

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**AUTONOMIA E INCLUSÃO:
QUESTÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Anakeila de Barros Stauffer

dezembro de 1998

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AUTONOMIA E INCLUSÃO:
QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Por: *Anakeila de Barros Stauffer*

Rio de Janeiro, dezembro de 1998

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AUTONOMIA E INCLUSÃO:
QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Por: Anakeila de Barros Stauffer

Dissertação apresentada
como requisito parcial do
título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Professora Doutora Siomara Borba Leite

Co-Orientadora: Professora Doutora Lillian do Valle

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AUTONOMIA E INCLUSÃO:
QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Elaborada por Anakeila de Barros Stauffer

Aprovada pela Banca Examinadora:

Rio de Janeiro, 22 de março de 1999.

h n l

Orientadora da Dissertação:

Professora Doutora Siomara Borba Leite

Lilian do Valle

Professora Doutora Lilian do Valle

André Luis de Lima Bueno

Professor Doutor André Luis de Lima Bueno

Desamarrar as vozes, dessonhar os sonhos: escrevo querendo revelar o real maravilhoso, e descubro o real maravilhoso no exato centro do real horroroso da América.

Nestas terras, a cabeça do deus Elegguá leva a morte na nuca e a vida na cara. Cada promessa é uma ameaça; cada perda, um encontro. Dos medos nascem as coragens; e das dívidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão.

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Nessa fé, fugitiva, eu creio. Para mim, é a única fé digna de confiança, porque é parecida com o bicho humano, fodido mas sagrado, e à louca aventura de viver no mundo.

Eduardo Galeano

À Isabel Brasil, Flávia Lobão e Valéria Oliveira que me ajudam a sobreviver nas contradições e que insistem em me convencer – e por vezes até convencem mesmo – que podemos fazer algo para transformar esse mundo. Amo vocês!

Agradecimentos

A todos os amigos, à minha família e ao José Eduardo que suportaram as reclamações durante esta jornada.

Aos amigos – incluindo, neste adjetivo ‘meus’ alunos – da Sociedade Pestalozzi de Duque de Caxias e da Escola Municipal Educação Especial por me ensinarem a ser professora.

À minha orientadora pela paciência.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/MEC – pelo financiamento desta pesquisa pelo período de um ano e meio.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central a Educação Especial dos indivíduos portadores de deficiência mental. Nosso objetivo será analisar a proposta de educação inclusiva de alunos portadores de necessidades educativas especiais, a partir dos conceitos de autonomia, heteronomia, abordagem social-histórica, presentes na obra de Cornelius Castoriadis. À luz destes conceitos, discutiremos a proposta de educação inclusiva, investigando como esta pode vir a ser um caminho para a construção de nossa cidadania (Canivez, 1991), portanto, um projeto profundamente imbricado com o processo de autonomia de nossa sociedade. Em termos de procedimentos metodológicos, este trabalho se propõe a desenvolver pesquisa bibliográfica para que possamos levantar e fundamentar nossas hipóteses, obtendo informações já construídas acerca da Educação Especial em nosso país, aprofundando também a reflexão acerca da autonomia e da cidadania do indivíduo portador de deficiência mental. Entendendo que a pesquisa é um processo inesgotável, não oferecendo uma explicação definitiva, mas aproximações sucessivas da realidade, compartilhamos da idéia de que é a ação humana que imprime o caráter histórico dos fenômenos sociais, transformando-os e redimensionando-os. Assim, consideramos a Escola pública enquanto *locus* de produção de sentidos, onde dizemos o que desejamos fazer da sociedade em que estamos inseridos, levando à deliberação ética e coletiva, pois é neste espaço da ética que se dá a criação humana. Esta pesquisa se encontra inserida à linha de pesquisa Produção Social do Conhecimento, pois, mais que discutir aspectos técnicos da Educação Especial se propõe a refletir filosófica, política e historicamente questões sobre a autonomia e a cidadania de indivíduos com necessidades educativas especiais.

ABSTRACT

This study has the Special Education of the subjects with mental handicaps as the main theme. Our aim is to analyze the proposal of inclusive education of students with special education necessities using the concepts of autonomy, heteronomy and social-historical approach present in Cornelius Castoriadis's work. We will discuss the proposal of inclusive education as a way to build our citizenship (Canivez, 1991) and, therefore, a project deeply overlapped with our society's autonomy process. Regarding the methodological procedures, this study intends to develop bibliographic research so that we can make and support our hypothesis, getting the already formulated data about the Special Education in our country, and deepen our reflection concerning the mentally handicapped subject's autonomy and citizenship. Taking into consideration that a research is an inexhaustible process, which does not offer an definite explanation but successive approximations to the reality, we share the idea that it is human attitude that gives the historical nature of social phenomena, changing and rebuilding their dimensions. So, we consider the Public School as the *locus* of guideline production, where we express what we want to do with the society we live in, taking to an ethical and collective deliberation, since human creation takes place within the bounds of ethics.

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Introdução	p. 01
Cidadania e Autonomia: Questões para a Educação	p. 07
Diferentes formas de Conceber a Educação Especial	p. 27
Políticas Públicas da Educação Especial	p. 44
Necessidades Educativas Especiais e Inclusão: Outros Conceitos na Educação	p. 67
Autonomia e Inclusão: Questões para a Educação Especial	p. 85
Considerações Finais	p. 94
Referências Bibliográficas	p. 98

INTRODUÇÃO

“A partir do momento em que há fixação racista, como se sabe, os “outros” não são apenas excluídos e inferiores; tornam-se, como indivíduos e como coletividade, ponto de suporte de uma segunda cristalização imaginária. Cristalização esta que os dota de uma série de atributos e, por trás desses atributos, de uma essência má e perversa, justificando de antemão tudo o que se propõe infligir a eles.” (Castoriadis, 1987-1992, p. 35)

A proposta de trabalho aqui apresentada tem como tema central a Educação Especial dos indivíduos portadores de deficiência mental. Particularmente, a nossa atenção estará voltada para o projeto de inclusão dos indivíduos portadores de deficiência mental em escolas regulares da rede de ensino.

A paixão e a razão vêm imbricadas neste projeto - como deve ser qualquer projeto educativo - por ser atividade e reflexão desenvolvidas há cinco anos com indivíduos portadores de necessidades educativas especiais, mais especificamente, apresentando deficiência mental, na Sociedade Pestalozzi de Duque de Caxias (RJ).

Durante esta trajetória, o ato de “significar-se”, ou seja, significar a minha presença naquele espaço, assim como o trabalho que desenvolvíamos individual e coletivamente naquela instituição procurando significar de forma mais autônoma o viver de todos nós, de alguma maneira se fazia presente na reflexão cotidiana do trabalho.

Nesse momento há um afastamento físico daquele ambiente, mas no entanto, há a possibilidade de intervenção em novos espaços, onde procuramos pensar a Educação como um todo e, no que se refere à Educação Especial, desenvolver de forma mais efetiva a proposta de inclusão, ou seja, a integração, uma maior participação do indivíduo portador de necessidades educativas especiais em escolas regulares. Neste movimento de inclusão, proposta levada a cabo na Escola Municipal de Educação Especial, em Jardim Primavera, Duque de Caxias, RJ - em parceria com outras escolas municipais, estaduais e particulares - novas questões vêm surgindo e a necessidade de realizar uma pesquisa que possa contribuir para um retorno do pensamento sobre nossa prática, a fim de que possamos desenvolver melhor nossas análises, reconceitualizarmo-nos, se faz premente.

A questão de integração dos indivíduos portadores de deficiência mental aparece no I Plano Nacional de Desenvolvimento de 1972/74. Naquela época, formulou-se o Plano Setorial de Educação e Cultura, apontando como diretrizes da Educação Especial a Integração e a Racionalização. A Integração consistia não somente à integração do indivíduo excepcional consigo mesmo e com a sociedade, mas também, a integração das áreas de atendimento e das esferas responsáveis por estas áreas (federal, estadual, municipal, iniciativas privadas, comunidade em geral). No decorrer dos anos a questão da integração foi tomando outras dimensões e, hoje, está presente na proposta de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino.

A proposta de educação inclusiva visa acabar com a predominância das escolas especiais no atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Estas pessoas deverão estar integradas na rede regular de ensino, a qual deverá adaptar-se para receber todos os alunos, oferecendo a estes, de acordo com suas especificidades, condições de viver de forma mais autônoma possível.

Pensando com Castoriadis, sabemos que o projeto de nossa sociedade será sempre incompleto, visto que sendo uma construção humana, ao instituir-se, se reinstitui. Pretendemos elucidar algumas questões sobre a relação entre o projeto de inclusão e a experiência da autonomia sabendo que não poderemos responder a todas as questões pois, sendo um processo social-histórico, será sempre inacabado e indeterminado.

Este processo de indeterminação e reflexão permanentes nos leva a elaborar tantas outras questões, buscando saciar nossa ânsia de resignificação. Afinal, como o próprio Castoriadis ressalta (1982), o fazer humano é consciente, mas não pode ser baseado num saber exaustivo prévio, pronto e acabado, numa total elucidação de seu objeto e de seu modo de operar. Estas novas indagações que se colocam diante de nós, que elaboramos a todo momento, fazem parte do nosso constante processo de elucidação. Indagamo-nos, então: o processo de integração, que culmina nos dias atuais na proposta de inclusão, visaria a constituição de sujeitos mais autônomos? Isto implicaria a conquista da cidadania? Que benefícios poderia esta proposta trazer? Qual o papel da escola nesta proposta de inclusão? Quais as limitações que lhe são impostas pelo nosso contexto?

Nosso objetivo principal será analisar a proposta de educação inclusiva de alunos portadores de necessidades educativas especiais, a partir dos conceitos de autonomia, heteronomia, abordagem social-histórica, presentes na obra de Cornelius Castoriadis. À luz destes conceitos, discutiremos a proposta de educação inclusiva, investigando como esta pode vir a ser um caminho para a construção de nossa cidadania (Canivez, 1991), portanto, um projeto profundamente imbricado com o processo de autonomia de nossa sociedade.

Em termos de procedimentos metodológicos, este trabalho se propõe a desenvolver pesquisa bibliográfica para que possamos levantar e fundamentar nossas hipóteses, obtendo informações já construídas acerca da Educação Especial em nosso país, aprofundando

também a reflexão acerca da autonomia e da cidadania do indivíduo portador de deficiência mental.

Baseando-nos em Demo (1987) e Minayo (1994), concordamos que a pesquisa é uma atividade básica na produção do conhecimento e que, a partir desta atividade científica – que não é uma prática neutra – descobrimos a realidade. A pesquisa nas ciências sociais tem, portanto, um caráter histórico, constituindo-se num constante vir-a-ser, em algo inacabado, contextualizando-se num momento histórico dado, construído por seu pesquisador.

Contudo, como apontado anteriormente por Castoriadis (1982), sabemos que jamais apreenderemos a realidade em sua totalidade, pois esta é muito mais dinâmica e rica que nossos sistemas explicativos. A pesquisa, portanto, é um processo inesgotável, não oferecendo uma explicação definitiva, mas aproximações sucessivas da realidade. Assim, compartilhamos da ideia que é a ação humana que imprime o caráter histórico dos fenômenos sociais transformando-os e redimensionando-os.

Tendo em vista esta concepção de pesquisa, sabendo que devemos refletir a cada instante sobre nossa prática enquanto educadores, enquanto cidadãos, em nossa condição de seres humanos, sabendo também que nossa realidade será sempre mais rica, mais complexa, nos oferecendo a cada instante novos desafios, é que pretendemos nos debruçar nesta reflexão acerca da educação especial em nosso país.

Assim, na primeira parte deste trabalho estaremos refletindo sobre a autonomia de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, mais especificamente, daquelas que apresentam uma deficiência mental, remetendo-nos à discussão acerca da construção da cidadania. Autonomia e cidadania, segundo Canivez (1991) e Castoriadis (1987), são projetos surgidos na Grécia e que voltam à tona com o Iluminismo. Desta forma, nos debruçamos

sobre a reflexão do que era esta cidadania na Grécia antiga, o que nos ajuda a pensar também a concepção de cidadania moderna.

Num segundo momento, nos propusemos a entender as diversas formas em que a Educação Especial foi concebida historicamente, pois, como Cornelius Castoriadis (1982) afirma, na história se dá a criação do novo, a reinvenção permanente da sociedade; em sua história, o homem institui novas regras sociais, analisa as condições de superação de sua alienação, emancipa-se, autonomiza-se. A história, portanto, é esse constante processo de significar-se, de fazer-se fazendo-se – como é toda construção humana. Compreendemos, então, que pesquisar este aspecto histórico é uma forma de não nos esquecermos de nosso passado, construindo nosso presente e pensando, diferentemente, novas formas de fazer o futuro.

Neste processo de conhecer a história, observamos que em nosso país vinha se desenvolvendo uma diretriz privatista no que se refere não só à educação das pessoas portadoras de alguma deficiência, como também à saúde. Assim, sentimos a necessidade de investigar sobre as políticas públicas destinadas à Educação Especial, procurando entender melhor como o Estado foi se distanciando de suas responsabilidades em relação a esta esfera.

No quarto capítulo, a fim de compreender o significado da inclusão, as discussões que ela traz em nossa realidade, continuamos a pensar com viés histórico. Assim, observamos que o olhar sobre a deficiência deslocou-se, um pouco, do aspecto congênito, estável, onde se agrupavam pessoas com um mesmo tipo de deficiência em um centro específico para receber tratamento, para uma visão correlacionada da deficiência com os fatores ambientais, onde o próprio sistema educacional deve se posicionar para dar uma resposta mais adequada aos seus alunos, favorecendo, então, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. É a partir desta

perspectiva que vai surgindo a proposta de integração do aluno portador de alguma deficiência que culmina, nos dias atuais, na proposta de educação inclusiva.

No capítulo seguinte, surgem algumas reflexões sobre a questão da autonomia e da inclusão onde indagamo-nos se, de fato, a proposta de educação inclusiva pode vir a contribuir não só para a formação de um cidadão, de um indivíduo autônomo, como também, pode propiciar à Escola pública, enquanto espaço instituído por uma coletividade e instituinte desta mesma coletividade, a construção de sua autonomia, de um processo permanente de reflexão, para que as pessoas que ali estão, sejam capazes de instituírem seu próprio sentido.

Por fim, consideramos que a Escola pública, enquanto *locus* de produção de sentidos, deve levar à deliberação ética e coletiva, e é neste espaço da ética que se dá a criação humana. Para nós, a questão da educação é prática, é dizer o que desejamos fazer da sociedade em que estamos inseridos. Educar, portanto, é produzir sentido para o ato de educar; e este sentido só pode ser construído por uma sociedade que, longe de alienar-se em outras leis que não são as suas, reconhece seu potencial criador, admite que não se encontra acabada de uma vez por todas, mas que sua existência se institui e é instituída pelos indivíduos que a compõem, lançando-se, assim, num movimento permanente de busca de sentidos,

O presente trabalho se encontra ligado à linha de pesquisa Produção Social do Conhecimento, pois, mais que discutir aspectos técnicos da Educação Especial - tendo a deficiência mental como foco central - se propõe a refletir filosófica, política e historicamente questões sobre a autonomia e a cidadania de indivíduos com necessidades educativas especiais.

