



Revista Eletrônica de Ciências da Educação

HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaine Cristina Gonçalves
Faculdade Cenecista de Campo Largo

RESUMO

O seguinte trabalho tem por finalidade descrever alguns dos percursos históricos decorrentes no mundo antigo, desde a educação primitiva até a educação atual brasileira. Demonstrando os caminhos trilhados, sua mudanças de concepções, semelhanças e contrapontos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chaves: Necessidades Educacionais Especiais, Educação Especial e Historicidade.

ABSTRACT

The following study aims to describe some of the histories resulting in the ancient world, from early education to the Brazilian education today. Showing the paths, their conceptions of change, similarities and counterpoints of education for students with special educational needs.

Keywords: Special Educational Needs, Special Education and Historicity

INTRODUÇÃO

O presente artigo baseia-se nos percursos históricos percorridos pela educação especial e inclusiva de alunos com necessidades educacionais especial, desde os períodos da educação primitiva, passando pela educação Grega e Romana, Idade Média, Educação Moderna e Contemporânea, até a Educação Especial no Brasil.

A educação especial no Brasil iniciar-se a princípio na época colonial, com a criação de escolas especial para alunos cegos e surdos criados por Dom Pedro II, passando pela educação nova, que vai denotar mais algumas contribuições psicobilológicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especial, até as questões legais, levantas desde a primeira LDB até as mudanças normativas ocorridas hoje.

Em seguida, se levantará as mudanças mais recentes e as discussões mais abordadas e preocupantes sobre a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais.

HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Há décadas pensa-se em uma educação que seja “para todos”, indiscutivelmente a necessidade é de extrema relevância, mas a prioridade, que seria a sua efetivação, consolida-se em segundo plano.

Quando leis, constituições, emendas constitucionais, pareceres, declarações, artigos, periódicos, entre outras formas de escritas legais ou não, retratam a precisão de uma educação uniforme e que seja acessível a todo o cidadão sem discrepância de cor, sexo, religião e necessidade educacional, tudo parece simples e de bom grado, mas a realidade é que está utopia não é de hoje.

Como se pode notar a preocupação deste artigo é mostrar as “mudanças”, semelhanças e contra pontos existentes na historicidade, quando se fala sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação e na comunidade qual pertence.

Mas, argumentado sobre inclusão de alunos (indivíduo social), logo se tem em contraponto a exclusão social. Historicamente a exclusão (se assim pode-se chamar) antecede-se aos primórdios de uma educação formal, ou seja, uma educação antes mesmo da escola, ocorrida entre os povos primitivos.

Nessa sociedade primitiva não existia escolas, aprendia-se por ritos de passagem e de iniciação, transmitidos pelos membros mais velhos da tribo. No entanto, segundo Pilletti e Pilletti havia uma transmissão informal de conhecimentos básicos, cujo “objetivo era promover o ajustamento da criança

ao seu meio físico e social por aquisição das experiências passadas por gerações” (2008, p. 43).

Analisando essa citação, conclui-se que, a criança devia ajustar-se ao padrão físico e social da tribo, ou seja, sua forma estrutural e corpórea era avaliada desde seu nascimento, em que as próprias mães quando iriam realizar o parto na beira dos rios, tinham que excluir seu filho quando este apresentava alguma deformidade física.

Sabe-se que este ato, não é criminoso na cultura tribal, a princípio parece imperdoável a nossos olhos, mas era parte de uma homogeneização social.

Conforme a história vai se construindo através dos tempos, a civilização grega já pensava em uma educação próxima da que se conhece. Em suas cidades mais importantes, Atenas e Esparta, que se diferenciavam por serem um modelo de Estado Democrático e outra por ser um Estado Totalitário.

