na medida em que os limites impostos pelos preconceitos e por uma cultura excludente são rompidos, ou seja, quando a teoria efetivamente converte-se em força produtiva teórica, como mencionado por Adorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de inclusão na esfera educacional cresceram e se fundamentaram no direito das pessoas com deficiência através das políticas públicas, que muito sofrem com dificuldades e preconceitos, bem como no reconhecimento de que a sociedade tem grande importância na busca de um bom desenvolvimento de crianças com e sem qualquer tipo de deficiência. Buscou-se assim a redução das desigualdades.

É válido destacar que para alcançar uma educação contra a barbárie não somente como sonho ou horizonte na direção das quais se precisar caminhar, mas como projeto de nação, política pública e prática cultural, é imprescindível que as estruturas dominantes abram espaço às construções coletivas em que a brutalidade consiste em uma mancha no passado que nos oprimiu e a desbarbarização, ao passo que social e educacional, seja humana, presente e habitual.

O tema da inclusão e suas contradições inerentes ao processo histórico brasileiro de formação do Estado é vasto, qualquer pesquisa neste campo irá perceber, desde os primeiros momentos, os diferentes níveis de desigualdades sociais e de acesso aos serviços de amparo e assistência. Nesse sentido, como apontamos, a exclusão ocorre por consequência de práticas e valores da cultura, ancoradas em sistemas de governo e ordenamentos jurídicos que respaldam a reprodução da exclusão como o avesso da liberdade e da igualdade de direitos. Se a sociedade exclui, este problema não poderia deixar de alcançar a educação no contexto escolar.

Por conseguinte, destacamos a importância da construção histórico-política da Educação Especial para a efetivação dos direitos legais que garantem a inclusão aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares no Brasil. Segundo Adorno (1995), é importante a elaboração do passado como esclarecimento, a fim de que, se tenha a consciência reflexiva. O que por sua vez, “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que se passou. O

encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.” (ADORNO, 1995, p. 49). Assim, o presente estudo não pretende só revisitar o passado como também “propor um enfrentamento crítico – reflexivo capaz de eliminar as consequências do passado ainda presente” (DAMASCENO, 2011, p. 130).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Minima Moralia**. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARROSO, Luís Roberto. **O novo direito constitucional brasileiro**: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil. 4. reimpr. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL, **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 9 maio 2023

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 9 maio 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, vol. 9, n.8. São Paulo, 2001, Pp. 21-27.

CRAIDY, Carmem. **A educação no sistema penitenciário, e sua importância na ressocialização.** UFRGS, 2015.

CARNEIRO, R. et al. **Transversalidade e inclusão:** desafios para o educador. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

DAMASCENO, Allan Rocha. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da educação especial à educação inclusiva. In: COSTA, Valdelúcia Alves da; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; MIRANDA, Therezinha Guimarães; DAMASCENO, Allan. (Orgs.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011. Pp. 107-133.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

FERNANDES, Idilia. Diversidade da condição humana e interdições sociais. In: TESKE, Ottmar.; SHNEIDER, L. A.; FERNANDES, Idilia. et al. **Sociologia da acessibilidade.** Curitiba: InterSaberes, 2017. p. 71 - 86.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Crítica. Filosofia e Teoria Crítica.** São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ISRAEL, V. L. Programação da intervenção educacional na deficiência físico-motora. In: ISRAEL, V. L.; BERTOLDI, A. L. S. **Deficiência físico-motora:** interface entre educação especial e repertório funcional. Curitiba: Ibpex, 2010.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, abr. 2010.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OSÓRIO, A. C. N. et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista: Revista de inclusão e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 3-4, p. 103-118, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402/1499>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com deficiência: uma análise omnitética. In: **Endipe**: encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. Anais [...]. Campinas: Unicamp, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial dos Direitos Humanos**. Brasília, UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso: 20/07/2023.

VENOSA. Sílvio de Salvo. **Direito civil**: parte geral. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

Recebido setembro de 2023.

Aprovado junho de 2024.