CIDADANIA E AUTONOMIA: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO

Ao nos propormos a pensar a autonomia de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, mais especificamente, daquelas que apresentam uma deficiência mental, nos remetemos à discussão acerca da construção da cidadania. Autonomia e cidadania, segundo Castoriadis (1987), são projetos surgidos na Grécia e que voltam à tona com o Iluminismo. Desta forma, vamos nos deter um pouco sobre a reflexão do que era esta cidadania na Grécia antiga, o que nos ajudará a pensar também a concepção de cidadania moderna.

A noção de cidadania começa a ser esboçada com a vida na cidade ou *polis* grega com o advento da democracia. A vida pública era tecida pela atuação dos homens livres na *polis*. Segundo Arendt (1997), a política, neste sentido, tem por modelo a democracia, ou seja, a renúncia à força em nome do diálogo e da deliberação em comum.

Para Aristóteles, o objetivo da vida política era a felicidade da comunidade. No Diálogo Protágoras (1980), Platão leva o personagem título a narrar o mito de Epimeteu, que é o mito da democracia: os homens, por não poderem viver isolados (o que levaria à sua extinção), resolvem se unir, formando a *polis*. Percebem este modo de vida sendo mais benéfico do que viver no isolamento.

Assim, a frase de Aristóteles: “o homem é um animal político” (*polis* = cidade), quer dizer que será através da cidade que o homem poderá desenvolver suas características, suas potencialidades, inscritas em sua essência, isto porque, qualquer forma de organização humana é incompleta até que se atinja a *polis*. No conceito de liberdade grega, o indivíduo só se torna livre na *polis*, onde poderá desenvolver uma virtude ligada ao sentido da justiça, onde terá condições de viver sua autonomia e auto-suficiência. Na *polis* não está instituída apenas a

função da vida, mas a dimensão do bem viver¹; é neste espaço que o homem se educará, que discutirá os seus valores comuns, seus valores éticos.

Para viver em comunidade, fez-se necessário estabelecer regras comuns de convivência, de partilha - *nomos*. Sendo a *polis* e as leis convenções humanas, todos os homens podem dela participar, tornando-se responsáveis pelo seu estabelecimento ou mudança. Protágoras reproduz assim o pensamento da democracia ateniense daquela época: cidadão é aquele que participa da vida pública e das deliberações comuns, vetadas aos demais. Assim, a característica essencial que define o cidadão é esta participação.

Desta forma, o homem vai se formando na *polis* à medida de suas necessidades. No momento em que o debate público vai se estabelecendo, a vivência na *polis* educa. Isto quer dizer que, todos aqueles que dela participam, vão aprendendo e ensinando, construindo assim o consenso necessário para a manutenção da *polis*. Diz ainda o Protágoras: *“Quando saem da escola, a cidade, por sua vez, os obriga a aprender leis e a tomá-las como paradigma de conduta, para que não se deixem levar pela fantasia a praticar qualquer malfeitoria.”* (PLATÃO, 1980, 326 c, p. 63).

Pode-se compreender melhor, então, o que Protágoras quer dizer ao afirmar que pode ser mestre da arte política: para se convencer ao público sobre seus princípios, é necessário que o narrador tenha um poder de convencimento, sabendo colocar-se diante de qualquer assunto posto em debate.

Platão, na voz de Sócrates, critica os sofistas como banalizadores do conhecimento. Não concorda que todos têm igualdade política. Só pode legitimamente conduzir a vida pública quem é sábio, ou aquele que procura o saber. E a procura do saber só pode ser realizada por aquele que busca a verdade. Quem é este ser que procura a verdade, na visão de

¹ Aristóteles chama de *bem viver* a participação no bem comum em vista dos bens coletivos. O homem, na *polis*, se descobre a ele mesmo, descobre uma outra dimensão de si. É um outro sentido de sua natureza.

Sócrates? Os filósofos (filosofia: *philo*, deriva de *philia*, que significa amizade, amor fraterno; *sophia*, deriva de *sophos*, que significa saber. Filósofo, portanto, é aquele que ama a sabedoria, que tem amizade pelo saber, desejando este saber).

Assim, a *polis* perfeita, para Platão, é aquela administrada por filósofos, pois estes são homens justos. O homem justo, aquele que é virtuoso, é o que sabe colocar a sua alma racional acima das outras duas almas - concupiscente ou desejante e irascível ou colérica -, sendo o domínio racional superior ao desejo e à cólera. Desta forma, podemos dizer que para Platão, o homem virtuoso é aquele que está à procura do bem. Ao alcançar este bem, o homem deve agir conforme às suas orientações.²

Para agir de acordo com as orientações que a razão nos aponta como boas, é primordial que o homem evite deixar-se arrastar pelas circunstâncias, pelos instintos, pela vontade alheia, e aja de acordo com seus princípios, seja independente, exerça sua virtude, ou seja, sua força interior do caráter, guiada, por sua vez, pela própria **razão** do homem.

Se pensarmos a **razão**, considerando os primórdios da filosofia ocidental, onde se considera a razão como a faculdade que orienta a ação do homem no mundo, veremos que a razão é concebida como uma força que liberta o homem de seus preconceitos, mitos, das opiniões enraizadas falsamente, das aparências, estabelecendo assim, um critério universal ou comum para a conduta do homem em todos os campos. Desta forma, conforme Kant (1972), a razão é um orientador tipicamente humano, permitindo a libertação dos apetites comuns tanto ao homem como ao animal, orientando as atitudes humanas de maneira uniforme e constante.

² De acordo com Lillian do Valle (Comunicação Oral; 1999), em sua estimada contribuição para a presente reflexão, a questão da *participação* tanto na perspectiva sofística, quanto na perspectiva de Platão, excluem parcelas da sociedade. Pensando pela perspectiva sofística, cuja participação se dava pelo poder de convencimento – ou seja, a atividade política do sujeito se encontrava neste poder – ainda que nos parecendo mais democrática, excluía os que não eram “iguais”, ou na formulação grega, os que não são *homoiot* (que P. Vidal Naquet traduz por “os pares”). A participação na perspectiva platônica, se dava pela *filosofia*, o que excluía todos aqueles que não eram filósofos, estando estes numa posição subalterna, tendo o status de um cidadão de “segunda categoria”.

Só em se utilizando da **razão** é que o homem poderá desenvolver a máxima defendida por Sócrates: *“Conhece-te a ti mesmo”*.

É através do conhecimento do bem e da virtude que será possível fazer reinar a justiça, ou seja, a harmonia na alma, onde a sensibilidade subordinada ao coração - alma concupiscente ou desejante - estará submetida à sabedoria da razão - alma racional. Assim, no plano coletivo, para Platão, o objetivo do Estado deveria ser o de levar os cidadãos à virtude.

Observamos, assim, que a visão platônica se contrapõe à mentalidade democrática ilustrada por Protágoras, para quem a *polis* é o lugar dos valores comuns, lugar onde se discute estes valores, onde se formulam as leis; não a lei num aspecto frio, um simples papel, mas a lei enquanto discussão de valores, onde se levará em conta a estruturação da cidade, seus aspectos culturais, sua organização social.

A discussão acerca da cidadania retorna com as revoluções modernas, mais precisamente com a Revolução Francesa. Esta foi revolucionária na medida em que rompeu com toda a ordem do sistema feudal até então instaurada. Colocava-se contra todo tipo de tradição, de manutenção daquela ordem, dos dogmas religiosos. E mais ainda, segundo Castoriadis (1987), foi revolucionária, sobretudo, porque e enquanto se propôs a questionar tudo, a interrogar-se, indagando, primordialmente, suas próprias certezas. Sob influência do Iluminismo, muitos revolucionários compartilhavam da ideia de que a Razão era o grau supremo de poder. Através do conhecimento - desenvolvido pela Razão - o homem poderia sair das trevas que se encontrava, extirparia as injustiças, tornar-se-ia um modelo de perfectibilidade.

Essa difusão das Luzes leva à valorização da Educação. Pela primeira vez no seio da humanidade, a Educação recebe um status que jamais recebeu, pois é dado à prática

pedagógica um sentido explicitamente político: a de formar o novo cidadão para a nova sociedade que está sendo instituída. “Ao ampliar o conceito de cidadania a todos os indivíduos, uma das primeiras tarefas da democracia moderna é garantir que todos sejam socializados – exigência que dá origem ao projeto da Escola pública.” (Valle, 1997, pp. 9-10).

A importância da universalidade da Educação surge então; ela será responsável por disseminar a nova concepção de homem. O Estado aparece, neste contexto, como responsável pela Educação, pois a ele interessa instaurar esta nova ordem, este novo modelo de sociedade e de homem. A escola pública é uma instituição que surge neste momento, mais especificamente com a Revolução Francesa.

Na concepção Iluminista, onde a Razão “tudo pode”, os homens poderão dominar a natureza, transformando-a, não se tratando apenas de conviver com ela. O liberalismo nos faz acreditar que para dominar, transformar a natureza é necessário o uso de técnicas, de divisão explícita das tarefas, do trabalho, a fim de alcançar maior eficácia. O liberalismo impõe uma nova concepção de cidadão. O cidadão passa a ser aquele que tem o status de trabalhador. A educação, desta forma, além de preparar o indivíduo para a deliberação e o questionamento se voltará para o “valor” trabalho, depositando aí sua maior preocupação. O educador será um cidadão especializado, surgindo a necessidade de uma educação para a especialização.

Canivez (1991), analisando a questão da cidadania no mundo moderno, ressalta que existirão tantos conceitos de cidadania, quantos forem os tipos de Estado existentes. Isso porque a cidadania estabelece estreita correspondência com o Estado, ou seja, a cidadania está relacionada ao fato do indivíduo pertencer a um Estado o que dá a este indivíduo um *status jurídico*. Este status jurídico se refere a direitos e deveres particulares que, por sua vez, estarão embasados nas leis próprias de cada Estado. No entanto, o problema da cidadania,

segundo o autor, vai além do problema jurídico, constituindo-se no modo em que o indivíduo participará de sua comunidade, na maneira como articulará sua inserção nesta, relacionando-se com o poder político.

Discutindo sobre o problema da cidadania, esbarraremos, então, nas concepções de Estado existentes na sociedade. Uma destas concebe que o Estado se opõe à sociedade e que a liberdade dos indivíduos e das comunidades é o mais importante. A sociedade é definida pelo valor trabalho, a partir do qual os indivíduos se unem em relações cotidianas de produção e de troca. No entanto, sabemos que, sendo as funções sociais hierarquizadas, os indivíduos não terão o mesmo acesso e o mesmo poder frente a essas formas de organização da produção, das trocas e do consumo. O papel do Estado diante desta realidade será o de organizar, transformar a sociedade, constituindo-se num poder “acima” da sociedade, representando assim, um “mal necessário”. Levando em conta esta forma de encarar o Estado, duas concepções se formularão.

A primeira, calcada em uma visão liberal, considera o Estado como instrumento de “regulação social”, sendo o responsável por determinar as “regras do jogo”, garantido através da legislação, a propriedade e a concorrência. Castoriadis (1987) coloca que em uma perspectiva liberal há “...uma tendência natural do ser humano rumo ao máximo de liberdade, ao reconhecimento do outro, à democracia.” (p. 108). Há nesta visão uma concepção de história que conduzirá a sociedade a um estado ideal, à república representativa, onde os homens poderão exercer seus direitos “naturais” e “inalienáveis”. Esta será a forma “natural” que a história se desenvolverá.

A segunda concepção, inspirada nos trabalhos marxistas, considera que o Estado está a serviço das classes dominantes, defendendo, portanto, os direitos destas e garantindo assim a manutenção do *status quo*. Castoriadis (1987) considera que a concepção marxista - onde a

história deverá se desenvolver a partir de formas cada vez mais elevadas - não visa um regime político, pois reduz a evolução da sociedade ao desenvolvimento das forças produtivas e à sucessão dos modos de produção. A superação do capitalismo, na concepção marxista, aparece como inevitável, pois este apresenta “contradições internas” que o levará a alcançar um grau superior, ou seja, a revolução socialista.

Estas duas concepções colocam um valor central que constitui a sociedade moderna: o **valor trabalho**. O indivíduo adquire seus *status* de cidadão, ao tornar-se um trabalhador. Sua importância na sociedade se dará à medida que se encontra em condições de competir. Ao contrário da Idade Média, onde as pessoas já tinham seu lugar reservado de acordo com o nascimento, a sociedade moderna obriga o indivíduo a “reservar seu próprio lugar ao sol”. A sociedade moderna institui o estado de direito, ou seja, todo homem nasce igual perante a lei. Assim, cada indivíduo deve se esforçar para chegar ao patamar que deseja e para lá se manter. Pensando o valor trabalho, esta sociedade não se satisfaz mais com o fato de defender-se da natureza, mas deve agora, dominá-la, transformá-la com a ajuda de técnicas e com a racionalização destas, o trabalho, portanto, deve ser organizado. Desta forma, chegaremos ao progresso da espécie humana³.

Outra concepção, ainda de Estado, o vê como encarnação de uma idéia nacional, ou seja, o indivíduo tornar-se-á cidadão, não por ser um trabalhador, mas “...*pela adesão a determinada cultura, compreendida ao mesmo tempo como modo de viver e modo de pensar*” (Canivez, 1991, p.18). No entanto, sabemos que em um Estado não há, necessariamente, uma

³ Neste contexto, a educação será reservado um lugar específico, o qual discutiremos mais adiante. No entanto, já podemos adiantar, de acordo com importante ressalva de Lillian do Valle (Comunicação Oral, 1999), que o liberalismo analisado na perspectiva do verdadeiro eixo da arquitetura social – a identidade pelo trabalho – tanto quanto nas bases filosóficas que um dia foram as suas – como por exemplo, o extremado racionalismo evolucionista de Condorcet – se pautava em modelos educacionais que sobrevalorizavam a formação para a

única cultura “nacional”. A comunidade política que compõe um Estado é formada por diversas culturas, é essencialmente *compósita*. É exatamente esta sua composição diversificada que constituirá sua história e que dará uma fisionomia própria.

No entanto, para Canivez, o que caracteriza fundamentalmente os Estados modernos é seu caráter constitucional. As comunidades políticas não mais se organizam a partir da submissão a um senhor ou a uma lei consuetudinária e subjetiva. A autoridade estará encarnada em uma lei que regerá a todos igualmente⁴. Assim, o Estado incorpora “...a forma que a lei oferece à comunidade política, isto é, as instituições que a organizam e lhe dão feição” (Canivez, 1991, p.20). A lei, através de uma Constituição, expressará os valores comuns aos diferentes componentes da comunidade. Nisto residirá a autoridade da lei, pois esta serve e rege a todos igualmente. A comunidade política não está mais fundamentada num autoritarismo, por este motivo é que sua forma de organizar-se não se sustentará mais através da violência, mas da *discussão* pública que levará à resolução de conflitos a fim de se chegar a ~~decisões comuns~~. É esta autoridade da lei que fundamenta o Estado.