Também enfatizavam algumas idéias pedagógicas, que de acordo com Cambi,

Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de Paidéia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas. Os dois ideais, alimentaram durante séculos o debate pedagógico, sublinhando a riqueza e fecundidade ora de um, ora de outro modelo. (1999, p. 82);

Assim, caracteriza-se dentre esses dois ideais uma preocupação com a formação do homem integral, apto para guerrear (Esparta) e filosofar (Atenas). Visto essa afirmação, conclui-se que, o ser que presidia de uma necessidade especial qualquer não se encaixaria aos padrões exigidos pela sociedade, não cabendo a este a presença existencial, sendo excluído e marginalizado do meio social, mesmo minutos após de nascer.

Casos semelhantes ocorriam na Educação Romana, subsequente a educação Grega.

Na Época Medieval a presença do cristianismo torna-se visível, dominando a educação do povo e a sua mentalidade, manipulando-os por meio do convencimento e de controle social mantidos por esta ordem.

Os descasos com a educação decorriam da preocupação em se formar apenas uma ordem religiosa, um exemplo disso, eram os mosteiros, modelo escolar existente na época, em que adentravam somente filhos da elite, quais acreditavam ter uma maior potencial intelectual.

O pensamento educacional toma molde ao decorrer dos tempos, pela influência filosófica de grandes pensadores modernos, como Bacon (1561-1626), Galileu (1564-1642), Descartes (s/d), Comenius (1592-1670) e a didática Magna. Logo também na educação burguesa, com Rosseau 1712-1778), Pestalozzi (1746-1822), Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852).

Com as contribuições advindas destes educadores, chega-se ao ponto primordial deste artigo, a Escola Nova e as suas implicações na educação Brasileira.

Antecede-se a este período, como expõem Kassar (1999), que o primeiro atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais no Brasil, vem, “prioritariamente, à época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1.854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856” (1999, p. 18). Como colocado por Kassar (1999), a preocupação de integração destes indivíduos ocorre por meio de um Decreto Imperial, estabelecido por Dom Pedro II, qual fundou na cidade do Rio de Janeiro o Instituto de Cegos, e após 3 anos, o Instituto de dos Surdos na mesma cidade.

Muitos outros institutos se fixaram no Brasil a partir do final do século XIX ao século XX, isso se deu como afirma Fazenda (1985) pela ascensão,

as lutas ideológicas em torno dos problemas da educação foi iniciada no final da década de 20, com a Reforma Francisco Campos (que propunha uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação). Seguida pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola nova (que se propunham a dar uma direção mais firme ao movimento renovador, descentralizando o ensino, definindo-o objetivamente e propondo um gronograma de reconstrução educacional a âmbito nacional), é bruscamente interrompida em 1937 com o estabelecimento do Estado Novo (1985, p. 39).

Acrescenta-se que, a educação na época colonial não cumpriu com as necessidades eleitas pelo povo, deixado de lado, a formação inicial, se preocupando como proposto na Constituição de 1824, com princípios liberais, pregava a igualdade, liberdade e a fraternidade entre os povos, mas como bem se sabe, esse princípios findavam-se somente à aqueles que tinham classes e posses e não a classe trabalhadora.

Em 1882, um fato de extrema importância, como os Pareceres de Rui Barbosa, não poderiam ser esquecidos, pois segundo Holanda;

Como bem assinalou Lourenço Filho, aí se encontra, com efeito, uma conceituação geral da educação; os seus princípios normativos, ou uma filosofia pedagógica; as idéias sociais que a educação deveria precisar sobre a Biologia e a Psicologia da Criança segundo os estudos da época (Werebe, 1986, p. 378).

Acredita-se que, os pareceres de Rui Barbosa, já refletiam sobre a necessidade de uma “Inclusão”, ou seja, de uma inserção social de todas as crianças respeitando suas dificuldades e limitações. Mas, infelizmente seu projeto educacional não se concretizou, pois na época qual foi pensado não lhe cabia devida concordância.

Na época da primeira república em 1889, pretendia-se modernizar o país, pois com o fim do império o descaso com a educação, tanto primário, secundário e de formação docente, encontravam-se bastante precários.

