

Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil

The historical paradigms and the inclusion
Of people with disabilities in Brazil

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos¹ -UFAM

jusysantos29@gmail.com

Carmem Tereza Velanga² - UNIR

carmenvelanga@gmail.com

Clarides Henrich Barba³ - UNIR

claridesbarba@gmail.com

¹Mestra em Educação- PPGE- UNIR- Porto Velho. Especialista em: Libras, Tradução e Interpretação da Libras, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Pedagoga. Professora do IEAA/UFAM de HUMAITÁ/AM. Membro do Grupo de Pesquisa LAPESAN.

²Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa- GEIPEI, Orientadora no Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação- PPGE- UNIR- Porto Velho.

³Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa- GEIPEI, Orientador no Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação- PPGE- UNIR- Porto Velho. E-mail:.

Resumo

Este artigo é proveniente de recortes de uma pesquisa realizada na pós-graduação em Educação, tendo como objetivo analisar os paradigmas enquanto modelos, representações e interpretações relacionados a inclusão de pessoas com deficiência. Contextualizam-se os paradigmas históricos da inclusão relacionados com a história da educação no Brasil. Trata-se de uma revisão de literatura destacando os conceitos da inclusão enquanto um paradigma presente na sociedade diante da diversidade humana. Utilizou-se a legislação a respeito dos aspectos históricos e das lutas políticas das pessoas com deficiência para a construção do referencial teórico. Deste modo, investigou-se os períodos históricos caracterizados em quatro paradigmas propostos por Sasaki: a) Exclusão (rejeição social), b) Institucionalização (segregação), c) Integração (modelo médico da deficiência) e d) Inclusão. Evidenciou-se que os paradigmas da inclusão de deficientes devem ser analisados de forma crítica e reflexiva diante dos contextos históricos que demonstram a inclusão como um processo da cidadania de forma democrática e participativa com todos os segmentos da sociedade. Portanto, ao investigar estes paradigmas conclui-se que as formas de resistência em relação aos movimentos impulsionaram à mudança de paradigmas, desta forma apresenta-se as lutas políticas das pessoas com deficiência e seus períodos históricos, diante das práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os deficientes que foram vítimas de abandono e negligência ao longo da história.

Palavras-chave: Paradigmas da inclusão. Pessoas com Deficiências. Educação especial.

Abstract

This article is originating from cuttings of a research accomplished in the post-graduation in Education, tends as objective analyzes the paradigms while models, representations and interpretations related the people's inclusion with disability. It is contextualized the historical paradigms of the inclusion related with the history of the education in Brazil. It is treated of a literature revision detaching the concepts of the inclusion while a present paradigm in the society due to the human diversity. It was used the legislation regarding the historical aspects and of the people's political struggles with deficiency for the construction of the theoretical reference. This way, it was investigated the historical periods characterized in four paradigms proposed by Sasaki: the) Exclusion (social rejection), b) Institutionalization (segregation), c) Integration (medical model of the deficiency) and d) Inclusion. It was evidenced that the paradigms of the inclusion of disables should be analyzed in a critical and reflexive way before the historical contexts that demonstrate the inclusion as a process of the citizenship in a democratic way and participated with all of the segments of the society. Therefore, when investigating these paradigms it is concluded that the resistance forms in relation to the movements impelled to the change of paradigms, in this way, the people's political struggles with deficiency and their historical periods, in the face of the practices and pedagogic strategies aimed at the disable who were victims of abandonment and negligence over the history.

Keywords: Paradigms of the inclusion. People with disability. Especial education.

Introdução

A ideia de paradigma caracteriza-se como um modelo, definido por Kuhn (1970, p. 13), como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Deste modo, ele é considerado mais do que uma teoria, e serve como um padrão que permite explicar os aspectos da realidade.

Em seu contexto histórico, o paradigma da inclusão tem um significado fundamental para ser investigado em relação aos aspectos sociais, culturais em favor das lutas da cidadania. Assim, a intensificação dos movimentos sociais caracteriza-se por paradigmas inclusivos diante das lutas contra todas as formas de discriminação no século XXI, incluindo a cidadania das pessoas com deficiências.

Esta pesquisa de natureza bibliográfica caracteriza-se por detalhar historicamente os paradigmas da deficiência em quatro aspectos: o paradigma da Exclusão, o da institucionalização, o da Integração e o da Inclusão. O objetivo é, pois, investigar estes paradigmas históricos da inclusão relacionados com a história da educação no Brasil diante dos sentidos e das diferenças apresentados na sociedade moderna e contemporânea reconhecendo a história da vida de cada ser humano.

O contexto histórico da deficiência no mundo e no Brasil

Ao descrever a situação das pessoas com deficiência desde a antiguidade até os dias atuais, Sasaki (2012) dividiu os períodos históricos em quatro paradigmas: a) Exclusão (rejeição social), b) Institucionalização (segregação), c) Integração (modelo médico da deficiência) e d) Inclusão.

O primeiro paradigma, caracterizado pela exclusão das crianças deficientes é muito antigo, pois o simples fato de estarem na infância já os deixava desfavorecidos, contudo, o trato com as pessoas deficientes foi mudando no transcorrer da história da sociedade mundial e de igual forma em nível nacional.

Os achados históricos sobre as pessoas com deficiência, na Grécia e em Roma, são de marginalização dos sujeitos com deficiências físicas e mentais provenientes de várias doenças, tinham como causas os “espíritos maus” em que as pessoas deveriam pagar pelas faltas, justificando o grau de “impureza” do corpo e reforçando a prática da marginalização, restando aos deficientes o destino de esmolar nas ruas e praças.

Nos primórdios, as pessoas deficientes eram entendidas como seres desqualificados e inferiores, portanto não tinham o direito de viver, tendo em vista que naquele período somente os indivíduos saudáveis eram considerados dignos, conforme afirma Castro (2013, p.1):

Os bebês nascidos disformes deveriam ser expostos, a deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou seu abandono. Na Roma antiga os bebês malformados eram enjeitados ou afogados. Estes podiam ser perfeitamente mortos, atirados ao mar ou queimados. Acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro para comunidade e para a família.

O infanticídio era justificado pela sociedade como uma atitude correta, dessa forma quando os bebês nasciam com qualquer anormalidade era esperado que seus familiares os expusessem, e posteriormente esses bebês não tivessem o direito à vida. E, dessa forma, na Grécia predominou o modelo da rejeição, as crianças eram abandonadas à própria sorte, em outras culturas eram levadas à morte, como descrevem Botur e Manzoli (2007, p. 66):

Em Esparta crianças portadoras de deficiências física ou mental eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio cultural de Esparta e da Antiga Grécia. Porém o fato mais marcante na sociedade grega em relação às pessoas com deficiência foi a prática da eliminação. Desde o arremesso até a exposição proposital há uma situação de abandono que conduzia na grande maioria das vezes a morte, assim fica evidente que fatores tais como a preservação da força e da saúde física determinava o destino das crianças, futuros guerreiro.