É a partir destas reflexões que Castoriadis coloca que o conceito de autonomia é uma criação social-histórica do mundo ocidental. Foi, segundo o autor, primeiramente na Grécia e depois com o Iluminismo, que o homem se coloca a tarefa de criar sua sociedade, de construir sua história. O homem se descobre capaz de instituir suas próprias leis. Estas não serão mais fruto de algo transcendental, de um ser superior, mas instituição do próprio homem. “*Trata-se de tomar seu lugar na qualidade de instância de decisão.*” (1982, p. 123)

Estas duas formas de conceber o Estado – aquela que se articula em função dos problemas e dos imperativos do progresso, dos modos de produção e da troca e outra que o

atividade material, e que calcados no higienismo, também excluíam aqueles que não poderiam dominar a natureza física e social, frustrando assim, o glorioso desenvolvimento da espécie humana.

considera em referência à tradição e à história – levarão a formas distintas de pensar a integração à comunidade, ou seja, a maneira de exercer sua cidadania. Num primeiro olhar, o cidadão é aquele que trabalha e que consome e através desse trabalho – e também de seu consumo⁵ – ocupará seu lugar na comunidade e seus direitos políticos. Por outro lado, ao pensarmos a integração a partir da adesão à cultura da comunidade, constatamos que há princípios e valores diferentes que coexistem neste espaço, formando assim, uma cultura multiforme. Supondo que a comunidade política se utiliza da *discussão pública* para se chegar à solução dos problemas e dos conflitos, a possibilidade de participação e a efetivação desta possibilidade também se constituirá em um modo de integração à comunidade. A partir dessas discussões, podemos visualizar que a educação passa a ter um papel importante na discussão e constituição da cidadania – esta, por sua vez, como dito anteriormente, ligada às diferenciadas formas de se conceber o Estado.

Assim, se enxergamos o Estado como constitucional, ou seja, fundamentado em uma Constituição que rege a todos, colocando regras ao exercício do poder, a educação deverá visar a formação de um espírito de obediência às leis por parte dos cidadãos. Cada indivíduo deve respeitar a lei, utilizando-se para isso, de sua razão, sendo consciente de que esta obediência é legítima e deve ser praticada por todos: “...a educação do cidadão deve difundir esse espírito de obediência livremente consentida às leis e o sentido de igualdade que lhe está intimamente ligado” (Canivez, 1991, p. 27)

No entanto, podemos legitimar esta obediência de duas formas. A primeira encara a cidadania de forma *consumista*, ou seja, o indivíduo terá certos direitos devido ao cumprimento de certos deveres. O Estado, nesta concepção, será um prestador de serviços a

⁴ A igualdade jurídica entre os cidadãos, a *isonomia*, se estabelece em Atenas, através da obra de Cístenes (508-507 a.C.).

⁵ Sobre cidadania e consumo nos dias de hoje, ver Canclini, N. *Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais e Globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

este indivíduo executor de seus deveres. Canivez (1991) ressalta as críticas realizadas a essa forma de conceber, pois, se a relação que se estabelece entre Estado e indivíduos é equivalente a um mercado, logo, alguns indivíduos poderão usufruir de alguns direitos diferentes à medida que podem “pagar o preço” de certos privilégios. Forma-se, então, várias categorias de cidadãos, de acordo com os direitos e deveres que podem exercer.

Outra forma de ver esta obediência às leis está baseada na concepção de um *contrato*⁶, ou seja, o indivíduo tem direitos e deveres porque estes são iguais para todos. No momento em que não se cumpre um dever, abre-se um precedente para que o outro também não o cumpra. Isto afetaria à toda a comunidade. Nesta visão, a solidariedade com a comunidade é a tônica e o indivíduo se depara completamente comprometido com esta. Os direitos fundamentais – liberdade, segurança e propriedade - deverão ser garantidos pelo Estado, não resultando de uma troca, de um mercado privado, mas de uma necessidade de coesão de toda essa comunidade. A obediência, portanto, fundamenta-se na capacidade de julgar do cidadão, pois, ao conhecer seus direitos e deveres, reconhece também que estes são universais, ou seja, são para todos, são do interesse geral. Ao reivindicar algo para si, o indivíduo tem consciência que reivindica para toda e qualquer pessoa. Desta forma, o sujeito se utiliza de sua autonomia do julgamento individual para o exercício de seus direitos e deveres, de sua cidadania.⁷

Exercer sua cidadania, portanto, é entender-se enquanto sujeito participante de sua comunidade. Essa participação é fruto da autonomia do sujeito, onde ele mesmo reconhece o seu lugar, o papel que deve exercer na instância de decisão.

⁶ O filósofo que nos ajuda a melhor compreender esta visão é Rousseau.

⁷ Novamente, nos beneficiamos das colaborações de Valte (Comunicação Oral, 1999) neste trabalho. Ela nos explica que tanto na concepção *calculista* quanto na concepção *contratualista*, os portadores de necessidades educacionais especiais se encontrariam apartados. Isto porque, a primeira pressupõe que a diferença é uma característica unicamente individual, e que só se valida se for positivada – ou seja, o mais “hábil”, o mais “inteligente”, o mais “competente” para o cálculo das vantagens e desvantagens, estará mais habilitado para o exercício ético. A segunda concepção – a *contratualista* – pressupõe a igualdade como competência concreta de cumprimento do contrato sem falhas (o que é uma ilusão) para atribuição dos direitos. Serão mais uma vez

A concepção de igualdade gera uma consequência para a educação do indivíduo, pois, se todo cidadão é igual perante a lei, ele deve ter condições de igualdade em relação ao saber, à instrução, à informação e à formação, não se conformando apenas a reconhecer seus direitos e deveres e obedecendo às leis de forma racional. Contudo, se consideramos que participamos de um sistema democrático, todo cidadão pode ser um *governante em potencial*; logo, a educação de cada cidadão deve levar em conta esta possibilidade: formá-lo para que possa exercer sua condição de governante.

No entanto, outros filósofos nos demonstram que existem formas diferenciadas de exercer a cidadania. Se pensarmos com Aristóteles, consideraremos que, em uma democracia, cidadão ativo é aquele que exerce, ou tem a possibilidade de exercer uma função pública, ou seja, pode participar ativamente dos assuntos da cidade. Direcionando-nos para as colocações de Eric Weil, temos dois tipos de cidadãos: os passivos e os ativos. Os primeiros são aqueles que podem até participar do debate político, mas, no entanto, não formulam projetos ou propostas; expressam seus interesses em nível particular e os valores que lhe parecem, pessoalmente, importantes. Já o cidadão ativo é aquele que tenta conciliar as exigências da eficácia com as da justiça. Pensa não só nas necessidades técnicas, mas também, nos valores morais. Por fim, pensa como se fosse o próprio governante, considerando os interesses da comunidade, os valores que poderiam ser objeto de consenso (Canivez, 1991).

A escola, portanto, tem a função de instituir a cidadania na medida em que é neste espaço que a criança deixa, pela primeira vez, o seu círculo privado que é a família e passa a vivenciar uma comunidade mais ampla, onde estão em jogo não só a relação de afetividade, mas, todavia, uma obrigação de viver em comum com seres diferentes, todos estes regidos por uma mesma regra. Será respeitando essa mesma regra, essa mesma lei que rege a todos

excluídos aqueles que não se encontram em condições de manter o pacto, portanto, os portadores de necessidades educativas especiais.

igualmente, que a criança aprenderá a viver em sociedade, aprenderá a obedecer e a se sujeitar, integrando-se, assim, à vida social. O educador será, portanto, o primeiro elemento a inculcar nas crianças a obediência. No entanto, como inculcar a obediência sem tornar este ato em algo mecânico e irrefletido? Se devemos educar o futuro cidadão para ser um governante em potencial, se consideramos a importância de que este futuro cidadão aja por sua razão, aceitando, assim, as regras da comunidade em que vive, como torná-lo um homem político, um homem autônomo?

Cabe aqui, abrir um espaço para se pensar a questão da política em Castoriadis (1987-1992). O autor coloca que esta foi inventada pelos gregos, realizando um questionamento explícito da instituição da sociedade então estabelecida. Denunciavam que essa instituição não tinha nada de “sagrado”, muito menos de “natural”, mas sobretudo, se encontravam na dependência do *nomos*. O autor ressalta, assim, que os gregos criam a reflexividade, ou seja, a verdade como um movimento infinito do pensamento, pondo à prova seus limites e voltando-se sobre si mesmo.

Ainda mais importante que isso para o autor supracitado, é a criação, também pelos gregos, da filosofia democrática. O ato de pensar não se colocava mais como tarefa de “seres superiores”, porém de todo cidadão que, querendo discutir, num espaço público criado para esse movimento poderia fazê-lo, responsabilizando-se por sua palavra⁸.

*“A criação pelos gregos da política e da filosofia é a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual. Se quisermos ser livres devemos fazer nosso *nomos*. Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar.*”

⁸ O direito à palavra é o princípio da isegoria, onde todos os cidadãos, membros da Assembleia, poderiam participar da direção dos assuntos.

Mas livres como, e até onde? Aqui temos as questões da verdadeira política – cada vez mais esvaziadas pelos discursos contemporâneos sobre 'o político', os 'direitos do homem', ou o 'direito natural'..." (Castoriadis, 1978 - 1987, p. 138)

Castoriadis ressalta, por várias vezes, que a Europa ocidental retoma o projeto político da sociedade, ou seja, o projeto de autonomia. A discussão sobre a política é uma atividade lúcida, racional, refletida que visa a instituição global da sociedade como tal, não apresentando nenhum limite para finalizá-la. Esta discussão se propõe a debater tudo o que concerne ser partilhável e participável na sociedade.

Desta forma, a política se constitui na distinção do que deve ser partilhável na sociedade – ou seja, distribuído de forma privativa, exclusiva⁹ - e daquilo que deve ser participável – o que todos devem ter igualmente acesso.

Castoriadis releva, porém, que em política as “ilusões” contam tanto quanto a realidade. Assim, um trabalho do político é denunciar e tentar dissolver essas “ilusões” - que são tão importantes quanto a sua ação real -, pois estas veiculam representações, motivam atividades, justificam realidades. O trabalho político, a formação do homem político deve visar, portanto, um trabalho coletivo, onde cada um possa pensar a sociedade em que está inserido, tentando modificá-la quando preciso. Desta forma, a educação deve orientar o gosto pela reflexão, o gosto pela liberdade, o gosto pela responsabilidade¹⁰ de dizer-se, de discutir, pensando na formação da autonomia de cada sujeito, enquanto membro de um coletivo.

“Emergem aqui a política como atividade coletiva explicitamente orientada para a mudança das instituições; a filosofia, como interrogação

⁹ A educação é do domínio do *participável*, ou seja, deve ser pública, pois sendo privatizada, extingui-se-á.

¹⁰ Capacidade do indivíduo poder “responder por” seus atos ou um fato, ampliando esta noção ao sentido jurídico ou penal e, sobretudo, ao sentido moral. Implica, portanto, um princípio de liberdade. (DUROZOT, G. et ROUSSET, A. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Papyrus, 1993.)

ilimitada; e sobretudo, a recíproca fecundação e interdependência de ambas. Nasce aqui, também, o projeto de autonomia individual e coletiva, empunhado na luta das populações sobre a democracia (...)" (Castoriadis, 1987, p. 91).

A educação, portanto, não é apenas um direito social - junto com direito ao trabalho, a um mínimo de conforto material, entre outros - como costumamos propalar. Ela desempenha uma função política muito importante, visto que formará o cidadão para ser ativo ou passivo, para tomar decisões ou para delegá-las a alguém, para torná-lo submisso ou responsável, heterônimo ou autônomo.

Assim, pensar a cidadania nos parece estar imbricado com o refletir também sobre autonomia. Ambos são projetos coletivos e não podem se concretizar isoladamente, apesar de apresentarem uma dimensão individual. Vamos nos deter um pouco nisto.

Castoriadis (1982) nos expõe que a autonomia faz parte do projeto revolucionário e que ela se constitui em duas dimensões: uma referente ao indivíduo e outra que deve ser pensada no plano coletivo. Vamos nos debruçar mais na discussão sobre a autonomia coletiva, no entanto, é interessante minimamente entender o que Castoriadis pensa sobre a autonomia individual.

O autor diz que a **autonomia no plano individual** é a legislação ou regulação por si mesmo, é a lei que o próprio indivíduo se impõe, -é, portanto, a *minha lei*, onde o próprio indivíduo reconhece o seu lugar, a sua qualidade de instância de decisão. Seria, pois, o domínio do consciente sobre o inconsciente. Opondo-se a este conceito, o autor coloca a questão da **heteronomia** que significa "*...a legislação ou regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei do outro que não eu.*" (Castoriadis, 1982, p. 124). Um indivíduo torna-se autônomo quando o seu próprio discurso torna-se mais importante que o discurso do outro, toma o lugar desse discurso

estranho a si, que não pode falar por ele mesmo, pois senão, exerce a qualidade de um ser heterônomo. Mas que **outro** é esse?

Castoriadis (1982) analisando Lacan sobre a questão do Outro - o inconsciente -, cita a idéia de Lacan onde o outro são os desejos, investimentos, exigências e expectativas que a sociedade investe, espera do indivíduo, são todas as “...significações que o indivíduo foi objeto, desde sua concepção, e mesmo antes, por parte dos que o engendram e criaram” (p. 124). Dessa forma, podemos observar que as concepções de autonomia e heteronomia apresentam uma dimensão social e essa dimensão tem uma relação com o *imaginário*¹¹, ou seja, o sujeito passa a ser algo que, realmente, não é, pois é dominado pelo discurso do outro. Assim, esse sujeito não se diz, mas é dito por alguém, faz parte desse outro imaginário que não é o seu, tornando-se um ser alienado, um ser heterônomo.

Contudo, não se faz necessário rechaçar todo o discurso do outro para que nos tornemos seres autônomos. Nossa vida, a maneira como construímos nossa história não é feita a partir do nada absoluto. Somos seres histórico-sociais¹², assim, nossa história se entremeia com a história de tantos outros. Então, o que é o negar o discurso do outro?

“Um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente, em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro; em outras palavras que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o

¹¹ *Imaginário* a que nos referimos aqui, é o *imaginário secundário ou derivado*, ou seja, segundo Castoriadis (1982), é o conjunto acabado de produções, de construções humanas que já estão instituídas. Isto difere do imaginário radical exposto pelo autor que se define por possibilidade de criação, pelo poder que o ser humano tem de criar, o que lhe dá a possibilidade de autonomia.

¹² O autor supracitado utiliza com frequência o termo *social-histórico*, substituindo, assim, a palavra *história*. Este conceito significa a emergência singular do aparecimento do radicalmente novo que é a sociedade. O *social-histórico* é o que preenche a vida social, é o que lhe dá significado, é o que identifica uma dada sociedade entre tantas outras, singularizando-a e propagando-a. “O *social-histórico* é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes as que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história fazendo-se.” (Castoriadis, 1982, p. 130).

sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito – como minha própria verdade.” (Castoriadis, 1982, p. 125)

Tornar-se um ser autônomo na concepção de Castoriadis é saber instaurar uma nova relação com o discurso do Outro, refletindo sobre este, reelaborando-o e tornando-se sujeito do próprio discurso. É através do discurso que o mundo, que os outros nos interpenetram, compartilhando e construindo uma variedade de significações. Portanto, não temos como eliminar todo este discurso, pois não podemos eliminar o mundo.

Desconsiderar a possibilidade que todo ser humano tem de distanciar-se, olhando e objetivando diferentemente os discursos que o entrecruzam, é alienar-se no próprio discurso, permanecendo na condição de um ser heterônomo. Assim, o outro sempre estará presente em nós, como exigência de confrontação e de elaboração de uma certa verdade. E essa verdade não é única e própria do sujeito, pois esta faz parte da história de tantos outros, faz parte da sociedade, que ultrapassa a sua condição de sujeito.