Muitas reformas foram pensadas para mudar a situação educacional brasileira, mas como afirma Romanelli;

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação (2000, p. 43).

Além dessa deformidade educacional, o período também marcava, a descentralização mascarada da educação para o setor privado, pouco se fez quanto ensino para crianças ditas normais, muito mesmos se pensou na com necessidade educacionais especiais, pois até mesmo o setor de serviço social entrava nesta descentralidade.

Dessa forma como afirma Kassar;

As instituições “privadas”, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoa com deficiência, apresentam-se na história do atendimento à educação especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público”, aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços (1999, p. 22).

Essas instituições incorporavam no Brasil um atendimento científico natural, com uma visão classificatória das deficiências e de sua normalidade.

No pensamento Escolanovista, a idéia classificatória científica e de Lourenço Filho (2002), se entrelaçam, em que Lourenço denotam algumas preocupações mais pedagógicas, quando compara a educação com a arte médica, em que ambas devem conhecer o seu doente, sendo o educador o coeficiente primordial desse contato humano, respeitando suas limitações e proporcionando uma situação desejável ou mais indicada ao educando.

Desse modo, acredita-se que a maior repercussão quanto preocupação com alunos com necessidades educacionais especiais, destaca-se na escola nova, por trazer pensadores como Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952), entre outros, estudiosos de uma pedagogia para o desenvolvimento intelectual, motor e pessoal desses educandos.

Ainda a discorrer o percurso história educacional brasileira, denota-se também, algumas outras iniciativas governamentais, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, que em seu Artigo 88, estabelece como direito a educação do excepcional com o objetivo de integrá-los na sociedade e no sistema geral de ensino.

Mas, Mazzotta descreve sobre o controverso presente, ao relatar que “o termo “geral” com um sentido genérico, envolve situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações.” (2005, p. 68), ou seja, ao mesmo tempo em que pode haver a oferta no ensino regular, se abre espaço (universal) ao atendimento especializado, comum aos educando especiais, excluindo-os mais uma vez do sistema regular de ensino.

Quanto à reforma do ensino de 1ª e 2ª graus, implantada pela lei 5692/71, de acordo com Mazzotta “se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei 4024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de ensino”.” (2005, p. 69).

Essa afirmação de Mazzotta diz respeito ao Artigo 9ª da lei 5692/71 que assegura “tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Mazzotta, 2005, p. 69). Assim, nota-se que realmente a contrapõem, pois, no artigo 88 da lei 4024/61, independente de sua dificuldade ou necessidade especial o educando estaria em ambas às instituições (regular e especializada), já a lei 5692/71, garante

que em caso de atraso escolar deve-se buscar uma educação especializada, caso contrario, fica no ensino regular.

Visto isso, remete-se a idéia de que quando se trata de legalidade educacional o assunto se torna ambíguo e evidentemente confuso.

Os estudos de Cartolano (2008) apontam que “apenas na década de 1980 é que a educação regular para alunos com necessidades educacionais especiais começou a se proliferar, quando foi criada, em 1986 a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).”, ou seja, legalmente a educação especial surge com a CORDE, órgão do governo responsável pela educação do excepcional, qual oficializou este ensino no país.

Após a metade do século XX, começa a ter inicio movimentos sociais realizados no mundo todo para a defesa dos direitos das pessoas e crianças com necessidades educacionais especiais, para melhor atendê-los.

Uma das primeiras assembléias aconteceu no México, em 1979, qual tinha como objetivo o atendimento universal. Junto com um grupo de países com iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), definiu-se meios de combater a elitização da escola na América Latina.