A deficiência na Grécia antiga corresponde à situação de abandono, diante dos corpos sadios que era a representação viril da sociedade espartana. Na Esparta, as crianças com algum defeito eram abandonadas ou poderiam ser eliminadas, tendo em vista que eram consideradas sub-humanas, de acordo com Silva (2010) ao ser constatado que as crianças eram frágeis, doentes ou deficientes deveriam ser abandonadas até a morte. Neste aspecto, as discriminações não eram restritas apenas as pessoas surdas, mas também ao banimento do convívio social.

Segundo Castro (2013, p. 2), Platão sugeria que a virtude das crianças era o de fácil amoldamento, pois seriam submetidas às vontades dos adultos, se estes decidissem que elas não teriam o direito de sobreviver por alguma anomalia ou deformidade seriam extintas ou abandonadas:

Apesar do pensamento de Platão em relação aos princípios da educação estar à frente de seu tempo, ele tinha uma concepção excludente em relação aos deficientes, na verdade, um sentimento comum à sua época, Platão em seu livro "República"

propõe a morte das crianças de corpo mal organizado e o cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa. Aristóteles no livro “Política” sugere a proibição de alimentar toda criança “disforme”. Também, segundo ele, era inútil o Estado investir na educação da pessoa surda, pois “o pensamento é impossível sem a palavra”. Posteriormente, criou-se a ideia de que os deficientes eram endemoniados.

As crianças que nasciam com deficiências estavam fadadas à morte, considerando o agravante que eram abandonadas por seus familiares. Silva (2010) descreve que na Grécia havia o ideal de adulto saudável, pois a preocupação seria a representação estética de beleza, além da manutenção da saúde para a atuação militar, no intuito de defenderem a pátria. Ora, o bebê perfeito gozava de status social cujo reconhecimento era feito por uma comissão especial de anciãos que apresentava um atestado de vitalidade as crianças com a determinação de que elas eram fortes para a realização dos exercícios militares.

Para o Estado Grego, a preocupação era que o menino fosse educado pelos pais até os 6 ou 7 anos, após seriam educados pelo estado com a finalidade de guerrear. Havia uma cultura que não poderiam admitir pessoas com imperfeições, como por exemplo, em Atenas, os surdos eram deixados em praças públicas, em Esparta jogados nos rochedos e em Roma atirados no rio Tiger, logo os surdos não tinham dignidade e lugar na própria sociedade:

Em 384 a.C. Aristóteles defendeu arduamente que o homem expressava seus conhecimentos e inteligência através da fala, se um indivíduo não tem linguagem, logo, tão pouco possuirá inteligência. Isso tornava os surdos incapazes de receber educação (LOURENÇO, BARANI, 2012, p.2).

Esse tratamento de exclusão perdurou até o surgimento do Cristianismo, após o nascimento de Jesus Cristo, e por meio dos seus ensinamentos voltados para a caridade e amor ao próximo, a postura sobre a deficiência mudou, e a sociedade começa a vê-los como filhos de Deus, e todas as pessoas passam a ter “alma”. Com o aparecimento do Cristianismo o homem modificou-se, sendo reconhecido como seres racionais, com a manifestação de Deus em que os deficientes passaram a ser reconhecidos como merecedores de cuidados, e as instituições da Igreja começam a fornecer alimentação, abrigo e passaram a combater a eliminação das crianças que nasciam deficientes.

No século VI começaram a surgir os hospitais e instituições de caridade abrigando as pessoas deficientes e indigentes. Nestas instituições eram proporcionados alimentação, educação e os cuidados que precisavam:

Os hospitais e asilos de caridade, com objetivos de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social. Cabe ressaltar que, dentro desse contexto histórico, alguns paradigmas surgiram em relação ao movimento das ideologias e organização social das sociedades frente aos indivíduos com deficiência (FERNANDES, SCHLESENER E MOSQUERA, 2011, p. 4).

No final da idade média, a marca é o reencontro do homem consigo mesmo. A crença em superstições, misticismo e ocultismo, bem como em outras explicações e tudo é a vontade divina que se modifica ao longo da história. Botur e Manzoli (2007, p. 67) analisam as pessoas com deficiência que eram consideradas como doentes:

As pessoas com deficiências são entendidas como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo, sendo, portanto o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão das deficiências.

Os cuidados médicos às pessoas com deficiências ocorriam pelas experiências empíricas que eram proporcionadas aos pacientes diante das normas e padrões estabelecidos pelas normas sociais que eram definidas pela Igreja.

De acordo com Rodrigues (2008), os estudos sobre a deficiência e suas implicações surgem no século XIII com dois intelectuais, o Celso (médico) e Cardano (filósofo) que escreveram sobre a deficiência como um problema médico.

Contudo, já no século XVIII, François Emmanuel Foderé, um médico botânico francês, escreveu o tratado do bócio e do cretinismo, demonstrando a ideia da deficiência ser hereditária. Deste modo, a degradação poderia ser maior ou menor conforme a doença, estabelecendo diferentes graus de retardo associados a diversos níveis. Nesse período não havia uma distinção clara entre doença e deficiência, tanto que a forma de tratamento tornou-se similar para ambos no paradigma da institucionalização (RODRIGUES, 2008).

A condição da segregação e do escárnio envolveram obras clássicas literárias, como "*O Corcunda de Notre-Dame*", de 1831 a apresentar as dificuldades de convivência com as diferenças. Neste caso, o personagem era a caricatura de que ele era a representação do "mal" e assim, tornava-se a expressão do escárnio e da intolerância humana. Neste caso, eram vistos como rejeitados por "Deus", dignos de pena.

No século XIV, com o Renascimento, e posteriormente no início da idade moderna (século XV em diante), a deficiência passa a ser analisada sob o viés médico e científico, no contexto geral das deficiências.

O segundo paradigma tem início no século XIX até o início do século XX, e estava associado à enfermidade. Considerado como um período de Institucionalização, foi evidenciado nas prisões, nos asilos ou os hospitais psiquiátricos, em que as pessoas ficavam enclausuradas por serem consideradas “marginalizadas”, doentes e deficientes, ficavam confinados, tendo como direito apenas atenção básica de abrigo, vestuário e alimentação.