“O Eu da autonomia não é Si absoluto, mñada que limpa e lustra sua superfície externo-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de idéias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu.” (Castoriadis, 1982, p. 128)

Se nossa autonomia só se estabelece a partir de nossa relação com o outro, pois a autonomia é o momento em que encontramos em um outro algo que não é nosso, um sentido que é do outro e que devemos transformá-lo, utilizando-o de acordo com nossa ação intersubjetiva, logo a autonomia tem estreita relação com a questão da relação humana. Nossa

existência não é única, não somos seres solitários. Ao contrário, o homem só se constitui enquanto tal no momento em que vive em sociedade, sua matéria é social. Enquanto constrói essa sociedade, se constrói nessa sociedade.

Canivez (1991) explana que, tanto Aristóteles como Rousseau dizem que é na comunidade política que o homem se humaniza. Assim como a autonomia tem sua dimensão coletiva, a heteronomia também estará além do inconsciente individual e da relação intersubjetiva que o ser humano estabelece com seu mundo social, ela terá sua dimensão social, a que Castoriadis conceitua como *alienação*. A alienação é algo maior que toda autonomia individual, pois esta, não tem como lutar em condições de igualdade com a estrutura opressiva da sociedade na qual vivemos. Sua manifestação produz formas opressoras e de privação, instaurando o poder, a ideologia, a violência, mistificando, manipulando uma estrutura solidificada global.

O homem aliena-se no momento em que se esquece da criação, atribuindo a esta, algo extra-social, supra-social. A alienação é o processo em que o indivíduo já não mais se considera como ente criador, estabelecendo uma relação com o que já está instituído como algo exterior a ele, a uma outra força que não a sua própria. O processo de instituição do novo já não lhe pertence, não faz parte de sua atuação no mundo. Assim, o *discurso do outro* que pensávamos na condição da autonomia individual se dilui, desaparecendo no anonimato coletivo, no impessoal, encarnando-se fora do inconsciente individual, personificando-se, contudo, no inconsciente de todos. "*A alienação surge pois como instituída, pelo menos como grandemente condicionada pelas instituições ...*" (Castoriadis, 1982, p. 132).

Castoriadis ressalta que o significado de instituição toma aí o sentido mais amplo, considerando, principalmente, a estrutura das relações reais de produção. Isto porque, para o autor, a instituição, em seu sentido mais amplo e radical, significa as normas, valores,

linguagem, instrumentos, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e de fazer as coisas. Neste sentido, o indivíduo mesmo faz parte desta instituição, tanto em sua formulação geral, como particularmente – como por exemplo, o fato de ser homem/mulher, negro/branco, indivíduo normalizado/anormalizado.

Tendo a autonomia sua condição social, coletiva, em uma sociedade de alienação, esta autonomia permanecerá mutilada, mesmo para aqueles que encontram nela algum sentido. Isto ocorre porque a autonomia encontrará muitos entraves nas condições materiais e nos outros indivíduos, revelando-se em espaços ocasionais, construídos pela astúcia, em parcelas sempre ínfimas. Assim, sua forma de existir socialmente torna-se irrisória, impossibilitando este projeto coletivo.

Neste ponto podemos estabelecer uma interface entre a autonomia e a cidadania. Ambas pressupõem um projeto coletivo para que se construam e desenvolvam. Pensando acerca da cidadania, por exemplo, podemos começar a refletir sobre nossos direitos e deveres enquanto cidadãos; assim teremos os direitos civis, políticos e sociais. Pontuando cada um destes, os direitos civis são aqueles relativos ao próprio corpo, à locomoção, à segurança, etc. Os direitos sociais referem-se à satisfação das necessidades humanas básicas, tais como: alimentação, saúde, habitação, educação¹³, trabalho, salário digno, etc. Os direitos políticos são aqueles concernentes ao direito do homem sobre sua vida, sua livre expressão de pensamento, prática política, religiosa, etc. À convivência com outros homens em organismos de participação direta ou indireta (sindicatos, partidos, escolas ou eleição de governantes, assembléias, por exemplo), a fim de resistirem a abusos de poderes.

Esses três tipos de direitos são entrelaçados. Não há separação entre eles e sua realização depende da relação recíproca que estabelecem. Desta forma, assim como a

¹³Já ressaltamos anteriormente que a educação, mais que ser considerada um direito social, exerce um papel político de extrema relevância.

autonomia, a cidadania se encontra incompleta no momento em que não é formulada como projeto de uma coletividade, constituindo-se de maneira fragmentada, pois o direito individual não pode ser realizado sem o direito do outro.

Não há como pensar os direitos sem considerarmos nossos deveres enquanto cidadãos. Cada sujeito, considerado cidadão, deve ser o estimulador da existência de direitos para todos; deve ter responsabilidade pelo conjunto, pela coletividade; deve cumprir as normas que foram elaboradas e decididas por todos; deve participar do governo direta ou indiretamente, pressionando através de movimentos sociais, participando de assembleia, votando. Canivez (1991), ao pensar a cidadania em Aristóteles, nos expõe que a cidadania é mais que ter direitos e deveres, sendo obrigatoriamente participativa. Se os direitos de um não podem existir sem os direitos do outro, se o dever de um é fomentar a existência de direito do próximo, isso quer dizer que não existe cidadania sem

“... a prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população”. (Covre, 1991, p.10).

Mas a garantia desses direitos e o cumprimento desses deveres não se dá no vazio. Isto é obra do coletivo de indivíduos em sua sociedade; uma obra que não se dá apenas pela soma dos interesses particulares, pela composição de partículas e elementos— ou seja, de indivíduos. O movimento que faz com que os indivíduos criem a sociedade, faz com que esta mesma sociedade crie os indivíduos, tornando-os como tais. Castoriadis (1978-1987) diz, assim, que a sociedade é obra do imaginário *instituinte*, pois os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo

que fazem e refazem, pela sociedade cada vez *instituída*. Em um certo sentido, os indivíduos são a sociedade que, por ocasião das alterações social-históricas manifestas e marcadas, sociedade e indivíduo se alteram juntos e essas relações se implicam reciprocamente.

É neste movimento que a sociedade e os indivíduos - instituintes e instituídos por esta - criam sua história, instauram o novo. A atividade política consiste, assim, na instauração de uma nova sociedade. E para esse feito, a educação cumpre um papel de extrema relevância, na medida em que sua função é educar e formar este cidadão, pensando o papel político que gostaria que este indivíduo exercesse em sua comunidade, fazendo-o refletir e tomar seu lugar nas instâncias de decisão, tornando-o um sujeito ativo, autônomo, participante de sua coletividade, construindo-se, fazendo-se, enquanto interfere na construção do novo em sua coletividade.

Partindo dessa concepção de cidadania e autonomia, nos propomos a analisar, no próximo capítulo, as diversas formas de conceber a pessoa com deficiência em nossa história, visto que em sua história o homem se emancipa, se autonomiza, cria o permanente processo de significar-se.

DIFERENTES FORMAS DE CONCEBER A EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Não sou historiador. Sou um escritor que se sente desafiado pelo enigma e pela mentira, que gostaria que o presente deixasse de ser uma dolorosa expiação do passado e gostaria de imaginar o futuro em vez de aceitá-lo: um caçador de vozes, perdidas e verdadeiras vozes que andam esparramadas por aí.”

“Porque o passado está vivo, embora tenha sido enterrado por erro ou infâmia, e porque o divórcio do passado e do presente é tão ruim como o divórcio da alma e do corpo, da consciência e do ato, da razão e do coração.”

Eduardo Galeano

Desafiar-se a escrever sobre como a deficiência e, mais especificamente, o deficiente mental foi tratado historicamente em nossa sociedade é uma forma de não nos esquecermos de nosso passado, construindo o nosso presente e pensando diferentemente novas formas de fazer o futuro. Igualmente a Galeano, não sou historiadora, mas, tão pouco atrevo a colocar-me desempenhando a grandeza de ser uma escritora. No entanto, a curiosidade de entender a forma como viemos historicamente nos organizando se faz presente.

Cornelius Castoriadis (1982) afirma que na história se dá a criação do novo, a reinvenção permanente da sociedade – ou não. No entanto, é em sua história, que o homem terá condições de instituir novas regras sociais, analisar as condições de superação de sua alienação, emancipar-se, autonomizar-se. A história, portanto, é esse constante processo de significar-se, de fazer-se fazendo-se – como é toda construção humana. É com este intuito que nos propomos a refletir um pouco sobre as formas como a educação de pessoas portadoras de deficiência mental vem se constituindo no desenrolar de nossa história.

Algumas dificuldades são encontradas no processo de escrita e de pesquisa acerca da história da Educação Especial, como por exemplo, a escassez de literatura pertinente. Outro entrave a esta tarefa se deve a não inserção da Educação Especial na análise da educação como um todo, obscurecendo sua contextualização numa sociedade constituída por interesses de classes, onde entra em jogo não a deficiência em si - se é que podemos falar na deficiência como uma entidade abstrata -, mas uma situação política-sócio-econômica-cultural.

“A própria deficiência estava situada historicamente, isto é, trazia a marca das expectativas sociais, do modelo de homem baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção.” (Januzzi, 1985, p. 13)

A educação da pessoa considerada diferente - e aqui nos deteremos na educação de pessoas com deficiência mental - é uma produção histórica, ou seja, é fruto de uma determinada forma de organizar-se a que a humanidade se deu, construindo seu modo de existir. Gilberta Januzzi (1985) argumenta que a deficiência está situada historicamente, trazendo assim, as marcas das expectativas sociais, ou seja, o **modelo** de homem baseado em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção. Samuel A. Kirk e James J. Gallagher (1987) afirmam que historicamente há quatro estágios de desenvolvimento das atitudes face às crianças excepcionais. Num primeiro momento, na era pré-cristã, negligenciava-se e maltratava-se os deficientes. Com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los, compadecendo-se deles. Num terceiro momento, nos séculos XVIII e XIX, fundaram-se instituições que os separavam da sociedade. Nesta última parte de nosso século há um movimento de aceitação das pessoas deficientes, tentando integrá-las, tanto quanto possível na sociedade.

Longe de pretender formular um discurso maniqueísta do bem e do mal, pretendemos aqui compreender as condições objetivas que levaram homens e mulheres a se organizarem historicamente. Desta forma, o conceito e os critérios de normalidade diferenciarão de sociedade para sociedade, de época em época. Ao pensarmos as sociedades primitivas, por exemplo, caracterizadas pelo nomadismo, pela necessidade constante de locomover-se, de lutar contra as intempéries, verificamos que havia a necessidade premente de possuir uma boa condição física, não só para defender-se, mas para a preservação do próprio grupo em que se encontrava. Aquele que não pudesse contribuir para o grupo, que apresentasse algum defeito, tornando-se um estorvo, era abandonado, sem que isso impingisse algum sentimento de culpa aos demais. De fato, pensando a partir de conceitos modernos, havia uma espécie de darwinismo social, ou seja, a seleção natural dos mais fortes: estes sim sobrevivem.

“Primitivamente, eram aniquilados, porque destoavam da pretensa harmonia da relação com a natureza da qual obtinham sua existência de modo imediato. A garantia para a produção da existência era o uso dos instrumentos dados biologicamente ao corpo orgânico. Não possuir um desses instrumentos – habilidades motoras para se deslocar e explorar a natureza; a audição e a visão para identificar os objetos de suas necessidades; a capacidade mental para pensar sobre os objetos percebidos; a força das mãos e dos braços para dominar esses objetos – significava sucumbir diante da força da natureza e ter de morrer.” (Ross, 1998, p. 64)

Refletindo sobre a sociedade grega, ao pensarmos o povo espartano, constataremos que este se dedicava à guerra. Devido a isto, fazia-se necessário o cultivo de um corpo

perfeito, valorizando-se, assim, a ginástica, a dança, a estética, a beleza e a força. Aquele que apresentasse em seu nascimento alguma anomalia era imediatamente eliminado¹. Já o povo ateniense apresentava um outro paradigma. Vivendo na *polis*, privilegiavam o trabalho intelectual, onde o homem livre deveria dedicar-se à contemplação, à argumentação, à filosofia. Aos escravos eram destinadas as tarefas árduas, as tarefas com o corpo. O exercício praticado pelos homens livres, que deveriam pensar e organizar a *polis*, era o da mente, parte digna, superior.

A Idade Média, baseada em concepções teológicas, considerou os deficientes – surdos, cegos, loucos, paralíticos, leprosos e todas aqueles que diferissem das normas - de forma distinta; estes, simbolizando o fruto de um pecado, serviam como instrumentos de Deus para alertar ao seu povo sobre os comportamentos inadequados, proporcionando-lhe, assim, a possibilidade de alcançar a redenção através de obras de caridade. Surgiram nesta época as Irmandades de Caridade e suas Santas Casas de Misericórdia, existentes até os dias atuais, objetivando ajudar aos necessitados.

Para ilustrarmos a vinculação entre pecado e diferença/deficiência, basta lançarmos nos à leitura da Bíblia, principalmente os livros dos apóstolos que nos colocam os milagres realizados por Jesus Cristo. Importante ressaltar que esta vinculação não abrangia somente o portador da diferença, mas também sua família, como podemos ler no livro do apóstolo João, (capítulo nove, versículo dois²). Lucídio Bianchetti (1998) nos alerta que essa associação pecado/diferença nos levará a melhor compreender a segregação, a estigmatização e, até mesmo, a eliminação de milhares de pessoas através da fogueira no

¹ O mito espartano do leito de Proscrusto narra esta necessidade de enquadramento num modelo perfeito e pré-estabelecido de corpo.

² "Caminhando Jesus, viu um homem cego de nascença. E os seus discípulos perguntaram: Mestre, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Respondeu Jesus: Nem ele pecou, nem seus pais; mas foi para que se manifestem nele as obras de Deus." (Bíblia Sagrada: João, cap. 9, versículos 1, 2, 3)

período da Inquisição. *“O raciocínio maniqueísta que presidia tais episódios era que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de humilhá-lo, de impingir-lhe uma derrota, era arrancar-lhe a posse”* (p. 33).

Com a sociedade moderna, a visão da humanidade deslocou-se de uma concepção teocêntrica para uma concepção antropocêntrica. A nova forma de organizar a vida e o trabalho, o modo de produção material, voltada agora para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, proporcionando ao homem um maior domínio sobre a natureza, inscrevera uma nova ordem social. Naquele momento, o homem se assume como construtor de sua existência. A razão humana tem o poder de dominar a natureza. O homem observa, mede, quantifica, enfim, racionaliza. O homem moderno não só criou máquinas, como seu próprio corpo é uma máquina, devendo obedecer a uma ordem racional, a um funcionamento lógico. A partir desta relação corpo/máquina constrói-se um pensamento acerca da diferença:

“...se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina. Ou seja, se na Idade Média a diferença estava associada ao pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade.” (Bianchetti, 1998, p. 36)

Não podemos negar que a sociedade moderna nos proporcionou um avanço político na medida em que a burguesia, revolucionária naquele momento histórico, rompeu com a ordem feudal, com seu regime arbitrário, ditatorial, monárquico, defendendo, pela primeira vez na história dos homens, a igualdade perante a lei, destituindo-se o caráter de privilégios hereditários e instituindo o Estado de Direito.

O liberalismo, conjunto de idéias e doutrinas que visam assegurar a liberdade individual dentro da sociedade, segundo a definição de Holanda (1986, p. 1028), é que embasou teoricamente o pensamento burguês da época. Não só a igualdade era o baluarte do liberalismo, mais especificamente da Revolução Francesa, como também o individualismo, a liberdade, a propriedade e a democracia. Os homens, considerados, a partir de então, livres, iguais e proprietários de si mesmos, de seus corpos e mentes, se apropriariam das coisas através de seu trabalho, ou seja, do esforço de seu próprio corpo.