A Constituição Federal de 1.988 (CF 88) define no artigo 205, “a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.”, ou seja, a educação e o desenvolvimento pessoal é um direito de todo o cidadão indiferente de suas necessidades pessoais, qual tem como objetivo a qualificação deste indivíduo para atuar na sociedade em que vive. No artigo 206, da CF 88, complementa que, todo o cidadão deve ter igualdade de ensino e permanência na escola. Já no artigo 208, reforça que é dever do Estado oferecer acesso aos níveis mais elevados do ensino ofertando um atendimento especializado, quando for necessário.

No ano de 1989, com a lei nº 7.853/89, que “define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado”. Assim, fica evidente o direito a educação de todos em qualquer nível de ensino, caso está lei não seja cumprida, haverá punições.

Em 1990, aconteceu também a “Conferencia Mundial sobre a Educação para todos”, na Tailândia, promovido pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em que a preocupação central, era de que “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. Frente a realidade apresentada pela educação, constataram os seguintes dados:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Também no ano de 1990, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), qual “garante o direito a igualdade e condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos”, reforçando os direitos de igualdade e obrigatoriedade do ensino para todos, propondo também a oportunidade de convivência social entre educadores e alunos, alunos e alunos e funcionários em geral.

A Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, que oficializou o termo da inclusão na educação escolar, adotou como compromisso;

A Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial.

As principais metas da Declaração é a de promulgar, a inclusão de todos no ensino regular, indiferente de sua raça, cor ou necessidade especial apresentada, em que o governo na forma de lei e política deve adotá-la sem restrições, oferecendo vagas e modificações físicas estruturais para melhor atender estes alunos, sem contar com a capacitação de seus professores.

De acordo com Tessaro (2005, p. 45), “o Brasil, apesar de ser convidado oficialmente a participar da conferência em Salamanca, com todas as honras do governo Espanhol, não enviou nenhum representante. Portanto, não houve a participação brasileira nesse momento especial do processo de inclusão”, ou seja, o Brasil, não se fez presente no dia da conferência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) 9394/96, no artigo 58, defende a entrada dos alunos com necessidades especiais educacionais no ensino regular, promovendo a oferta de apoio especializado para atender as necessidades apresentadas pelos alunos da educação especial, ofertando ensino gratuito para as crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo um dever constitucional do Estado. Nos Artigos, 59 e 60, aponta-se, sobre a integração, inclusão, questões curriculares, aperfeiçoamentos dos professores, conclusão dos estudos, questões financeiras e acesso igualitário, quais são direitos de todo o cidadão.

Mas, no segundo parágrafo do Artigo 58, prevê que:

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 do ensino regular

Neste parágrafo da lei, encontra-se uma irregularidade na sua forma de escrita dando a entender que, dependendo da deficiência a criança só poderá ser atendida em escola especial, mas o que deveria ser dito é que, o

atendimento especializado pode ocorrer sim em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum.

Diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 2º, que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP,2001). As diretrizes curriculares, ao mesmo tempo que vem fortalecer a educação especial, reduz também a questão de colocar a educação especial como segunda opção de ensino, ou seja, como uma modalidade substitutiva da educação regular, não fortalecendo a inclusão e sim a desvalorizando cada vez mais.

O Plano Nacional de Educação – PNE, A Lei nº 10.172/2001, é quem delega as funções da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, quanto ao atendimento educacional especial dos alunos, dentre estas funções estão às instalações físicas, formação docente, etc.

A Convenção de Guatemala (1999, p. 1), estabelece no decreto nº 3.956/2001, que “promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as pessoas Portadoras de Deficiências”. Esse decreto fortalece o respeito à igualdade das pessoas com necessidades especiais, frente a sociedade e a si próprios e põe fim as interpretações confusas da LDB, deixando claro a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ CP nº 1/ 2001, reforça o que foi dito na Convenção da Guatemala, apenas complementando sobre o acolhimento e o trato da diversidade na formação docente.

Com a Lei nº 10. 048 e 10.098 é garantido atendimento as pessoas com deficiências em locais público estabelecendo normas de acessibilidade.