Fernandes e Oliveira (2012) entendem que as classes representadas pelos pobres eram consideradas perigosas, devido aos problemas sociais advindos da falta de emprego, dos problemas com a educação e saúde, pois alegavam que as famílias pobres não sabiam cuidar dos bebês. Deste modo, havia uma grande preocupação com a higiene, pois apontavam que os hábitos de moradia coletiva fossem perniciosos, devido aos problemas com as residências coletivas que produziam epidemias e a proliferação de vícios.

De acordo com Mazzotta (2001), a visão assistencialista proporcionava a postura profissional e integrativa dos deficientes, cujo modelo adotado foi o da institucionalização dessas pessoas com deficiência. A este respeito, Silva (2010) descreve que, a partir de 1717 foram as “Santas Casas de Misericórdia” que exerceram um papel de suma importância na educação das pessoas com deficiência no Brasil pois elas acolhiam as crianças pobres e doentes que eram abandonadas pelos familiares.

Segundo Mazzotta (2001), em 1770 cria-se em Paris, com o abade Charles Michel L'Épée (1772-1789), a primeira instituição especializada para a educação de surdos, além de ser inventado por ele “o chamado método dos sinais”. Em 1776, sua obra foi publicada com o título: “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”.

Em 1784, sobre o atendimento dos cegos, Valentin Haüy (1745-1822), fundou em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que não se caracterizava apenas como um asilo, mas Haüy ficou conhecido por sua metodologia (letras em relevo) de ensinar aos jovens. Neste caso, o jovem Louis Braille queria conhecer o mundo através da leitura, quando conheceu o método de comunicação noturna de Barbier que posteriormente fez modificações na acentuação, pontuação e sinais matemáticos:

Em 1829, um jovem cego francês, Louis Braille (1809-1852), estudante daquele Instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna, criado por Barbier. [...] De início, tal adaptação foi denominada de sonografia, e mais tarde, de Braille. Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e de escrita, mais eficiente e útil para o uso das pessoas cegas (MAZZOTTA, 2001, p.19).

Com o modelo de institucionalização, Tezzari (2009, p. 29) considera que houve uma ampliação dos processos de escolarização, expressivamente entre os séculos XVIII e XIX na Europa, e no Brasil no século XX:

Esse movimento de identificação e classificação das crianças com rendimento aquém daquele considerado o ideal acontece, não por acaso, simultaneamente ao processo de democratização do acesso à escolarização. A educação escolar, que antes era privilégio de pequena parcela da população, na maioria dos países, começa a ser ampliada.

O fato de classificarem os sujeitos com deficiência não se constituía uma preocupação com a educação das mesmas, mas em rotular os indivíduos e reabilitá-los, conforme afirma Serpa (2011, p. 21):

Inspiradas no “modelo médico da deficiência”, no qual as diferenças eram vistas como patologias individuais, sendo necessária a mobilização de estratégias individuais de adaptação à sociedade, através de mudanças operacionalizadas por profissionais, que trariam, a esses sujeitos sociais, a reabilitação ou a cura, intentando o modelo médico “melhorar” as pessoas com deficiências, para adequá-las aos padrões da sociedade. Como consequência da adoção desse modelo, a ênfase era colocada no tratamento das crianças e não na sua educação, tendo os testes de inteligência, nesta época, papel relevante, os quais rotulavam as crianças consideradas com déficit intelectual, aumentando assim a discriminação das mesmas.

Os testes de inteligência funcionavam para que fosse justificado o fracasso escolar, logo a culpa da não aprendizagem ficaria com fracassado. Esse modelo clínico serviu para aliviar a responsabilidade da sociedade e o sofrimento das famílias. As pessoas com deficiência eram encaminhadas para os asilos, para que fossem vigiados e o contato com a sociedade ficava mais restrito. A esse respeito, Botur e Manzoli (2007, p.67) destacam:

Assim no Século XIX criavam-se escolas especiais para o atendimento da pessoa com deficiência, desta maneira tranquilizava-se a consciência coletiva proporcionando cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse que suportar o seu contato.

Após a institucionalização, foram criadas as escolas especiais, o objetivo foi manter os indesejáveis longe dos ditos “normais”, contudo, no século XX, surge a necessidade da expansão no setor educacional.

A respeito do modelo de institucionalização, Tezzari (2009) entende que as crianças mais atrasadas iriam para as instituições e que estariam aptos para o ensino nas escolas regulares. Como consequência da adoção desse modelo, a ênfase era colocada no tratamento das crianças e não na sua educação, tendo os testes de inteligência um

papel relevante que rotulavam as crianças com déficit intelectual, aumentando a discriminação das mesmas.

Nessa época, alguns brasileiros realizaram experiências através dos médicos, filósofos e educadores. Desta forma, no final do século XIX e início do século XX, foram criadas diversas escolas especiais, cujo movimento começou na Europa e foi levado aos Estados Unidos, Canadá que somente depois chegou ao Brasil.

Segundo Botur e Manzoli (2007, p. 67), destacaram-se inúmeros alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo “normal”, que com Binet houve o teste de inteligência, que justificaria a retirada da escola regular daqueles que não acompanhavam o ritmo, e os demais, considerados “normais”, não teriam de suportar a convivência com os não educáveis no mesmo ambiente:

É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nascem espaços diferentes para educar. Binet, em 1905, cria o instrumento para poder retirar da escola regular os mais fracos, os atrasados. Por meio desses testes era possível determinar o grau de inteligência de uma criança e classificá-la, com relativa precisão, em normal ou anormal, observa-se com isso uma proliferação das classes especiais e a rotulação das crianças seguindo diversas etiquetas.

Com esses testes, os alunos eram encaminhados às escolas especiais, que se multiplicaram e diferenciavam-se em diferentes funções e etiologias, como centros especializados para o atendimento de surdos, cegos, deficientes mentais, distúrbios de aprendizagem, da fala, paralisia cerebral, dentre outras. Nesta época, observa-se que havia uma preocupação em rotular a criança que não aprendia para justificar o fracasso escolar, colocando na deficiência a culpa pela falta de certas habilidades acadêmicas. No ano de 1929 publicou seu método, mas somente em 1937 sua proposta foi finalizada e conhecida mundialmente com seu nome (BOTUR E MANZOLI, 2007).

Em relação à deficiência física, Mazzotta (2001, p. 20) considera que os registros são ocorreram da Alemanha, em Munique, que havia uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas e os parálíticos. Também neste mesmo período inicia-se o atendimento aos deficientes intelectuais, o médico Jean Marc Itard (1774 - 1838) mostrou a educabilidade de um menino chamado de “selvagem de Aveyron”:

Reconhecido como a primeira pessoa a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800.

O médico considerou o comportamento do menino semelhante ao de um animal, por conta da socialização precária, desta forma, Itard empregou uma regra considerada

por ele como básica, que era repetir a experiência de sucesso, mais tarde desenvolvendo amplos materiais didáticos pedindo aos professores que seguissem seus processos (MAZZOTTA, 2001).