Através de seu trabalho, os homens construiriam uma nova maneira de produzir sua existência material. A produção deixa de ser artesanal, passando à manufatura e, posteriormente, à industrialização. A produção, com o objetivo de obter lucro, começou a ser realizada em série, exigindo, não só do trabalhador uma qualificação técnica maior e mais refinada, como também, um maior grau de cientificidade do processo de produção. Taylor (1856-1915) e Ford (1863-1947) defenderam a idéia de racionalização do mundo do trabalho, isto é, gerenciamento, planejamento, execução e avaliação de cada etapa do processo de produção.

Associada a essa nova forma de produzir as condições materiais de sobrevivência, a sociedade moderna se caracteriza, também, pela existência de uma nova concepção de homem. Os novos homens dessa sociedade lutam pela conquista de sua autonomia na medida em que participando racionalmente na construção do mundo, assumem a sua qualidade de cidadãos. A educação passa, então, a desempenhar um papel central para a construção e consolidação desta nova sociedade.

“O resgate, agora, da liberdade exige que os indivíduos tomem decisões autônomas orientados apenas pela razão e supostamente livres de uma autoridade externa ou superior. A exigência da escola e de outras

instituições, portanto, justifica-se na necessidade de buscar a verdade e a legitimidade das decisões, porque evitar o erro é condição essencial da liberdade. Assim, a educação impõe-se como necessária e se institucionaliza na escola, porque 'aquele que ignora está sempre em estado de dependência. Ele não é jamais autor de suas decisões. Não há liberdade sem autonomia da razão'." (Ross, 1998, p. 60)

A educação irá, portanto, institucionalizar-se, materializando-se sob a forma de escola pública. Instituição esta que se cria enquanto espaço de todos, espaço público de discussão, de concretização da democracia³.

A razão será o novo regulador da ordem social. Na Idade Média quem dirigia a sociedade era um deus, uma força sobrenatural. Modernamente, o deus desloca-se para a razão; ela tudo pode. Quem não pode utilizar-se adequadamente de sua razão não poderá fazer parte da ordem social então estabelecida. Assim, a modernidade também cria seus parâmetros de normalidade: o homem capaz de utilizar-se de sua razão, que produz sua própria existência, que acumula bens. Aquele que não se enquadra será objeto de intervenção da medicina; esta poderá curar, tratar aquele organismo mutilado, doente, deficiente. Na concepção de sociedade desta época, indivíduos considerados anormais devem ser segregados, separados, pois constituem-se em perigo não somente para si, como também para a sociedade. Assim, *"as pressões do mundo capitalista, as exigências cada vez mais crescentes da tecnologia vão gerar a criação de um grande contingente de instituições especiais, pois qualquer comportamento desviante terá ampla repercussão..."* (Tomasini, 1998, p. 126).

³ Discutiremos esse assunto adiante ao enfocarmos a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino.

Se, por um lado, na modernidade é gerada uma concepção organicista com teóricos como Paracelso (1493-1541), Cardano (1501-1576), Esquirol (1772-1840), P. Pinel (1745-1826), J.E. Fodéré (1764-1835), Morel (1809-1837), apresentando uma visão fatalista da diferença, baseada no inatismo, surgem também outros teóricos que buscaram ultrapassar esta idéia limitadora, lançando-se na tentativa de integração na sociedade de pessoas consideradas anormais. Segundo Bianchetti (1998), os nomes mais representativos nos séculos XVIII e XIX foram Jean Itard (1774-1838) e E. Seguin (1812-1880), destacando-se, em nosso século, o nome de Maria Montessori (1870-1952). Ross (1998), por sua vez, destaca os nomes de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Borneville (seguidor de Seguin), Binet (1905) e Decroly (1871-1922). Todos estes procuraram, em sua época, resgatar a educação especial do âmbito da medicina, começando a pensar no aspecto educativo.

Refletindo com José Geraldo Silveira Bueno (1993), mais especificamente sobre a educação especial brasileira, entendemos que o aparecimento de instituições escolares especiais apresenta dois aspectos controversos. Ao mesmo tempo que o ideário liberal do mundo moderno proporcionava a extensão das oportunidades educacionais para todos, serviu como instrumento de exclusão daqueles que, não correspondendo às expectativas sociais, poderiam vir a provocar alguma desordem no desenvolvimento da nova organização social. Jannuzzi (1985) demonstra que a Constituição de 1824 (Título II, art. 8º, item 1º) se protegia juridicamente do adulto deficiente, privando do direito político o incapacitado físico ou moral.

Segundo Marcos Mazzotta (1996), ainda durante o Império, D. Pedro II fundou o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, inspirado nas concepções do Instituto dos Jovens Cegos de Paris. No ano de 1890, no governo republicano, tornou-se *Instituto Nacional dos*

Cegos e, no ano de 1891, passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant*. O mesmo imperador, no ano de 1857, fundou, também no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Cem anos após sua fundação, este instituto passou a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos*.

Na visão de Mazzota (1996), por mais que a criação desses institutos representasse um atendimento muito precário, estes abriam espaço para a discussão acerca da educação dos portadores de deficiência, como o que ocorreu durante o 1º Congresso de Instrução Pública realizado em 1883, que apontava a necessidade de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Até o final do Império, dentro da política de “favor” e com caráter assistencialista, surgiram, a princípio, duas instituições para deficientes mentais: a primeira, em 1874, no Hospital Estadual de Salvador (BA), hoje Hospital Juliano Moreira, “... e outra, *Escola México, de 1887, no Rio de Janeiro. A primeira especializada e a segunda de ensino regular, atendendo também deficientes físicos e visuais.*” (Jannuzzi, 1985, p. 23). Mazzotta (1996) argumenta que não há dados suficientes para distinguir a primeira instituição como educacional. Pelas características da época, ressalta o autor que poderia se tratar de um atendimento médico às crianças deficientes mentais, ou atendimento médico-pedagógico.

Jannuzzi (1985) ressalta que, provavelmente, estas instituições atendiam a casos de anomalias mais graves. Elas surgiram devido à preocupação de médicos com o problema pedagógico, visto que crianças permaneciam juntas a adultos com comprometimentos mentais muito mais graves e os médicos acreditavam que o estado mental dessas crianças poderia melhorar se recebessem cuidados especiais em outro local.

No mesmo ano em que surgiu o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, lá também foi criado o Asilo São João de Deus para alienados. *“Isto nos faz supor que já havia uma sensibilidade para a separação de crianças na Bahia, ao invés de juntá-las aos adultos com comprometimentos mentais mais graves.”* (Jannuzzi, 1985, p. 24)

Mazzotta (1996) ressalta que a partir do início de nosso século começa a haver um maior interesse com a questão da educação do deficiente. Assim, no congresso realizado em 1900 - 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia - no Rio de Janeiro, há a apresentação de quatro trabalhos sobre a educação de deficientes mentais⁴. Mais adiante, na década de vinte, é escrito pelo professor Norberto de Souza Pinto (Campinas, SP) o livro *Infância Retardatária*.

Constatamos que a vertente médico-pedagógica foi a primeira a ser desenvolvida no que se refere à educação do deficiente mental. Surgiram vários pavilhões, junto a hospitais psiquiátricos para o atendimento destes indivíduos. Em 1905, o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, anexado ao Hospício da Praia Vermelha, pelos doutores Juliano Moreira e Fernando Figueira. Outro pavilhão foi fundado em Petrópolis, 1920, pelo doutor Leitão da Cunha. O pavilhão junto ao Hospício de Juqueri (São Paulo), no ano de 1921, criado pelo doutor Franco da Rocha, transformando-se na escola “Pacheco e Silva”, em 1929.

Jannuzzi observa que a criação destes pavilhões serviu para não limitarem o atendimento do deficiente mental apenas ao campo médico, dando também alguma importância ao campo pedagógico. Contudo, mesmo visando a participação dessas crianças na vida social, a segregação perdurou à medida que foram institucionalizadas.

⁴ Uma monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas* (Dr. Carlos Eiras), *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil* (Prof. Clementino Quaglio - SP), *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina* (ambos de Basílio de Magalhães).

Bueno (1993), também embasado em Jannuzzi, ressalta que este interesse pela deficiência mental no início do século se deve à

“...pregação sobre eugenia, propalando a “regeneração física e psíquica”, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossas degenerescências e taras (...) considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental. Elas são apontadas principalmente nas aglomerações urbanas, onde a pobreza e a falta de higiene se misturam. Tomaram-se, então medidas disciplinadoras baseadas em preceitos de higiene.” (Jannuzzi, 1985, p. 33)

A institucionalização da educação do deficiente mental não se faz simplesmente pela “boa ação” de médicos e/ou outros profissionais. Como prática social que é, a educação de pessoas com deficiência mental surgiu da necessidade da sociedade da época, sociedade que se pautava num discurso eugênico⁵. Naquele momento a população rural começava a se deslocar para a cidade devido à industrialização do país. Iniciou-se um processo de valorização da escolaridade, visto que os trabalhadores necessitavam de um conhecimento mais sistematizado para trabalharem nas incipientes indústrias.

Em 1917, é criado o Serviço Médico-Escolar de São Paulo que tinha como atribuições, além da fiscalização de edifícios, salas de aula, saúde dos professores, alunos, funcionários, a seleção dos anormais, com a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais que nela atuassem. Cabe aqui destacar que esta

⁵ O eugenismo se refere ao estudo das condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana. Utilizou-se deste discurso para se evitar e desfazer as aglomerações urbanas que se formavam não só em cortiços, como também sob forma de favelas, considerando essas formas de habitação e de vida eram impróprias à idéia de um homem sadio.

classificação de anormais era bastante ampla e abstrata, resultando num sem número de deficientes, agora sob a nomenclatura de retardados.

“Embora, do ponto de vista teórico ou mesmo legal, o discurso seja o da igualdade de oportunidades, o que ocorre na verdade é a falta de acesso aos meios regulares de ensino. Essa situação acaba por impulsionar a existência de um sistema “especial” paralelo que, criado para educar os possuidores de uma diferença, contribui também para que sejam segregados, usando, dessa forma, a exclusão para inclui-los posteriormente na sociedade que os nega. Isso ocorre porque a presença desses indivíduos com diferenças causa na sociedade, e em seus segmentos particulares, não só um constrangimento pedagógico (...), mas também de um constrangimento pessoal de pena, temor, impotência e até repulsa. Essa atitude acaba por reforçar a criação de escolas especiais, o que faz com que as escolas regulares de ensino consigam se “livrar” com mais eficácia daqueles que consideram incapazes para usufruir de seus serviços.” (Tomasini, 1998, p. 124)

A vertente psicopedagógica começa a surgir com a criação dos laboratórios de psicologia experimental. Apesar de a educação especial não se desligar do campo médico, confere mais ênfase aos princípios psicológicos. A Escola Nova, no que se refere à prática escolar, foi a abordagem de ensino que serviu para veiculação desta vertente. O primeiro laboratório foi criado pelo professor Clemente Quaglio, em 1913, sob a denominação de Laboratório de Psicologia Experimental, em Amparo (São Paulo). Aplicava a escala métrica de Binet/Simon, desenvolvida entre 1904 e 1911. Binet estabelece uma graduação de inteligência, comparando a deficiência ao estado normal. Ele, em momento algum,

afirma que o problema pode estar na escola. Em seu teste há a semelhança de conteúdos escolares com os padrões das camadas mais favorecidas. Este mecanismo de seleção servia para rotular como retardadas aquelas crianças de camadas menos favorecidas que não puderam ter acesso a este tipo de conteúdo, instituindo o discurso do fracasso escolar.

Segundo Bueno (1993), este discurso vem de longas datas - tornando-se mais explícito em 1942, através dos Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar. Visava desde então o acobertamento das reais determinações para o fracasso escolar das crianças das camadas populares.

Em 1913, há o trabalho de Basílio Magalhães, propondo-se a examinar a questão dos anormais de inteligência, a partir das informações estrangeiras e nacionais. Destacava o parâmetro escolar como limiar de conceituação da anormalidade. A sua concepção de educação baseia-se no ideário liberal, pois pretendia que ela (a educação) servisse à ordem e ao progresso da sociedade, a fim de que o anormal não atrapalhasse o desenvolvimento de melhores meios e processos do avanço da educação de todos.

“A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho. Também isso redundaria em benefícios dos normais, pois que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar.” (Jannuzzi, 1985, pp.42-43).

Em 1917, Noberto Souza Pinto, atuante em Campinas e São Paulo, fundou a Escola de Retardatários. Teve influência da Escola Nova, acreditando que esta teoria se encontrava neutra frente à abordagem dos problemas pedagógicos. Não percebia que seu modo de ver

reproduzia o contexto em que atuou. Januzzi destaca, então, que a ação pedagógica em relação ao “anormal” tinha uma função reprodutora e viabilizadora da vida do educando numa determinada sociedade, dentro de um determinado tempo histórico.

Importante salientar que a existência da corrente psicopedagógica não quer dizer que a vertente médico-pedagógica tenha desaparecido. De fato, os médicos continuavam a ser os principais responsáveis pela criação de escolas e de classes especiais para os anormais. O papel do pedagogo não era central, estando vinculado à figura do médico, atuando como seu auxiliar.

Em 1925, o doutor Ulysses Pernambuco fundou uma escola para anormais, em Recife, formando mais tarde, uma equipe multidisciplinar. No ano seguinte, no sul do país, foi fundado, em Porto Alegre, o Instituto Pestalozzi, sendo transferido, em 1927, para Canoas, também no Rio Grande do Sul, como internato especializado no atendimento a deficientes mentais. Este Instituto foi o precursor de um movimento que se expandiria no Brasil, inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi.

Em agosto de 1929 vem para o Brasil a russa Helena Antipoff que trabalhava no Instituto Jean-Jacques Rousseau como colaboradora de Claparède. Como uma mulher de sua época, Antipoff partia dos princípios da Escola Nova, baseando-se em Binet, Claparède, Montessori e Decroly. Em novembro de 1932, organizou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1940, esta sociedade se expandiu para o município de Ibirité, próximo à cidade de Belo Horizonte, onde instalou sua Granja-Escola na Fazenda do Rosário, com o objetivo de oferecer atividades rurais, além de atividades artesanais, oficinas e cursos para preparo de pessoal especializado.

O Serviço de Higiene Mental continuava a ser responsável pela seleção das crianças e, no ano de 1934, no Distrito Federal (Rio de Janeiro), o responsável por este serviço foi

Anísio Teixeira que, desde o ano de 1932 até 1935, assumiu o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Entre os anos de 1934 e 1939, Arthur Ramos, chefe do serviço das clínicas de higiene mental nas escolas experimentais, realizou uma pesquisa com duas mil crianças. Estas haviam sido encaminhadas à educação especial por serem classificadas como deficientes mentais. Utilizando-se do que intitulou “método clínico”, ele provou que apenas dez por cento daquelas crianças estavam de acordo com aquela classificação. As noventa por cento restantes, não apresentando nenhum defeito orgânico, eram anormalizadas pelo meio, sendo portanto, casos de classes especiais.

Naquela época, e ainda hoje, a classificação de deficiente mental estava diretamente relacionada às expectativas escolares, às normas sociais que a sociedade, através da escola, esperava que o indivíduo, dito normal, deveria apresentar.