Em 2003 o Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial implanta o Programa de Educação Inclusiva, iniciado em 2003, o Programa conta com adesão de 144 Municípios que atuam como multiplicadores da formação. Assume também o compromisso de uma “ política de construção de

sistemas educacionais inclusivos apoiando o processo de implementação dos municípios brasileiros (...) garantindo atendimento as necessidades especiais dos alunos” (MEC, 2003).

Muitos outros decretos vieram para reforçar a luta por uma educação inclusiva de qualidade, foram eles, o decreto nº 5.296/04 que estabelece uma política nacional de acessibilidade induzindo uma mudança de postura na sociedade. E o decreto 6.094/2007, que garante o acesso e permanência do aluno no ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, da qual o Brasil é signatário, que define em seu Artigo 1º, que:

peçoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com as diversas barreiras podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade com as demais peçoas

Isso quer dizer que, independente da sua deficiência a peçoas é livre para viver em sociedade.

Cabe ao governo, construir um caminho que leve a todos uma proposta de inclusão, mas não somente para aquelas peçoas com alguma deficiência visível, mas de um modo geral, á todos seus cidadãos.

Para Bueno (1996, p. 47) em:

síntese, se é preciso, lutar para tornar a legislação cada vez mais próxima das necessidades das peçoas deficientes, não se pode ser ingênuo ao ponto de se acreditar que sua simples promulgação resolveria a questão

Isso aponta que, não basta apenas ter leis que protejam a peçoas com necessidades educacionais especiais, é preciso levar a inclusão a todos os lugares.

Como se sabe a inclusão ainda está caminhando para consolidar-se no Brasil, para tanto um dos seus principais obstáculos é a exclusão dos alunos frente a sociedade e a comunidade escolar em geral. Um dos maiores

exemplos de exclusão é a nomenclatura que algumas pessoas destinam a essas pessoas.

Essas nomenclaturas são fatos históricos, que de acordo com Mazzotta (2001, p. 39) “O caminho da mudança de nomenclatura passou também por uma história. Os deficientes eram chamados de "idiotas" antigamente e não se pensava em pessoas que poderiam ser ensinadas e sim, excluídas.”, idiotas e outras nomenclaturas como, abobado, retardado, anomalias, entre outras, eram usadas para ofender e julgar essas pessoas. Além de que, não se acreditava no potencial intelectual deles.

As leis que regem a educação especial também trazem, terminologias “discriminantes”, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (9394\96) que descrevem, “educando portadores de necessidades especiais”, entre outros autores também que utilizam “deficientes”, excepcionais”, etc.

Há terminologia mais usadas de acordo com Pinto (2005) foi referenciada pela A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) – Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO) – faz referências às “necessidades educativas especiais”. Essa terminologia aparece, inclusive, na literatura acadêmica (Bautista, 1997), (Coll, César e outros, 1995).”,(2005, p. 7) até então essa terminologia, aparenta-se a mais adepta, mas ainda tem muitos autores que discordam desta nomenclatura.

Sasaki (1998, p. 109) discorda, defendendo que,

“é incorreto o termo “necessidades educativas especiais”. As necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, concernentes à educação, pertinentes ao campo da educação. O adjetivo “educativo” (e suas flexões) significa “que educa”; instrutivo, que serve para educar, como em “métodos educativos”, “campanha educativa”, “filme educativo”. Portanto, “necessidades educativas especiais” é um termo que não traduz o que os educadores realmente querem dizer: necessidades educacionais especiais”.

acontecer, faz-se necessário que todos respeitem essas pessoas. Dessa forma, até então não se tem uma terminologia dita como certa, mas a mais utilizada é, alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, para que a inclusão possa devidamente, desde a comunidade em geral até mesmo dentro da escola.

Diante destes e outros pressupostos legais e documentais, tem-se a constituição de um ideário a respeito da inclusão, formando diferentes concepções, que são ou não aplicadas na prática por diferentes motivos, podendo-se citar o desconhecimento e o estigma como contribuidores.