Sobre a educabilidade de Victor por meio dos experimentos do médico Itard, Tezzari (2009, p. 80) afirma:

Ao se deparar com um menino que foi privado durante anos do convívio com a civilização, acreditou que suas características eram consequência do próprio isolamento e não de um quadro de idiotia. Propôs-se então a educá-lo e baseou-se, ao elaborar seu plano de desenvolvimento, nas teorias em que acreditava [...] E assim ele iniciou sua empreitada. Ao ler seus relatórios percebe-se que sua intervenção junto ao menino foi a de um professor, e não aquela de um médico. Incontáveis atividades foram propostas, assim como a criação de materiais para o desenvolvimento das mesmas. Todavia, nem todos os objetivos foram alcançados, ou talvez, alguns deles não tinham sido alcançados de forma plena, mas em parte, dentro das possibilidades que Victor apresentava naquele momento e em acordo com a metodologia empregada. Ao desenvolver seu experimento com Victor, o “médico-pedagogo” foi extremamente fiel e rígido na aplicação dos princípios teóricos nos quais acreditava.

A privação deste menino significa que ele necessitava de um maior convívio com pessoas que pudessem entendê-lo. Dessa maneira, ao tratá-lo como uma criança com dificuldades, o médico repetia as experiências de sucesso, levando-o a desenvolver materiais didáticos que depois repassou aos professores para que pudessem trabalhar com outras crianças com as mesmas deficiências.

De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), o médico Philippe Pinel propôs que os indivíduos com deficiências fossem tratados e reabilitados, do mesmo modo como foi feito com o menino selvagem. A partir de então, inicia-se o atendimento às pessoas com deficiência e o crescimento das instituições especializadas, observando-se o interesse pela limitação das deficiências.

O terceiro paradigma é a integração que surge, no início dos anos 1940, os serviços públicos de reabilitação física e profissional. Inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) aparecem às associações voltadas ao assistencialismo. Neste período, nasce o paradigma de serviços, um modelo citado por Sasaki (2012), marcado pela luta contra a não segregação total por parte dos pais e familiares das pessoas com necessidades especiais.

Dessa maneira, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas nas instituições especializadas, elas eram encaminhadas para as escolas regulares:

Nesta há um processo de educar/ensinar crianças ditas “normais” junto com crianças “portadoras de deficiência”, em que alunos com deficiências devem se adaptar à

realidade das escolas, enquanto estas permanecem com suas condições inalteradas para receberem àquelas crianças (MARTINS *et al.* 2007, p. 110).

Os movimentos em prol da integração das crianças surgem quando se questionava as práticas segregadoras. Neste ínterim, ocorria a busca por uma normalização, ou seja, a inserção dos deficientes no ambiente regular de ensino sendo elas escolas especiais, e classes especiais em escolas comuns por meio do ensino itinerante, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (MANTOAN, 2006).

Por sua vez, Sasaki (1997) entende que a integração social está baseada em um modelo médico da deficiência, sendo os deficientes que necessitam de ser tratados e reabilitados para que possam ser integrados a sociedade. Deste modo, a ideia da integração surgiu como uma resposta ao paradigma da exclusão, sendo os deficientes submetidos as práticas de exclusão enquanto um processo de segregação desta prática.

O grande problema do paradigma de “integração” era que o indivíduo é que teria de adaptar-se à nova realidade, e deveria ser inserido nas salas, mas não havia preparo ou formação dos profissionais da educação para recebê-los e muito menos para mediar a educação dos alunos integrados:

Nas situações de integração escolar nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos á inserção. Para estes casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2006, p.18).

O processo da integração escolar permitia que estes educandos fossem aceitos nas escolas regulares, porém não havia nenhuma preocupação com a permanência destes no ambiente escolar, ou seja, eles deveriam se adaptar às condições da escola, logo os surdos deveriam aprender a falar, faziam terapias e sessões com fonoaudiólogos para serem aceitos, este paradigma ainda envolve a realidade dos programas educacionais vigentes e ao currículo atual em muitas escolas brasileiras. Esse paradigma caracterizou-se pela oferta de serviços organizados em três etapas: avaliação, intervenção e encaminhamento ou reencaminhamento (BRASIL, 2000, p. 15).

O quarto paradigma é o da inclusão, Matos e Mendes (2014) consideram que o movimento pela inclusão surgiu nos Estados Unidos, partindo da reflexão sobre a necessidade de se questionar o atendimento às pessoas com deficiência, na intenção de defender um sistema de ensino com qualidade para todos.

Em 1994, reuniu-se na Espanha, mais de 300 representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais para a elaboração da “Declaração de Salamanca” que foi

composta por princípios, políticas e práticas para a educação especial (CARVALHO, 2007). Por meio deste documento ampliou-se o conceito de necessidades educacionais especiais, sugerindo a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, este documento trata das orientações sobre a inclusão:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p. 5).

Pode-se dizer que a Declaração além de contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva, reestrutura instituições educacionais, propõe que nestas instituições os serviços precisam estar adequados para atender às necessidades educacionais, bem como à diversidade, que sejam contempladas as especificidades de cada educando incluído e que as diferenças sejam respeitadas.

Os paradigmas da inclusão no Brasil

No Brasil, a necessidade de instituir um ambiente para atender aos deficientes foi iniciada através de D. Pedro II (1825-1891) que determinou em 12 de setembro de 1854, fosse edificado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos:

A instituição foi instalada no Rio de Janeiro e tinha como modelo o Instituto de Meninos cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo. Foi o discurso eloquente do jovem cego e ex-aluno do Instituto de Paris José Álvares de Azevedo que convenceu o imperador a instituí-lo, durante a audiência intermediada pelo médico da corte, ao Dr. José Francisco Xavier Siga e pelo Barão do Rio Bonito, o então presidente da Província do Rio de Janeiro (LANNA JUNIOR, 2013, p.1).

Em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 939, de autoria de D. Pedro II, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁴ com a vinda do Professor Surdo Ernest Huet da França. Em 1957, por meio da Lei nº 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

De acordo com Galindo (2012), a criação dessas duas instituições no Brasil, mostra o modelo Europeu para lidar com as pessoas com deficiência, ou seja, eram confinadas em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos. Estes lugares eram similares às

⁴ Surdos-Mudos” denominação antiga atribuída ao indivíduo Surdo.

prisões, conhecidos como instituições totais, onde as pessoas com deficiências eram enviadas. Constituíam-se; pois, de espaços de moradia e trabalho para instrução de indivíduos cegos e surdos, significando que eram excluídos de seus ambientes familiares durante um longo período de tempo.