Na primeira metade do século XX surgem várias instituições que se destinavam ao atendimento de deficientes mentais. Em 1909, no município de Joinville (SC), é criado o Colégio dos Santos Anjos que, mesmo sendo de ensino regular particular, atendia a deficientes mentais. Surgem a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, particular, em São Paulo, 1936; a Escola Especial Ulysses Pernambuco, em Recife, 1941; a Escola Alfredo Freire, em Recife, 1942; a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1945; a Instituição Beneficente Nosso Lar, em São Paulo, 1946; a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, em Niterói (RJ) e a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, ambas no ano de 1948; a Escola Professor Alfredo Duarte em Pelotas, 1949 e, por último, o Grupo Escolar Miss Browne e o Grupo Escolar Visconde de Itaúna, ambas escolas estaduais regulares com atendimentos a deficientes mentais.

Segundo Bueno (1993), a educação especial apresenta uma característica muito forte durante toda a sua história que é a de ser realizada em instituições filantrópico-assistenciais, ocasionando a sua privatização.

"A quase totalidade dessas instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e, impedindo assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania." (Bueno, 1993, p.90)

Em 1952, surgiu a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, entidade particular sem fins lucrativos. Esta detectou que não havia curso de formação de professores especializados para lidar com alunos deficientes mentais e, preocupada com esta realidade, organizou no ano de 1959 o primeiro *Curso Intensivo de Especialização de Professores* (Mazzotta, 1996).

Em 1954, fundou-se no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esta multiplicou-se, até hoje, e no início da década de oitenta, congregava mais de duzentas entidades. Atualmente, esta entidade organiza-se pela Federação Nacional das APAEs, congregando mais de mil entidades associadas.

Segundo Bueno (1993), surgiram, ao lado dessas instituições filantrópico-assistenciais, centros de reabilitação e clínicas privadas. Estas atendiam a crianças deficientes das camadas sociais mais privilegiadas, concretizando o processo de privatização ocorrido em nosso país nos campos da saúde e da educação.

"Essa distinção deixa patente que, enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos da assistência e caridades públicas, passou-se a oferecer aos excepcionais das elites serviços que

garantiam seus direitos em relação à saúde e educação.” (Bueno, 1993,

p.96)

Este processo de privatização estará refletido também nas leis. Historicamente, nossas leis permitem brechas para que o processo de privatização vá se desenvolvendo, apartando-se do ideal democrático de que deveriam surgir como fruto da discussão pública em uma comunidade política, acabando por serem elaboradas à imagem dos interesses particulares das elites que nos governam. A partir de então, caminharemos ao próximo capítulo, observando o que era proposto, em termos de políticas públicas, para a educação especial, iniciando com a nossa antiga Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada aos vinte dias do mês de dezembro de 1996, passando pelo Plano Decenal de Educação Para Todos: 19003-2003 e pela Declaração de Salamanca(1994). Estes dois últimos documentos deram início à discussão sobre escola inclusiva, a qual deteremos nossa atenção mais adiante.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No capítulo anterior desafiamo-nos a escrever sobre as diferentes concepções acerca da educação especial, procurando entender como o indivíduo com deficiência mental foi tratado historicamente. Finalizando este capítulo, observamos que em nosso país vinha-se desenvolvendo uma diretriz privatista no que se refere não só à educação destas pessoas, como também à saúde. Desta forma, sentimos a necessidade de investigar sobre as políticas públicas destinadas à Educação Especial, procurando entender melhor como o Estado foi se distanciando de suas responsabilidades em relação a esta esfera.

Iniciando a análise pela a antiga Lei de Diretrizes e Bases - 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - a primeira do ciclo de leis de diretrizes e bases e primeira lei geral de educação em nosso país¹, lemos dois parágrafos referentes à Educação de Excepcionais - nomenclatura utilizada então. A própria lei abre um espaço para que a iniciativa privada receba dinheiro público, sem contudo, estabelecer os mecanismos para o recebimento de tais subvenções.

“Título X - Da Educação de Excepcionais

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

Art. 89º - 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.”

¹ Esta lei teve oportunidade de ser elaborada a partir de nossa Constituição de 1946, permitindo-nos a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, além de institucionalizar os sistemas de educação, recriar os Conselhos de Educação com funções normativas. Para maiores detalhes ver FÁVERO, *OA Educação*

Na educação especial vê-se, portanto, a crescente ampliação da rede privada, sobretudo, nas décadas de sessenta e setenta, assumindo uma importância cada vez maior, inclusive, como dito anteriormente, influenciando a organização em nível nacional das parcas políticas de educação especial.

Em termos de políticas sociais, a educação especial, assim como a educação de um modo geral e a saúde, continuam a ser inexistentes para as camadas populares. Bueno (1993) critica que devido a histórica alta concentração de renda em nosso país, apenas uma pequena parcela da população possui condições para arcar com o ônus financeiro dos serviços privados de educação e saúde. Devido a isso, são penalizadas as crianças e adultos portadores de alguma deficiência, provenientes das camadas populares, que se deparam com a pequena oferta de vagas na educação especial.

Somente no ano de 1960 instituiu-se a primeira campanha em nível nacional que se preocupava com os deficientes mentais – *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)* –, por iniciativa das instituições privadas, Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. De acordo com o Decreto nº 48.961, artigo 3º, o objetivo desta campanha era o de promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais, independentemente da idade e em todo território nacional. A comissão que deveria levar a cabo esta campanha estaria sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, o qual deveria designar os demais membros (em número de três). “...vale salientar o fato de que as iniciativas governamentais sobre educação especial, de âmbito nacional, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964).” (Mazzotta, 1996, p.62)

nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988. São Paulo, Ed. Autores Associados, 1996, sobretudo estudos nove e dez.

Segundo Mazzota (1989), nos anos de 1964 a 1985, portanto, na fase de governos militares, visava-se principalmente o desenvolvimento econômico. Formulou-se três Planos Nacionais de Desenvolvimento, onde as questões sociais eram irrelevantes.

Em 1971, através da Portaria nº 86, de 17 de junho, foi criado o Grupo Tarefa, no Ministério da Educação e Cultura que tinha por objetivo estudar o problema da educação especial. Naquele momento, fazia-se necessária a criação de um órgão que concentrasse e direcionasse as ações em torno da educação especial, as quais ficavam a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação.

Em agosto de 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 sendo, posteriormente, alterada pela Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. No entanto, mesmo após essa reformulação, há um único artigo referente à Educação Especial - *Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º Graus* - que permaneceu inalterado:

“Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.”

Auxiliando-nos de Carvalho (1997), analisamos que há o esquecimento de alguns tipos de deficiências, tais como os portadores de condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves, além de não termos certeza se os cegos e surdos estão contemplados, erroneamente, entre os deficientes físicos. Entretanto, pela primeira vez são mencionados os superdotados.

Um outro aspecto desta lei foi o enquadramento de alunos com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula como discentes da educação especial. Este enquadramento acabou por estigmatizar como deficientes vários alunos que não apresentam nenhuma

deficiência, mas que não se enquadram no sistema seletivo que as escolas regulares lhes proporcionam.

Outra polêmica refere –se ao local onde o **tratamento especial** deveria ser desenvolvido: continuaria este a existir em um sistema dicotomizado, ou estaria inserido no sistema regular de ensino?

No I Plano Nacional de Desenvolvimento de 1972/74, formulou-se o Plano Setorial de Educação e Cultura, apontando como diretrizes da educação especial a Integração e a Racionalização. A Integração consistia não só daquela referente ao indivíduo excepcional consigo mesmo e com a sociedade, mas também a integração das áreas de atendimento e das esferas responsáveis por estas áreas (federal, estadual, municipal, iniciativas privadas, comunidade em geral). Quanto à racionalização, visava-se a plena utilização de recursos humanos e materiais, assim como intercâmbio de experiências, acompanhamento e avaliação contínuos das atividades desenvolvidas, com diagnósticos seguros e encaminhamentos adequados.

Em 1973, criou-se o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial - de acordo com o Decreto nº 72.425, de 30/07/73, ligado diretamente à Secretaria Geral do Ministério de Educação e Cultura (Bueno, 1993, Mazzotta, 1996). Esse órgão surgiu pela necessidade premente de formular uma política de ação que se estendesse a todas as áreas de excepcionalidades, estabelecendo assim, suas diretrizes de atuação. Desta forma, as campanhas surgidas anteriormente de forma isolada e dispersas – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), Campanha Nacional de Educação de Cegos (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação (1960) – foram extintas e o acervo financeiro e patrimonial destas foram revertidas para o novo órgão.

Nos fundamentos para sua ação, o CENESP deveria cooperar financeiramente com as iniciativas particulares, o que levava ao repasse de verbas públicas para o custeio da rede privada.

No período de 1975/79, foi traçado o II Plano Setorial de Educação e Cultura e de acordo com este, em 1977, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) elabora o Plano Nacional de Educação Especial para o triênio 1977/79. Este só se diferencia do anterior por incluir a organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce e o atendimento aos educandos com problemas de aprendizagem. Observando os dados oficiais do MEC, Mazzotta (1998) constata que dos cento e quarenta e oito milhões e quatrocentos e noventa mil cruzeiros, 58,70% foram destinados a instituições privadas, enquanto os sistemas estaduais de ensino permaneceram com 14,48%.

Entre os anos de 1980/1985 não se tornou visível no III Plano Nacional de Desenvolvimento um plano específico decorrente do Plano Setorial de Educação e Cultura. Então, toma-se para análise o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes no Ministério de Educação e Cultura. Este Plano de Ação visava a Integração e a Normalização.

Foi, então, no ano de 1981 que a questão das pessoas portadoras de deficiências apresentou maior relevância em nível internacional. Dedicou-se não só o ano a estas pessoas, como a programação estipulada pela ONU - Organização das Nações Unidas - para o mencionado ano, deveria ser prolongada por toda a década. Foi aprovada a "Carta para Década de Oitenta" pela Assembléia Geral da Rehabilitation International, órgão consultivo da ONU, em seu 14º Congresso Mundial, realizado em Winnipeg, no Canadá, em junho de 1980 que visava "... garantir e incrementar os deveres e os direitos de toda a pessoa, tanto aquela que é chamada de deficiente quanto aquela que não é." (Sampaio, 1981, p. 4)

No Brasil foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura, o *Plano de Ação da Comissão Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)*, fundamentando-se nos princípios de *Integração e Normalização*. Este plano objetivou alcançar a conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação. Mais uma vez está inserido o apoio técnico-financeiro tanto às unidades federadas como às instituições particulares.

O CENESP, em 1985, portanto já na Nova República, reformulou a política de educação especial no Brasil. Em outubro, lançou o plano "Educação Especial - Nova Proposta" onde, além de analisar o estado da educação especial na época, propôs cinco princípios norteadores. O primeiro deles diz respeito à **participação** que implica no envolvimento de todos os setores da sociedade participantes das atividades educativas, junto às esferas administrativas e à comunidade em geral (educando, sua família e pessoas com as quais convive).

O segundo visa a **integração** onde se considera os diversos segmentos da sociedade, as instituições públicas e particulares, contribuindo para a expansão e melhoria da educação especial. As diversas áreas da educação, saúde, previdência social, trabalho, planejamento e outros, também devem estar integradas para favorecer a assimilação e aceitação social "dessa clientela"².

O terceiro princípio, o da **normalização** busca oferecer às pessoas portadoras de deficiência, de problemas de conduta e superdotadas, condições de vida similares às de outras pessoas, possibilitando uma vida normal tanto quanto possível for. Deve-se incentivar a convivência e integração consigo mesmo, com a família e com a sociedade como um todo.

² O termo "clientela" é utilizado na "Nova Proposta", explicitando que nesta época a ideia de medicalização da educação especial ainda se faz presente.

O princípio da **interiorização** preocupa-se em expandir os serviços aos municípios do interior, às periferias urbanas e às zonas rurais, descentralizando o planejamento e a execução das ações. Por fim, o princípio da **simplificação** se caracteriza por alternativas simples para os processos de ensino-aprendizagem, aproveitando-se os recursos e as experiências locais sem, contudo, prejudicar os padrões de qualidade.

Em 28 de agosto de 1986, surgiu uma nova Portaria CENESP-MEC nº 69. Esta, apesar de avançar conceitualmente na caracterização das modalidades de atendimento e da 'clientela' a que se destinou, não combateu a aplicação de grandes recursos financeiros repassados às instituições e entidades particulares.

Naquele mesmo ano, o CENESP foi transformado em *Secretaria de Educação Especial – SESPE* -, constituindo-se como órgão central de direção superior, sendo parte da estrutura básica do Ministério da Educação. Neste contexto, denominado Nova República, foi nomeado como secretário da Educação Especial Rômulo Galvão de Carvalho, que tinha como formação a advocacia, além de ser professor universitário e ex-deputado federal pelo estado da Bahia e que, no entanto, jamais tivera algum mínimo contato com a educação especial. Naquela época, o órgão específico de Educação Especial foi deslocado da cidade do Rio de Janeiro, onde sempre estivera, e se instalou em Brasília. Segundo Mazzotta (1996), esta transferência poderia ter contribuído para minimizar ou quebrar a hegemonia do grupo que detinha o poder nesta área. No entanto, o que podemos verificar é que alguns membros deste grupo se deslocaram para Brasília, permanecendo seu vínculo com órgãos do MEC e da futura CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Para os anos de 1986/89 foi elaborado o I Plano Nacional de Desenvolvimento/Nova República, que buscava uma recuperação da credibilidade da escola pública. Em 29 de outubro de 1986, pelo Decreto nº 92.481 foi instituída a Coordenadoria para Integração da

Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, no governo do presidente José Sarney. Esta Coordenadoria elaborou a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentando quatro Programas de Ação - Conscientização, Prevenção de Deficiências, Atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiência e Inserção das Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho.

Alguns documentos - Constituição Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e Adolescente (Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990), Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1992), Política Nacional de Educação Especial (1994), Declaração de Salamanca e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei número 9.394, de 1996) - uns de caráter mais genérico e outros mais específicos para a área de educação especial, foram importantes no final da década de oitenta e princípio dos anos noventa, representando avanços em termos legais conquistados pelas pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. Identificaremos, a seguir, alguns artigos com o objetivo de compreender como estas leis refletem sobre a educação destas pessoas.

Na Constituição acima citada, podemos destacar os artigos 23, inc. II; 24, inc. XIV; 37 inc. VIII; 203, inc. IV e V; 208, inc. III; 227, §1º, inc. II e §2º e art. 244 que regem sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência em receber assistência pública à sua saúde; receber proteção e integrar-se socialmente; ter um percentual de cargos e empregos públicos; direito à habilitação e reabilitação, a fim de integrar-se à vida comunitária; garantia de salário mínimo mensal se não tiver condições de prover sua existência; atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**; criação de programas de prevenção e atendimento especializado; facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos; eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) nos artigos 11, §1º e §2º; 54, inciso III; 66; 112, §3º e 208, inciso II, há referências mais específicas à criança e ao adolescente portadores de deficiência. Eles consagram o direito ao atendimento especializado na área da saúde e educação, ao trabalho protegido, ao tratamento individual e especializados e a repulsa aos hospitais de custódia e tratamento onde há completa inadequação de local e tratamento. Desta forma, mais precisamente no artigo 54 está disposto que *“É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”*

Mazzotta (1996) ressalta o avanço que este documento representa para o exercício da cidadania de toda criança e adolescente, portador ou não de alguma deficiência. Contudo, é importante ter em mente que *“No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em declarações ‘genéricas’ e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes”*. (p. 82)

No ano de 1992, a CORDE, fundamentando-se nos princípios de *normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização* define a *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Em sua introdução estabelece os deveres do Estado e da sociedade civil frente à construção da cidadania plena dos portadores de deficiência. Também expõe a situação da incidência de deficiências, colocando que, de acordo com a estatística realizada pelo Banco Mundial em 1989, o percentual considerado aceitável é de 1,0% a 3,5% da população, enquanto que o Brasil apresenta uma estimativa de 10% da população brasileira nesta condição. Dentre as deficiências, as que mais acometem à população brasileira são as mentais, representando 5% da população. Quanto à viabilização da integração, este documento coloca que os maiores obstáculos para que se alcance este intento

está no preconceito e na gravidade dos problemas sociais que atingem a toda a sociedade brasileira.