No decorrer deste texto, referenciou-se em diferentes momentos os termos inclusão, integração e educação inclusiva, ora como sinônimos, ora como correlatos, e também como antagonista. Neste momento far-se-á uma relação e conceituação destes termos de acordo com diferentes autores.

Primeiramente, pode-se citar concepção inicial a Integração, que é vista diferentemente da Inclusão, em que nesta primeira, de acordo com Mendes (2006) é definida em diferentes nações e por diferentes autores como o atendimento dos alunos não exclusivamente nas escolas especiais, mas também sem o acesso direto e obrigatório às classes comuns de todos os alunos. Ainda sobre o ideário da integração, pode-se destacar Deno (1970 *apud* MENDES, 2006), que discorre sobre a integração como um processo em que a inclusão seria proposta em diferentes níveis, sendo estes níveis: 1 – alunos nas classes comuns; 2 – alunos nas classes comuns com serviços complementares; 3 – alunos na classe especial em tempo parcial; 4 – alunos em classe especial; 5 – alunos em escolas especiais; 6 – alunos em lares e 7 – alunos institucionalizados (ambientes hospitalares). Lembrando que para algumas nações como o Reino Unido, vale a integração que seria melhor definida como os itens 3 e 4 dos níveis de integração proposto do Deno (1970).

Os níveis de integração acima citados, estão relacionados com o princípio de normalização, imposto pelo paradigma clínico-médico à educação

inclusiva (BEYER, 2006), que em geral visava ao tratamento dos ANEEs em igualdade às outras pessoas, indiferente de suas limitações. Porém este termo gerou incompreensão, pois se tinha que era um entendimento de normalizar estas pessoas, depositando a responsabilidade e culpabilidade de se adequarem às exigências do sistema escolar regular, o que na realidade era uma forma de estabelecer critérios aos serviços prestados. Esses critérios por sua vez foram amplamente discutidos mundialmente nos países escandinavos, América do Norte e Europa, passando de um princípio que assegurava serviços que atendessem dignamente, com atenção a faixa etária e prezando pela sua participação quase que totalmente em atividades da sua vida diária para uma mudança em que as escolas começaram a incorporá-las na classes comuns ou dependendo do caso em classes especiais.

Essa concepção pode ser vista sendo praticada atualmente como sinônimo de inclusão para muitos gestores e professores do ensino regular e ensino especial, mas se buscarmos no referencial de Stainback&Stainback (1999, p. 23) definem “(...) a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, em que todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”, portanto, o inclusionismo total, em que todas as necessidades devem ser atendidas dentro da escola regular.

Porém, houve a preocupação com outro alunado, os considerados severos, que foram defendidos por uma inclusão total, nas linhas de uma educação de qualidade para todos os alunos, incluindo os que apresentavam qualquer tipo de deficiência. Contudo houve a discussão de qual seria a melhor forma de educar esses alunos com necessidades educacionais tão específicas ainda não está respondida.

Para pontualmente fechar as compreensões sobre as concepções de Inclusão, pode-se utilizar três definições: Educação Especial com caráter assistencialista na institucionalização dos deficientes; integração marcada pela hegemonia médica (a ser explicada mais adiante) como tentativa de

normalização do indivíduo; e finalmente a Educação Inclusiva que foi baseada na tentativa, novamente, de normalização dos indivíduos a partir de índices de controle e padronização da área administrativa e financeira (BEYER, 2005).

Sem a intenção de defender ou postar uma ou outra categoria em qualquer grau de validade, este texto pretende apenas destacar os marcos históricos e suas influências na prática pedagógica com alunos inclusos, diante disto, cabe aqui postar-se que em todas as concepções houve e ainda há grandes desafios, porém, por consequência da atribuição dada ao ensino regular, a partir da LDB (9394/96) de receber e atender prontamente aos ANEEs, a educação inclusiva é tida como mais complexa por consequência com um número maior de implicações envolvidas, os paradigmas da educação inclusiva.