Devido à autoridade e influência dos médicos, surge no Brasil o “movimento higienista” com o objetivo de modificar o comportamento da população brasileira.

Os médicos higienistas concluíram que precisavam apoiar a população para enfrentar tais problemas, com a finalidade de produzir um maior número de pessoas sadias no futuro. Ao detectar as causas da mortalidade, mostravam as intenções do movimento higienista para manter e melhorar a vida da coletividade em que o sujeito de forma consciente se tornasse um fiscal da higiene, na tentativa de melhorar a saúde da população. A este respeito, Rodrigues (2008) aponta para a preocupação dos médicos higienistas como sendo a preservação da infância, pois estavam alarmados com a elevada taxa de mortalidade infantil.

Mazzotta (2001) relata que, do período de 1854 a 1956, foram iniciativas oficiais e particulares isoladas, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, O Instituto Nacional dos Surdos, depois em 1874 o Hospital Estadual de Salvador na Bahia para atender pessoas com deficiências mentais, até 1950 havia 40 estabelecimentos mantidos pelo poder público.

Com a Proclamação da República em 1889, diversos profissionais, que estudavam na Europa, voltaram ao Brasil entusiasmado e com desejo de modernizar o país, caracterizando na medicina um interesse por crianças com deficiência:

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos das crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. [...] Esse interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico - escolar e a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (MENDES, 2010, p. 95).

Neste período, a deficiência era concebida como doença, logo o indivíduo deficiente precisava de tratamento. Preocupava-se em identificar os casos leves de anormalidade da inteligência, pois os casos mais graves eram rejeitados nas escolas públicas e encaminhados para as Instituições. Essa concepção clínica ganhou forças do Brasil até o ano de 1930.

Em 1926, é criado o “Instituto Pestalozzi” em Porto Alegre e depois em Minas Gerais. Por sua vez, em 1948, Helena Antipoff funda, no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, assim também em outros estados foram criadas as Pestalozzi. Em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) mantinha convênio com

a prefeitura de São Paulo. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), conforme podemos observar em Silveira, Drago, (2010, p. 82):

Aos poucos esse atendimento foi substituído pela psicologia, na qual se destacou Helena Antipoff. Antipoff realizou diversos cursos de formação de professores, principalmente na região de Betim, Minas Gerais. Por meio da atuação de Helena foram fundadas no Brasil as Sociedades Pestalozzi. A partir de então a sociedade começa a ampliar sua preocupação com o atendimento às pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho. Em 1950 surgem no Brasil as chamadas APAES e em 1960, são criadas Campanhas para educação das pessoas com deficiência visual, auditiva e mental

Este processo marca o Estado Novo (1945-1964), identificado por Mendes (2010, p. 98-99) como um movimento de expansão dos estabelecimentos de Ensino Especial. Deste modo, cerca de 190 estabelecimentos foram criados no final da década de 1950 no país, dos quais cerca de 77%, eram públicos e em Escolas regulares. Assim, pode-se dizer que este primeiro período denominado de institucionalização foi um marco para a sociedade brasileira, conforme afirma a este respeito Galindo (2012, p. 15):

Desse modo a institucionalização (segregação) perdurou até a metade da década de 50 do século XX; pois nesse período, o mundo ocidental vivia grandes transformações com relação aos movimentos sociais. Na década de 60, em consequência das guerras mundiais, surgiu um movimento e foram feitas a institucionalização de pessoas com doença mental e outras deficiências. Nesta perspectiva, iniciou-se, então, um modelo de atendimento à implantação de serviços de habilitação profissional, com o intuito de preparar o indivíduo para a integração ou reintegração na vida da comunidade).

A análise deste período marca a ideia de que a institucionalização denominada de segregação foi evidenciada por um período que diz respeito a habilitação profissional.

O segundo período descrito por Mazzotta (2001), de 1957 a 1993, chamou de “iniciativas oficiais de âmbito nacional e eram campanhas nacionais assumidas pelo Governo Federal”. A primeira campanha, denominada de “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (CESB), foi realizada em 1957, e em 1958, ocorre a segunda “Campanha Nacional de Educação de Cegos” (CNEC).

Em 1960, uma campanha foi instituída por influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Em 1961, promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024/61 e, em seus artigos 88 e 89, afirma que:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 15).

Com relação à pessoa com deficiência, no período da ditadura militar, Mendes (2010) assinala que houve fomentação ao assistencialismo, ou seja, as classes especiais nas escolas regulares representavam 74% dos serviços, foram evidenciadas abordagens mais terapêuticas do que Educacionais.

Antes de 1970, as ações voltadas para as pessoas com deficiência eram assistencialistas e caritativas, conforme aponta Lanna Junior (2010, p.12):

A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que eles participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da sua própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento.

O movimento das pessoas com deficiência foi fundamental para perceber as necessidades de atendimento em relação aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse caso, a frase “Nada sobre Nós sem Nós” começou a ser utilizada há mais de 20 anos, em síntese mostra que não basta inseri-los na sociedade, pois como foi exposto nesta frase, não há igualdade se todos não participam ativamente (LANNA JÚNIOR, 2010).

Até a década de 1970, muitos países, tendo como princípio norteador a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passaram a buscar um novo modelo para atender as pessoas com deficiência. Segundo o princípio da normalização, as pessoas diferentes poderiam habilitadas a viver em espaços de sociedade:

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, criou-se o movimento de integração escolar. Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum (BRASIL, 2001, p. 21).

A Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) foi um passo importante para o reconhecimento dos direitos das pessoas deficientes, pois assume que todas as pessoas têm direitos de desfrutar uma vida tão normal quanto plena, inclusive com direitos iguais concernentes à educação.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425, que se constituiu o primeiro órgão educacional do governo federal com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (MAZZOTTA, 2001).

A partir da década de 1980, surgem os movimentos a favor da inclusão escolar que, por sua vez, criou propostas de estruturação da educação brasileira. A Constituição Brasileira, de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988, p. 121). Do mesmo modo, em seu Artigo 208, prevê: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, p. 121).

Em 1990, várias ações concernentes às políticas públicas tratam da educação das pessoas com deficiência, na qual se destaca o "Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº 8.069/90, em seu Art. 54, inciso III, institui: Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, p.13).

Na década de 1990, Carvalho (2007, p.77) descreve que outras iniciativas têm destaque como a "Declaração Mundial de Educação para Todos" realizada na Tailândia, com cerca de 1.500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação. Essa Conferência é o resultado da colaboração conjunta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Ao analisar o documento é possível perceber que o Brasil não atingiu todas as metas propostas, embora ocorram vários avanços relacionados ao acesso ao ensino fundamental e a matrícula dos jovens na idade própria no Ensino Médio. As necessidades básicas de aprendizagem para todos com a intenção de atingir as metas estabelecidas no documento foram ampliadas e, embora o documento não tenha sido elaborado visando à educação especial, os objetivos acabaram contemplando as pessoas com deficiência, tendo em vista que os objetivos, estabelecendo princípios, diretrizes e normas, pressionaram reformas em diversos países.