No ano de 1993, também é lançado um plano de caráter genérico, em nível nacional, que inclui a preocupação com as pessoas portadoras de deficiências. Este, denominado *Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003*, é fruto da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, com o objetivo de lutar pelas necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Analisando melhor, este foi um mecanismo encontrado por organizações internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial – para que os nove países que apresentavam baixa produtividade do sistema educacional³ conseguissem traçar um plano para reverter este quadro – e, desta forma, continuassem a receber os subsídios desses órgãos internacionais.

No artigo 3º que visa “*Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*”, mais precisamente no item 5º, há referência específica às pessoas portadoras de deficiência. Assim está escrito:

“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

(p. 75)

Encaminhando-nos para a Política Nacional de Educação Especial (1994), esta apresentou uma revisão conceitual, analisou a situação da época, explicitou os fundamentos

³ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, México, Nigéria e Paquistão.

axiológicos, o objetivo geral, os objetivos específicos e as diretrizes gerais. Enfocaremos o capítulo sobre os fundamentos axiológicos onde é ressaltado, mais uma vez, que a educação especial obedece aos mesmos princípios da educação geral e também deve seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade.

A sua ação pedagógica está norteadá pelos princípios específicos da normalização, integração, individualização, sociológico da interdependência, epistemológico da construção do real, da efetividade dos modelos de atendimento educacional, do ajuste econômico com a dimensão humana e princípio de legitimidade. Para um melhor entedimento destes princípios (Política Nacional de Educação Especial, 1994) faremos uma breve explicitação de cada um. Começando pelo **princípio da normalização**, este se pauta no direito de ser diferente e de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade, a qual deve oferecer condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais. Significa, portanto, aceitar as maneiras dessas pessoas viverem, com direitos e deveres. O **princípio da integração** refere-se aos valores democráticos da igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos. Implica na reciprocidade, ultrapassando a simples integração física para uma real integração funcional, social e instrucional. O **princípio da individualização** visa a adequação do atendimento educacional, respeitando o ritmo e as características pessoais.

Quanto ao **princípio sociológico da interdependência**, este tem por meta a valorização de parcerias entre a educação, a saúde, a ação social e o trabalho. Valorização também da sociedade civil organizada com órgãos governamentais em ações conjuntas e interdependentes. O **princípio epistemológico da construção do real** procura realizar a conciliação do que é necessário para atender aos interesses das pessoas portadoras de necessidades especiais e a aplicação dos meios disponíveis para tal. O **princípio da**

efetividade dos modelos de atendimento educacional visa a ação da infra-estrutura (administrativa, recursos humanos e materiais), da hierarquia do poder (interno e externo às instituições envolvidas) e consenso político nas funções sociais e educativas (ideologias educacionais), que são elementos embasadores na qualidade das ações educativas. O **princípio do ajuste econômico com a dimensão humana** enfatiza a necessidade da valorização da dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais. E, finalmente, o **princípio da legitimidade** que busca efetivar a participação das pessoas portadoras de deficiência ou de seus representantes legais na elaboração e formulação de políticas públicas, planos e programas.

Comparando os princípios norteadores de outros planos da educação especial com o atual podemos vislumbrar alguns avanços como por exemplo, considerar os deveres destas pessoas; integrar não apenas no aspecto físico, mas social, funcional e instrucionalmente; considerá-los como seres integrais. No entanto, Mazzotta (1996) critica a referida política destacando que esta pretende aumentar, até o final do século, o atendimento do alunado portador de necessidades especiais em, pelo menos, vinte e cinco por cento – o que ainda representa muito pouco face ao contingente de pessoas acometidas por algum tipo de deficiência.

Outra crítica consiste na conceituação do *alunado da Educação Especial*, que é definido como “*constituído por educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas*”. Ainda aí, os portadores de deficiência – mental, visual, auditiva, física e múltipla – portadores de condutas típicas e os de altas habilidades são classificados genericamente como *portadores de necessidades especiais*. O que ocorre com estas duas definições é que se pode interpretar que todo aquele que necessite de recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos é, obrigatoriamente, um portador de

necessidades especiais, logo, possui uma deficiência, ou é portador de condutas típicas ou de altas habilidades.

“... define Pessoa Portadora de Necessidades Especiais como sendo aquela que ‘necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades’. Portanto, não se refere nem se restringe ao campo educacional.(...) expressão apropriada para o alunado da Educação Especial, numa abordagem ‘dinâmica’, seria ‘educandos com necessidades educacionais especiais’. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações. Observa-se que, numa perspectiva ‘estática’, entende-se que a deficiência, ou, no caso, a necessidade especial, é inerente ao indivíduo, enquanto, numa visão ‘dinâmica’, tal circunstância se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente (no caso, o ambiente educacional). Em segundo lugar, porque não se trata de quaisquer necessidades, mas de necessidades educacionais.” (Mazzotta, 1996, pp. 117-118)

No ano de 1994, ocorre o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pela Espanha em colaboração com a UNESCO, onde é formulada a Declaração de Salamanca. Esta é fruto de uma reunião realizada na cidade de Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, com a representação de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, a partir do exame das políticas necessárias para se desenvolver uma educação inclusiva. O Brasil, no entanto, não se fez representar nesta reunião.

Este documento é considerado na área da Educação Especial como um avanço, visto que reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração sobre Educação para Todos, proclama que todas as crianças e jovens devem ter acesso às escolas regulares, onde deverá ser desenvolvida uma pedagogia centrada na criança que vá de encontro às suas necessidades. Acredita que as escolas regulares poderão ser meios capazes de combater atitudes discriminatórias, contribuindo para a formação de seres humanos que visem uma sociedade inclusiva. Assim, não mais as crianças e jovens é quem deverão se ajustar às escolas, mas estas devem dar conta de recebê-los, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

A partir desta concepção, a escola deverá se reestruturar para incluir não só as crianças e jovens com deficiências, mas também os superdotados, as crianças da rua, que trabalham, nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Assim, o conceito *necessidades educativas especiais* se refere “...a todas crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6). Importante frisar, como colocado acima por Mazzotta (1996), que uma criança ou um jovem pode apresentar uma necessidade educativa especial em determinada etapa de sua vida, não levando esta condição para o resto de sua existência.

Neste contexto, o sistema de ensino deverá se modificar. As escolas especiais desempenharão um novo papel; elas deverão ser centros de formação e de recursos para o pessoal das escolas regulares, apoiando a estas escolas na resposta às necessidades individuais de seus alunos. Neste processo deverá ocorrer uma reformulação nos currículos, adequando seus conteúdos e métodos de ensino às necessidades de cada aluno. No entanto, não só os currículos deverão ser reformulados: as instalações, a organização escolar, a avaliação, a pedagogia enfim, deverão rever seus princípios e ações. O fato de se adaptar a escola aos seus

alunos está de acordo com o princípio da normalização descrito anteriormente. Assim, a proposta da escola inclusiva visa o atendimento das diversidades humanas, combatendo a homogeneização do sócio-culturalmente considerado como “normal”⁴.

Neste documento é reconhecida a importância dos pais e de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de uma gestão mais democrática, portanto, mais participativa, em cada escola. Há também a preocupação com a formação de todo o pessoal educativo, incentivando a autonomia e a criatividade de cada pessoa envolvida no processo, a fim de responder às necessidades dos alunos.

O próximo documento a ser analisado, a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - foi sancionada aos vinte dias do mês de dezembro de 1996, sendo resultado do substitutivo do então senador Darcy Ribeiro, após longos anos de discussão. Sem nos delongarmos muito sobre esse processo⁵ gostaríamos de tão somente observar algumas possibilidades e alguns “nós” que esta lei apresenta para o cotidiano da educação especial.

Pela primeira vez, em uma Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Especial ganha um capítulo à parte. Algumas discussões na área consideram este fato uma discriminação positiva, visto que frente às leis passadas – 4.024/61 e 5.692/71 – não se dava a devida importância ao tema. Outros, porém, consideram que obter um maior espaço no novo texto pode levar, novamente à exclusão, o debate da educação especial como integrante da

⁴ No entanto, devemos estar atentos para o que nos diz Gilberto Velho a respeito da ideia do desvio – a-normalidade – e da pluralidade – diversidade: “A ideia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento “médio” ou “ideal”, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social” (p. 17) e ainda: “A pluralidade de comportamentos dentro de uma cultura é vista dentro de limites bem marcados.” (p. 17-18). VELHO, G. “O Estudo do Comportamento Desviante: A Contribuição da Antropologia Social”, pp. 11- 28 in: VELHO, G. (org). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 5ª ed., 1985.

⁵ Para um maior aprofundamento sobre este assunto consultar DEMÓ, P. *A Nova LDB: Raízes e Avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997. SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, dentre outros.

educação geral. Os partidários dessa concepção propõem que a educação especial conste no corpo dos artigos da educação básica e superior.

Como o capítulo referente à educação especial se constitui por três artigos, faremos a transcrição de cada um, analisando-os brevemente.

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 da 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.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Começaremos por analisar a palavra “modalidade”. As orientações de uma escola inclusiva⁶ propõem que a educação especial não seja uma parte da educação geral, mas que toda escola ofereça uma educação especial conforme as necessidades de cada aluno da educação geral. Desta forma, a educação especial não seria um subsistema da educação geral, porém, os conhecimentos que conseguiu construir em sua trajetória contribuiriam para uma

⁶ Falaremos mais detalhadamente sobre esta questão no próximo capítulo.

melhoria de qualidade das ações educativas que toda e qualquer escola possa vir a oferecer a seus alunos.

Outra palavra que merece reflexão neste artigo 58 é o termo “preferencialmente”. Oferecer educação especial “preferencialmente” na rede regular de ensino não coloca a obrigatoriedade deste oferecimento neste sistema regular. Assim, a educação pode ser desenvolvida tanto numa escola regular, como em uma escola especial, abrindo este espaço de escolha. Segundo Rosita Edler Carvalho (1997), no corpo da lei, este advérbio fortalece a idéia de que o ensino aos alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares contribui para o processo de integração, mesmo que este ensino seja desenvolvido em classes regulares. Na visão da autora, este fato contribuiria para o estabelecimento de uma escola para todos, diminuindo o processo de discriminação e segregação.

Um termo que frequentemente utilizamos na educação especial e não tivemos a capacidade de substituí-lo até os dias de hoje se refere a considerar os discentes como uma “clientela”. Isto reflete a forte ligação que se estabelece entre a educação especial e a área da saúde⁷ - e saúde em uma concepção de mercado. O aluno é visto como um doente, portanto, passível de ser curado⁸. Demo (1997) ressalta que a persistência na utilização deste termo no campo educativo tem como pressuposto a confusão do direito ao consumo – lógica posta pela relação de mercado - com o conceito de cidadania.

Ainda no parágrafo primeiro do artigo 58 é colocado que os serviços de apoio especializado serão oferecidos sempre que necessário aos alunos da educação especial. Carvalho (1997) ressalta que este apoio especializado sempre será necessário; em nossa

⁷ Importante ressaltar que a área de saúde pública não se utiliza desse termo por considerar uma relação errônea de mercado no processo de saúde. Nem mesmo o termo “paciente” é utilizado, visto que de acordo com os princípios do Sistema Único de Saúde, o usuário dos serviços deve ser considerado como sujeito de suas ações, assumindo sua responsabilidade na promoção, proteção e recuperação de sua saúde.

⁸ Outro termo que se insere nesta forma de pensar, mas que já avançamos em sua substituição, é o que estabelece uma ligação da educação especial como um “tratamento especial”.

realidade educacional, se não for dedicado ao aluno, acaba por ser um apoio especial ao professor para que melhor desenvolva o processo ensino-aprendizagem em sala de aula ou mesmo, à família da criança com necessidades especiais.

Outra crítica realizada pela autora se refere à expressão “condições específicas dos alunos”, pois analisa que há outras condições específicas que interferem no atendimento educacional, tais como, as condições do ambiente de aprendizagem (sala de aula, número de alunos por turma), as condições do professor – sua qualificação e motivação para o trabalho, entre outras variáveis que permeiam o cotidiano escolar.

Caminhando ao terceiro parágrafo, é louvável reconhecer a educação especial como dever do Estado – como dito anteriormente no corpo deste trabalho, o Estado acaba por delegar, em sua prática, este dever às instituições filantrópico-assistenciais. Também deve ser destacado que se reconhece a importância da oferta de educação especial na faixa etária de zero a seis anos.

O artigo 59 é composto pelo seguinte texto:

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 de ensino

regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É importante que os currículos, métodos e técnicas sejam fruto de preocupação na lei, contudo, devemos refletir se é mais válido que se elabore um currículo especial, diferente daquele trabalhado com os outros educandos, ou se devemos reformular a forma de acesso que podemos oferecer a cada aluno com necessidades educativas especiais.

No que se refere à terminalidade, questão muito debatida na área, há que se pensar quais os critérios serão estabelecidos e como estabelecê-los para a identificação do cumprimento das exigências para a conclusão dos níveis de ensino. Ao pensar a aceleração dos estudos para os superdotados, isto reforça a luta destes educandos, seus familiares e os educadores que desenvolvem junto a eles o seu trabalho. No entanto, tanto em um caso, como no outro, poderemos esbarrar com a questão da idade cronológica que ainda permanece um nó nas discussões da área.

No inciso III é colocada a importância da especialização de professores (as) para a integração dos educandos nas classes comuns. Sem sombra de dúvidas, um dos maiores desafios para a concretização deste ideal. Mais uma vez, há uma grande responsabilidade

depositada no(a) professor (a) que, de repente, pode ser considerado um (a) semi-deus (a) neste processo. Há que se pensar com muito cuidado sobre as condições de formação anterior de cada professor (a), assim como sua possibilidade de tornar-se um (a) pesquisador(a). Ou seja, seria importante que cada professor (a) pudesse em seu cotidiano desafiar-se a cada momento, investigando minuciosamente o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

O inciso IV se reveste de enorme importância ao refletirmos sobre a configuração atual do mercado de trabalho. Como inserir alguém em um mercado competitivo que exige a perfeição? Como prometer emprego em uma sociedade que não pode oferecê-lo a todos os cidadãos? Que garantia temos diante do atual contexto neoliberal? Desta forma, há que se pensar cuidadosamente não apenas na formação básica desses alunos, mas sobretudo, na formação técnico-profissional e em uma possível reconfiguração do mundo do trabalho excludente em que estamos inseridos.

Quanto ao acesso igualitário aos benefícios de programas sociais devemos ter o cuidado para não cairmos novamente na relação assistencialista historicamente estabelecida com a educação especial.