E quais seriam essas barreiras?

BEYER (2005) defende quatro paradigmas, sendo eles: o clínico-médico, sistêmico, sociológico e o crítico-materialista. Inicialmente e prioritariamente, pode-se destacar o paradigma clínico-médico que prediz ao processo de inclusão, a barreira da deficiência, que seriam os aspectos orgânicos relacionados com os limites do educando e não com suas possibilidades, impondo às práticas pedagógicas um aspecto terapêutico e à escola o caráter clínico em seu atendimento, depondo contra os aspectos pedagógicos próprios ao ambiente escolar. Esse paradigma é citado por Beyer (2005) como grande responsável pelo esvaziamento pedagógico na prática docente com estes alunos.

A respeito do paradigma sistêmico, Beyer (2005) coloca que este diz respeito exclusivamente ao ambiente escolar, seus aspectos próprios como a avaliação, a prática docente e os novos instrumentos a serem assumidos com a chegada de alunos com necessidades físicas específicas.

Em seguida, pode-se destacar o paradigma sociológico bastante conhecido não apenas dos alunos com deficiência, que é o estigma, colocado

por Beyer (2005), podendo ser defectivo ou culposo, que nada mais é do que os rótulos e padrões impostos a partir do diagnóstico apresentado sobre o aluno.

E finalmente, bastante controverso, destaca-se o paradigma crítico-materialista, que traz à tona, não aleatoriamente, a necessidade ou intenção de tornar os deficientes, antes do sistema capitalista de produção vistos como incapazes, agora passam a ter que se tornar capazes e produtivos aos padrões da sociedade como está organizada.

Estes paradigmas nos colocam frente às reais intenções e barreiras que precisam ser conhecidas e discutidas pela escola, não como uma instituição isolada do restante da sociedade, mas sim como uma instituição responsável e transformadora desta sociedade. Porém, sem o conhecimento e a construção da real inclusão, em prol dos indivíduos como seres únicos e dignos, não se estabelecerá a realidade e nos manteremos apenas no discurso de um ideal utópico de inclusão.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, Cleusa Molinari. Inclusão: história e legislação. **Ágora Revista Eletrônica**. Jun/2007. p. 131 a 134. ISSN 1809-4589. Acesso em: 20 de junho de 2009.

BRASIL, Secretaria Nacional dos Direitos da Cidadania e Justiça. **Estatuto da criança e do adolescente / Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990]. Rio de Janeiro; Universidade Salgado de Oliveira, 1997;

BRASIL, **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação Lei 9.394/96**. Apresentação de Esther Grossi.- Rio de Janeiro : DP&A, 1999;

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. *Cad. CEDES*, Set 1996, vol.19, no.46, p.41-56. ISSN 0101-3262. Disponível em : <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 25/06/2008;

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999;

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial**. *Cad. CEDES*, Set 1998, vol.19, no.46, p.29-

40. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>; acesso em 25/03/2008;

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: O pacto do silêncio**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985;

FILHO, Lourenço. **Introdução aos estudos da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14^a. Ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002;

WEREBE, M. S. L. In: HOLANDA. **História Geral da Civilização Brasileira**. 5^a Ed. T2, V 4, p. 336-383, 1986;

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: Discurso e Silêncio na História de Sujeitos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999;

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5^a Ed. São Paulo: Cortez, 2005;

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**: Anped. v.11, n° 33, set/dez, 2006. Acesso em: 29 de Maio de 2009;

PARANÁ, Portal Educacional do Estado do Paraná. **Educação Especial**. Disponível em: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_condutas.php. Acesso em: 15/05/2008;

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15^a Ed. São Paulo: Ática, 2008;

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 24^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000;

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. - Rio de Janeiro : Wva, 1997;

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