A partir de 1990, a Inclusão no Brasil surge com a luta dos próprios deficientes, que pediam a equiparação de oportunidades, adequação dos sistemas sociais no intuito de que possam participar em todos os ambientes. Esses movimentos representam um

avanço da responsabilidade social para com as pessoas com deficiência. Barreta e Canan (2012, p.11) entendem que o Brasil, ao aderir à Declaração de Salamanca (1994), assumiu um compromisso internacional com a ONU, UNESCO e Banco Mundial (BM) de melhorar os indicadores nacionais da educação básica.

A LDBEN nº 9.394/96 destaca, no capítulo V, Art. 58 e 59, a respeito dos deficientes:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular [...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 25).

Dentre os pontos positivos desta lei, cita-se a obrigação do Estado em prover a oferta da educação especial, a inserção desses alunos nas salas regulares, capacitação dos docentes para a oferta de apoio especializado e os recursos que são utilizados no AEE.

No Brasil, também nessa mesma época, começa um longo caminho pela inclusão. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e instituiu diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, incluindo os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldade de comunicação e sinalização, diferenciando dos demais alunos, e que demandam a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, conforme o parágrafo 2º, do Art. 12, desta Resolução:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema BRAILLE e a Língua de Sinais, sem prejuízo no aprendizado de Língua Portuguesa, facultando-lhes às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvindo os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, p. 6).

Em 2001, o Conselho Nacional da Educação, acompanhando o processo de mudança e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, lança a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que, no artigo 2º, determina: “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” (BRASIL, 2001, p. 1).

Partindo da análise destes documentos, resoluções e diretrizes nacionais percebe-se que não basta apenas matricular os educandos no ensino regular e permitir que tenham acesso às escolas: Percebe-se também que os alunos com deficiência têm direito ao atendimento especializado, que a educação deve ser de qualidade, e é inegável que diversos documentos, leis e regulamentações precisam ser articulados para que sejam cumpridas as determinações, considerando-se que é urgente a qualidade na educação.

A oferta de uma educação inclusiva para todos caracteriza-se por um modelo que deve buscar uma educação sem distinções de quaisquer natureza com o reconhecimento de que para a Escola todos os alunos são iguais, o que representa a capacidade de aprender, compreender o mundo à sua volta, reconhecer e respeitar o outro, favorecendo, a convivência com a diversidade. A educação inclusiva tem por gênese o acolhimento a todas as pessoas, sem exceção:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças [...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO; MEC-ESPANHA, 1994, p. 4).

Deste modo, a inclusão deve promover a erradicação dos preconceitos e da discriminação em ambiente que possa acolher e ajudar a formar uma sociedade inclusiva e justa voltada para uma Escola e uma sociedade que respeite a diversidade, voltada para a questão de direitos humanos como um modo de inclusão dos alunos, sejam eles com deficiência ou não. Destaca-se, com isso que os investimentos relacionados a estrutura física devem estar relacionados na aquisição de materiais e na qualificação de uma equipe técnica voltada em acolher e a respeitar a todas as pessoas especiais para uma verdadeira prática inclusiva (MANTOAN, 2006).

É notório que a educação inclusiva tornou-se um movimento universal e por meio dos seminários internacionais e convênios firmados entre os países mobilizou ações

políticas, sociais e pedagógicas no intuito de contemplar indiscriminadamente a todos os alunos, para que todos venham a participar e aprender, compreendendo que cabe aos gestores e profissionais da educação visualizar as diferenças e especificidades de cada aluno, garantindo não só a inclusão destes no ensino regular, mas também a sua permanência na escola, com qualidade.

Para Mantoan (2006, p. 19), a evolução dos atendimentos nas escolas regulares, por meio das políticas públicas foi crescendo e hoje todos têm direito a escolarização:

A Inclusão questiona não somente as políticas públicas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Neste caso, a construção de uma sociedade inclusiva passou a ser defendida mundialmente, e as teorias e práticas educacionais, bem como modificações nos currículos escolares, as formações dos professores são mudanças que precisam ser articuladas, a proposta inclusiva representa a inserção destes sujeitos que até o século XIX foram excluídos e rejeitados, essa é uma dívida da atual sociedade diminuir o preconceito e hostilidade diante das diferenças. Deste modo, aqueles que são adeptos da inclusão social no modelo social da deficiência devem desempenhar a atenção no desempenho às necessidades dos seus membros de um modo geral produtivo.

Pode-se dizer, então, que os paradigmas da inclusão podem proporcionar uma Escola em que os alunos possam participar e conviver com a diversidade e com as diferenças com a finalidade de preparar os alunos para a vida em sociedade.

Formações de professores para educação inclusiva

Nesse sentido, para que a inclusão educacional das pessoas com deficiência acontecesse de fato, foram elaborados documentos e diretrizes e a Declaração de Salamanca tornou-se um referencial sobre a inclusão destes alunos na rede regular de ensino. Foi por meio deste documento que os representantes do Brasil, ao assinarem-na, se comprometeram com a situação das crianças deficientes e marginalizadas que estavam fora das escolas.

A década de 1990 foi marcada pelo movimento da educação inclusiva no Brasil, o que se ressalta por meio da formulação das políticas de educação especial, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Declaração de Salamanca (1994), da LDB nº 9.394/96, e, logo em seguida, das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2001),

Lei de LIBRAS nº 10.436 (2002), Decreto nº 5.626 (2005), Diretrizes Operacionais da educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008), Decreto nº 7.611 (2011), e a partir destas políticas aparecem especializações e cursos de formação continuada para os profissionais da educação que atuam com alunos deficientes.

Desta maneira, visando qualidade na inclusão dos educandos com deficiência nas redes regulares de ensino, tornou-se necessário professores preparados e capacitados para atuar nesta nova modalidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades desse novo público a ser incluído, ou seja, não apenas a figuração do estudante com deficiência em sala de aula, seja ela regular ou sala de AEE, os alunos possuem o direito da inclusão no processo de aprender.

Pimentel (2012) descreve outras discussões apontadas no setor educacional permeado pelo discurso do despreparo da escola como elemento gerador de resistência e descrédito, isso significa que as formações dos profissionais da educação entram como requisito para a garantia da inclusão dos deficientes na educação, sendo imperativo fazer uma análise dos saberes permeados nesta formação, na intenção de descobrir em que momento os alunos são ou não contemplados em suas especificidades.

O artigo 62, da LDB nº 9394/96, a respeito da formação docente para atuar na educação básica, indica qual é a formação mínima necessária, o que cabe à União, bem como os mecanismos para subsidiar a devida formação dos profissionais da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1996, p.232).

Desta forma, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável para os professores que atuarão na modalidade, assim como para todos os da Educação Básica, embora tenha sido admitido o curso normal para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, quando houver esta necessidade. Tal deliberação foi reafirmada no Parecer nº 1, do CNE (BRASIL, 2002), que instituiu que, todo professor

concursado, mesmo que não frequente um curso de nível superior, tem seu cargo assegurado desde que esteja atuando na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Com essa resolução os docentes ficaram assistidos com formação de nível médio, justificando-se que a formação superior é uma das repostas necessárias para que aconteçam mudanças no âmbito educacional.

Pletsch (2009) aponta que a formação superior por si só não resolveria os problemas educacionais existentes, portanto é imprescindível compreender que o paradigma da inclusão depende de diversos fatores econômico, social e cultural das escolas, das representações relativas à deficiência e dos recursos e financiamentos disponíveis à educação. Ainda se devem acrescentar a necessidade de uma adequada formação docente e a valorização profissional da classe dos professores.

Assim sendo, a sugestão viável é que haja investimentos no profissional da educação, o professor necessita de formação continuada, como afirmam Pletsch (2009), e Martins (2007), para atender aos desafios da atualidade, de maneira que saiba articular seus conhecimentos e competências mediante ações reflexivas, fugindo do massacre do cotidiano, saindo do praticismo alienante de estar empenhado apenas no tecnicismo.

Do mesmo modo, Garcia (2013) aponta que a formação dos professores tornou-se um compromisso dos governos. Ganhando força, a partir de 2003, o MEC fez parcerias com os Municípios, com a instituição do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, cuja finalidade era disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação do sistema educacional no Brasil.

A parceria com os 162 municípios, que assinaram o acordo, culminou na implantação das Salas de Recursos para que fossem complementados os atendimentos aos alunos com deficiência nas escolas regulares:

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes público alvo da educação especial (BRASIL, 2012, p.14).

Desta forma, o aumento na matrícula das pessoas com deficiências na rede pública, associado às lutas das comunidades surdas pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais - LIBRAS, fez com que, em 2002, fosse aprovada a Lei nº 10.436, e posteriormente surge outro documento para regulamentar a Educação dos Surdos em ambientes Bilíngues, o Decreto nº 5626/2005, no Art. 22, incisos I e II:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p.8).

Logo, este decreto defende que a escolarização de alunos surdos e ouvintes pode acontecer em classes comuns, salas bilíngues ou escolas bilíngues. Há que se observar que a proposta indica que os professores também precisam ser bilíngues, o que por sua vez, na prática, não acontece, pois os professores primeiro assumem a sala regular e posteriormente participam das capacitações. Tais capacitações acontecem para dar suporte aos profissionais da educação.

Deste modo, a escola bilíngue é defendida nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Todavia, os documentos apontam que primeiramente a criança deve aprender a LIBRAS, na educação infantil é importante para os alunos surdos a socialização com as outras crianças, o contato com seus pares, com os instrutores surdos, para perceberem-se como surdos e participarem do AEE, a fim de iniciarem a aprendizagem da LIBRAS.

Bueno (1999) e Martins (2007) diferenciam a formação para capacitar os docentes das salas regulares e a especialização direcionada dos docentes que atuam no AEE. De acordo com Bueno (1999), os professores capacitados precisam de formação referente aos procedimentos pedagógicos, sobre as características específicas das crianças com deficiências, adquirindo competências para perceber as necessidades dos alunos e flexibilizar ações para atender às necessidades dos educandos.

Martins (2007) aponta que os docentes especializados são aqueles que irão atuar nas SRM, atendendo diretamente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que cabe ao professor de AEE apoiar os professores das salas regulares.

Destarte, nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008) foram assinaladas as atribuições do professor de AEE, além de atender toda a demanda da escola, ele precisa dar suporte aos professores das salas regulares, precisa confeccionar materiais, elaborar o plano de AEE, avaliar os alunos e promover atividades com as famílias.

Enfim, há que se considerar que este profissional precisa de atenção especial e suporte continuado por meio das formações, pois nessa atividade não é suficiente apenas a percepção de qual técnica utilizar, mas perceber o professor como agente construtor e

transformador social, ou seja, o professor precisa ser visto como elemento-chave, refletindo na ação e sobre a ação, conforme aponta Alarcão (1996). Dentro do paradigma da inclusão, esta é a tendência mais adequada.

Em conformidade com a nota técnica (03/2011-MEC/SECADI/GAB), a ampliação das escolas, bem como a formação dos professores e o AEE, aumentou em todo o país de maneira bem expressiva nos anos de 2003 a 2010:

A promoção de políticas educacionais inclusivas promove alterações na realidade educacional brasileira, indicando uma ampliação, de 2003 a 2010, de escolas públicas com acessibilidade, de 8.608 para 28.650 (232,8%); de professores com formação na educação especial, de 31.873 para 84.639 (165,5%); e de oferta de atendimento educacional especializado complementar a escolarização, de 63.766 para 148.252 (132,5%) (BRASIL, 2012, p.26).

Esta nota técnica aponta a ampliação das matrículas, o aumento na formação para os profissionais da educação e o crescimento na oferta do AEE. Neste aspecto, merece destaque a Educação Inclusiva, tendo em vista que seu principal objetivo é desenvolver uma pedagogia do acolhimento, centrada nas crianças, pois ela faz parte de todos os níveis de ensino, capaz de educar a todos indiscriminadamente, instruindo que as diferenças sejam respeitadas e oferecendo respostas adequadas às particularidades.

O movimento de formação docente, de acordo com Bridi (2011), foi implementado por meio das SRM, oferta do AEE em escolas comuns e foi acompanhado da demanda crescente na formação continuada, o SEESP/MEC em parceria com a EAD tem oferecido Cursos de Formação Continuada e Especializações para os docentes das redes de ensino, porém estas capacitações são para professores das SRM, os professores das salas regulares participam dos cursos ofertados nas Secretarias municipais, como é o caso de Ji-Paraná.

Em vista disto, no abordar questões sobre a formação, é possível perceber que esta assume contornos que possibilitam a reflexão como foi apontado por Carvalho (2007), Garcia (2013), Mantoan (2006) e Pletsch (2009). Sendo um momento para a troca de experiências, transformado na práxis, discussões e possibilidades se formam, antes estas questões eram inviabilizados e agora desafiam o saber pedagógico e as práticas pedagógicas são observadas e questionadas. Nos momentos de formação todos têm a possibilidade de mudar suas concepções, internalizando situações que valorizem as potencialidades dos alunos com deficiência.

Considerações finais

Este artigo se propõe a refletir sobre a educação especial na perspectiva histórica, na qual se observam os paradigmas da segregação, integração e inclusão, não como meros modelos seguidos, mas como uma forma de pensar da época, e de agir nas instituições e na sociedade como um todo, a partir do pensamento ideologicamente veiculado. Tratou também de discutir a necessidade de uma educação inclusiva, a partir de uma escola que acolhe e que, desde este ponto de partida, inclui a diversidade, e as pessoas com deficiência, como um direito dessas à educação, em que pese as dificuldades que se apresentam nas escolas para efetivar adequadamente a inclusão. Dentre esses aspectos é necessário considerar que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) gerou avanços consideráveis na atualidade, e que devem ser lembrados, em que pese ainda a necessidade de mais avançar e contemplar o direito de todos a uma educação inclusiva.

Dessa forma, consideramos que a formação docente ainda deixa muito a desejar nos aspectos necessários à construção dos saberes do professor diante da pessoa com deficiência em sua sala de aula, portanto este ponto ainda reflete a fragilidade da política atual. Há outros aspectos estruturais, como a inadequação dos espaços escolares, a falta de acessibilidade, falta de materiais adequados à diversidade de necessidades específicas das pessoas com deficiência, e, queremos destacar, a atitude das pessoas que trabalham na escola, sem distinção de funções, pois todos são educadores, e todos necessitam conhecer mais para construir melhores relações interpessoais com a pessoa com deficiência e seu entorno familiar, e da comunidade envolvente.

A história da educação junto a essas pessoas demonstra a construção de ideias que foram sendo arraigadas a uma determinada época, impondo aos poucos, modelos de atendimento das instituições e da escola.

Estamos vivendo uma época na qual os preconceitos estão sendo questionados, padrões culturais sendo transformados continuamente, quer pelas lutas dos movimentos sociais, quer pela interferência das mídias ou pelo que veicula a escola, todos esses agentes de formação humana. Porém, em se tratando da instituição educacional, já há passos garantidos nas legislações em vigor, forjadas, muitas vezes, em movimentos internacionais de repúdio a toda e qualquer forma de preconceito e a favor da inclusão social. Isso é positivo, mas ainda não houve apropriação suficiente pelos agentes educacionais, do professor ao cuidador, passando pela gestão, acerca de uma mudança

atitudinal que parta do acolhimento, reconheça o direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade e que atenda às suas necessidades peculiares.

Neste sentido, defendemos que as escolas devem se voltar para essa reflexão, e que os resultados precisam se fazer presentes na reformulações de seus projetos políticos pedagógicos (PPP), que devem ser construídos de forma democrática e participativa com todos os segmentos da instituição de ensino. Ouvir a voz de quem observa, compartilha ou vive a situação da pessoa com deficiência precisa se efetivar como uma característica positiva de nosso tempo, e devemos todos estar atentos a isto.

Referências

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais*. IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/File/173/181>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. *Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto-S.P.*, Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p. 64-76.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed., Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

_____. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Secretaria de Educação Especial. MEC: Brasília. 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <[135www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 10 abr. 2014.

_____. *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subidiario_EducaCao_Especial.pdf> Acesso em 12 mai. 2014.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2014.

_____. Resolução CNE / CEB 2/ 2001. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 15 abr. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.3, n.5, p.7-25,1999.

CANEJO, Elizabeth. *Introdução ao Sistema Braille*. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Rio de Janeiro: FAETEC, Fundação de Apoio à Escola Técnica, 2005.

CASTRO, Heloísa Vitória de. *Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Olhar Histórico – Social*. Disponível em: <<http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.27.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FERNANDES, Lorena B.; SCHLESENER Anita e MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

FERNANDES, Priscila Dantas; OLIVEIRA, Kécia Karine S. de. *Movimento Higienista e o Atendimento à Criança*. Simpósio Regional Vozes Alternativas. Disponível em: <<http://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2016.

GALINDO, Bruna M. Barbosa. *Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado em uma escola do município de Ji-Paraná- RO*. Ji-Paraná, Universidade Federal de Rondônia- UNIR, 2012.

- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.18, n.52, jan/mar,2013.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- LANNA JÚNIOR, Mário C. Martins. *As Primeiras Ações e Organizações Voltadas para as Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/as_primeiras-historia-pcd>. Acesso em 20 abr. 2017.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LOURENÇO, Kátia R. Conrad; BARANI, Eleni. Educação e Surdez: Um resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=591>>. Acesso em 09 jan. 2017.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer*. 2.ed., São Paulo: Moderna, 2006.
- MATOS, Selma Norberto; Mendes, Enicéia Gonçalves. A proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Educacionais. *Revista Práxis Educacional: Vitória da Conquista*. v.10 n.16 jan/jun. 2014, p.35-59.
- MARTINS, L. B. et al. *Dez Anos de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Municipais, na cidade de Ribeirão Preto: Discutindo o Acesso, a Permanência e a Formação do Educador*. Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. 2007, p.109-120.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educacion y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-agosto 2010, p.93-109.
- PIMENTEL, Susana Couto. Formação de Professores para a Inclusão: Saberes Necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; Galvão, Teófilo A. Filho (Org.). *O Professor e a Formação Inclusiva: Formação, práticas e lugares*. – Salvador: EDUFBA, 2012. p.139-155.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisa. *Revista Educar*, Editora UFPR: Curitiba/PR, n.33, p.143-156, 2009.
- RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim; MARANHA, Elisandra André (Org.). *Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. *Revista Reação*, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

_____. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA;1997.

SERPA, Marta Helena Burity. *Modos Contemporâneos de Inclusão Escolar de Alunos e Alunas com Deficiência e dos que Apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento: Um Estudo de Casos Múltiplos em Escolas Públicas da Paraíba*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Campina Grande, PB: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFCG, 2011.

SILVA, Aline Maira da. *Educação Especial e Inclusão Escolar História e Fundamentos*. Curitiba: IBPEX, 2010. Série Inclusão Escolar.

SILVEIRA, Livia Vares; Drago, Rogério. A Educação da Criança com Deficiência: da Segregação às Propostas Inclusivas. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 4, Jan./Jun. 2010, p. 82-89.

TEZZARI, Mauren Lúcia. *Educação especial e ação docente: da medicina à educação*. Porto Alegre. 2009, 235 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS- Faculdade de Educação, 2009.

UNESCO & MEC-Espanha. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

Submetido em 30/03/2017, aprovado em 15/08/2017