Art. 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

O mais importante neste artigo é concretizar um processo de avaliação das instituições privadas para que possamos impedir o oferecimento de serviços educacionais não muito sérios, coibindo, assim, o desvio de verbas públicas para tais instituições. De igual importância é o compromisso da esfera pública em ampliar o atendimento na rede regular de ensino – e destacamos aí, como já é senso comum nas discussões educacionais, que a ampliação não deve ser apenas quantitativa, mas sobretudo, qualitativa.

Todavia, antes de finalizar gostaríamos de focar nossa atenção para a palavra “ensino” – aspecto este sinalizado por Demo (1997) – que está presente em toda a LDB, inclusive no capítulo referente à Educação Especial. O referido autor destaca que se aprisiona e se reduz o processo de aprendizagem do aluno à atividade chamada de ensino.

“As ditas teorias da instrução representam postura ultrapassada, porque refletem o ambiente equivocado do treinamento, que vem de fora para dentro e de cima para baixo, ao passo que as modernas teorias acentuam o papel central e insubstituível do esforço reconstrutivo do aluno, ainda que sob orientação crítica de um professor e em contexto social.”

(Demo, 1997, p. 69)

Acreditamos ser mais profícuo e inteligente, assim como muito mais progressista, considerar que a educação não está somente ligada ao reducionismo que o termo ensino denota, mas que ela contribui para o processo de formação do sujeito. Formação essa no sentido alemão do termo – *bildung* –, ou seja, aquilo que faz com que o homem chegue a ser o que é (Larrosa, 1998; Demo, 1997).

Como último ponto para a análise dessa lei, ao nos debruçarmos sobre o capítulo de Educação Especial constatamos que esta é considerada como educação básica. E a educação profissional ou superior das pessoas com necessidades especiais, como fica? No capítulo IV

de nossa LDB, sobre Educação Superior, o artigo 47, §2º, há a referência à possibilidade de abreviação do tempo de estudos àqueles alunos que tenham comprovado extraordinário aproveitamento nos estudos, portanto, aos alunos com altas habilidades. E as outras pessoas com necessidades especiais não são capazes de desenvolver-se nos estudos? Qual o crédito intelectual que a LDB dá a essas pessoas? Qual o compromisso que, de fato, estabelece?

Não nos falta a elaboração de leis. Estamos tentando trilhar um processo de melhoria destas questões legais. Mas o que efetivamente ocorre no processo ensino-aprendizagem? O que consideramos ao pensar a formação de nossos alunos? Está posto o nosso dever: analisar a produção escrita dos planos que as secretarias e os governos nos enviam como sendo norteadores – ou bloqueadores? - de nossa ação enquanto educadores.

“...do ponto de vista de quem controla (a educação), muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela, implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros”. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma na lei e na teoria.” (Brandão, 1985, p. 60)

Deveríamos buscar perceber em nossas condições materiais, concretas, em que nível estes planos acontecem e podem vir a acontecer; observar atentamente a evolução histórica dos acontecimentos; detectar as ideologias incutidas em cada ação; por fim, concretizar os nossos planos na relação sujeito-sujeito que se efetiva em sala de aula e em todos os espaços de uma possível intervenção, ultrapassando estas limitações, reelaborando e reescrevendo nossa história, superando nossa alienação, concretizando nossa autonomia. É com esta idéia,

portanto, que nos debruçaremos, no próximo capítulo, a refletir sobre a proposta de educação inclusiva.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INCLUSÃO:

OUTROS CONCEITOS NA EDUCAÇÃO

Nos dois últimos capítulos, acompanhamos as diferentes formas de conceber a educação especial e as políticas públicas relacionadas a esta, tentando nos aproximar de uma perspectiva histórica da deficiência. Para entender o significado da inclusão, as discussões que ela traz em nossa realidade, vamos continuar a pensar com este viés histórico.

Antes de mais nada, gostaríamos de esclarecer que ao falarmos da deficiência não a abordamos como uma entidade abstrata. Ao escrevermos, estamos pensando sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais com deficiência mental, que frequentam nossa escola pública, alunos estes oriundos de classes economicamente desfavorecidas que, além das impossibilidades que a deficiência possa vir a gerar, vivem em uma realidade perversa de escassez, sendo excluídos da escola por não se enquadrarem no ideal de aluno imposto por esta. Esses alunos são duplamente excluídos pela sociedade em que vivem e pela escola seletiva que lhes é oferecida.

Não se constitui uma novidade que até a primeira metade do século XX, as pessoas consideradas deficientes sofriam uma estigmatização muito maior, pois as causas consideradas orgânicas, inerentes a estas pessoas, constituíam uma situação estável, de difícil intervenção e modificação. O que permeava esta visão era uma concepção determinista do desenvolvimento, impossibilitando a aprendizagem da pessoa.

Como já apontamos anteriormente, esta concepção produziu uma teoria e uma prática baseadas na aplicação de testes de inteligência que, mensurando o nível intelectual do indivíduo, poderia detectar o seu atraso mental, determinando-lhe um rótulo. A partir desta classificação

surgia a proposta de uma atenção educacional especializada, organizada e separada do sistema educacional regular. Assim, *“...as pessoas ou o grupo de pessoas consideradas portadoras de problemas ou que se destacam sensivelmente do que está socialmente estabelecido como normal são alvo de processos que resultam na criação de mecanismos de correção de suas diferenças”*. (Tomasini, 1998, p. 114)

Continuando a pensar com Maria Elisabete A. Tomasini (1996), analisamos que ao tomarmos comportamento humano como algo estanque e fragmentado, onde a realidade individual é considerada independente da sociedade e da cultura, a diferença acaba por ser percebida como algo inato, produto da natureza dos homens, perdendo-se de vista, a dimensão da consciência individual e coletiva na construção desta diferença.

Segundo Marchesi e Martín (1995), a partir das décadas de 60 e 70 começamos a observar no plano internacional uma mudança na concepção da deficiência e da educação especial. O olhar sobre a deficiência irá se deslocar um pouco do aspecto congênito, estável, onde se agrupam as pessoas com um mesmo tipo de deficiência em um centro específico com o objetivo de receber um tratamento, para uma visão correlacionada da deficiência com os fatores ambientais, onde o próprio sistema educacional deve se posicionar para dar uma resposta mais adequada aos seus alunos, favorecendo, assim, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Considerando a perspectiva sócio-interacionista (Vygotsky, 1989a; 1989b; 1989c), compreende-se, agora, que a aprendizagem abre caminhos para o desenvolvimento e que o segundo não tem um papel determinante sobre a primeira, mas há uma relação entre ambos. Nesta linha de pensamento, rompe-se com a noção de homogeneidade da deficiência; cada indivíduo é único, é singular. Mesmo que duas pessoas apresentem uma mesma deficiência, suas

oportunidades, seu ambiente familiar e cultural, dentre tantos outros fatores, lhes proporcionaram experiências de vida distintas e, assim, um desenvolvimento e aprendizagens diferenciadas.

A concepção sócio-interacionista influenciará não somente a Educação Especial, mas projetará questionamentos também sobre as escolas regulares. O fracasso escolar, por exemplo, não poderia permanecer como resultado, como fruto individual, como uma causa orgânica do aluno, pois está fortemente ligado a fatores sociais, culturais e educacionais. Smolka (1989) nos alerta para o fato de que a sala de aula é um local de convergência das diferentes histórias, dos diferentes percursos, dos diferentes saberes que demonstram a diversidade da realidade. Contudo, essa diversidade acaba sendo considerada como lugar de descompasso, de desencontro, quando as “dificuldades de aprendizagem” começam a aparecer e a escola não sabe o que fazer diante de tanta multiplicidade. Assim, surge a necessidade de que os dois sistemas – educação especial e educação regular - encetem indagações acerca de seus problemas, suas limitações, buscando, então, novos métodos de avaliação, não só dos alunos, como do próprio sistema educacional.

Neste processo de se auto-reavaliar, a Educação Especial se põe como desafio a reflexão sobre determinados conceitos que permeiam tanto sua prática como sua teoria. No que diz respeito ao aspecto teórico, visando a substituição do termo *deficiência*, tradicionalmente utilizado, cria-se um novo conceito: **necessidades educativas especiais**. Avaliando a sua prática, algumas inquietações são colocadas: a questão da formação dos professores, a conceituação e adaptação do currículo, dos métodos de ensino e o papel das administrações escolares.

Começaremos, por ora, lançando-nos sobre o entendimento do conceito **necessidades educativas especiais**. Este termo começou a ser utilizado na década de 60, contudo, sem

prestígio suficiente para fazer frente à concepção dominante da época. Somente em 1978, com a publicação do informe Warnock, passa a ter alguma relevância¹.

Mas o que significa um aluno com necessidades educativas especiais? Em primeiro lugar, há que se esclarecer que um aluno com necessidades educativas especiais poderá não apresentar essa condição pelo resto de sua vida; estas necessidades podem ser temporárias, surgindo, apenas, em um determinado período de seu percurso escolar. Este aluno poderá apresentar algum problema de aprendizagem necessitando, assim, uma certa atenção específica, a utilização de recursos educacionais diferenciados, a fim de que alcance os objetivos pré-estabelecidos pela escola que se propõe a educá-lo.

Esta “nova” definição apresenta duas noções que se correlacionam: problemas de aprendizagem e recursos educacionais diferenciados. O primeiro termo visa diminuir a culpabilização do aluno frente a uma possível inadaptação ao processo ensino-aprendizagem, evitando a idéia de que o aluno é o único responsável por esta inadequação. Isto não quer dizer que se vá negar uma deficiência que o aluno possa vir a ter; no entanto, a ênfase de adaptação recai sobre a escola, pois esta é que deve se preparar para atender às necessidades de seus alunos. O segundo termo – recursos educacionais – visa não só aos recursos materiais, como material didático, supressão de barreiras arquitetônicas, adaptação dos edifícios, mas sobretudo, a devida formação de professores e especialistas que possam dar conta do processo educativo; uma formação que os leve não só a refletir sobre novas teorias, mas que também possa pensar em elaborá-las; uma formação que culmine na proposta de novos projetos, de reformas e adaptações

¹ O informe leva o nome da especialista responsável, Mary Warnock, sendo solicitado pelo Secretário de Educação do Reino Unido, em 1974, com o objetivo de pensar concepções diferentes acerca da Educação Especial. Importante ressaltar que este informe só foi publicado no ano de 1978 e, vagarosamente, suas propostas foram sendo inseridas na legislação inglesa.

curriculares, na reelaboração de processos avaliativos, na utilização de novas metodologias, dentre tantos outros aspectos.

O conceito **necessidades educativas especiais** amplia o raio de atuação da Educação Especial na medida em que não leva em conta apenas a porcentagem da população que apresenta uma deficiência física, sensorial, orgânica, etc, porém se preocupa com todos aqueles alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, considerando, assim, um número muito maior dos alunos de nossas escolas. Conceber as dificuldades de aprendizagem como um problema para a Educação Especial é preocupar-se com tantos outros fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem: fatores sociais, culturais, familiares, emocionais, mas sobretudo, entender que no espaço escolar estes problemas se manifestam ou se intensificam.

Vemos, então, que se coloca uma certa relatividade: não há um grupo específico e homogêneo típico da educação especial; todos os alunos são passíveis de, em uma determinada época de sua vida, necessitar de ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, a fim de alcançar os objetivos da educação. Desta forma, observa-se que as dificuldades do aluno para a aprendizagem podem ser resultantes de uma causa pessoal, da interação entre o aluno e a escola, ou uma causa social e, estas condições podem não ser determinantes e permanentes.

Assim, começa-se a deslocar o histórico problema da Educação Especial: não é mais o aluno que deve carregar individualmente a culpa por não adaptar-se à escola. Esta escola também pode não estar devidamente preparada para dar conta da diversidade e das diferenças de cada aluno que nela está inserido. A Educação Especial redefine-se, então, como um conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição do sistema educativo de forma mais abrangente com o objetivo de responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos.

Achamos pertinente destacar neste momento que essa redefinição da Educação Especial, que lança conseqüências à educação de uma forma mais abrangente, está em processo de construção - como é toda prática humana - não alcançando, todavia, um patamar concreto, pronto e acabado, algo em que possamos falar num pretérito, porém visualizando um porvir. Ainda estamos tateando, moldando mesmo a idéia de uma nova prática educativa. Desta forma, muito do discurso acerca desta mudança reveste-se de um caráter normativo, do que a educação poderia vir a ser, objetivando reinstaurar-se, visando a instituição de algo novo.

Nesta perspectiva da Educação Especial vir a contribuir para a configuração de uma *escola para todos*, já não cabe a utilização de um currículo à parte, separado, específico. Segundo Molero (1988) e Bautista (1997) o currículo deve ser flexível e aberto, tendo como premissa que cada um aprenda em seu ritmo, objetivando ultrapassar suas necessidades. O currículo deve permear-se por um trabalho cooperativo e participativo, considerando que a partir da interação, aprenderemos com nossos pares. Na visão destes autores, o currículo, portanto, deve levar em consideração o que é ensinar; quando e como fazê-lo; o quê, quando e como avaliar; deve ser dinamizador do processo de integração escolar. O currículo pode vir a ser um instrumento de melhoria da qualidade do ensino, à medida em que se constitui em um caminho para a experimentação educativa. Os alunos com necessidades educativas especiais terão um currículo adaptado, mas que será regido pelos mesmos objetivos educativos estipulados para os outros alunos.

Bautista (1997) visualiza que este processo de adequação curricular põe em relevo o professor que será a figura responsável pela devida adaptação, definindo a competência curricular do aluno e os fatores que interferem no seu processo ensino-aprendizagem, sem perder de vista o currículo regular da escola.

Contudo, não podemos deixar de refletir, como nos aponta a literatura crítica sobre o assunto (Skliar, 1998; Silva, 1996; Moreira, 1990; Apple, 1982; entre outros), que o currículo é um território de embates, de conflitos, de lutas. O currículo é fruto de um processo social; nele estão embutidos valores, conhecimentos, habilidades – como o modismo nos permite falar –, valorizados socialmente. Silva (1996) ressalta que

“As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. (...) Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças individuais não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. (...) O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.” (p. 81)

A escola, portanto, na visão do autor, é construtora de subjetividades, sua atuação não é neutra – esta ideia é consensual. Assim, a escola deverá refletir, enquanto espaço de construção de subjetividades, de valores, da projeção de desejos, qual a educação mais adequada a seus alunos, quais os objetivos educacionais, qual o currículo, quais as metodologias utilizadas, qual será a forma de avaliar mais pertinente a esta nova realidade que se propõe a construir.

Marchesi et Martín (1995) avaliam que a rigidez do sistema educacional, com ênfase dada nos objetivos cognitivo-rationais frente aos emocionais, aplicados, manipulativos, artísticos, etc., oferece menores possibilidades de adaptação e flexibilidade para os alunos, levando-os a se sentirem desvinculados dos processos de aprendizagem, manifestando, por isso, maiores dificuldades.

Contudo, sabemos que as reformulações de alguns conceitos na Educação Especial e da própria Educação Especial nem sempre apresentam um caráter totalmente positivo. O primeiro que podemos apontar se refere ao caráter irresoluto do termo **necessidades educativas especiais**. Bueno (1996) é partidário desta linha crítica apontando que, no momento em que se considera o termo **necessidades educativas especiais**, muito mais abrangente que os termos de antanho, perde-se a precisão do que estamos conceituando. Já vimos que este conceito abrange uma diversidade muito maior de indivíduos, tentando romper com a estigmatização, todavia, precisamos acrescentar ao seu lado a que grupo de sujeitos estamos nos referindo, adicionando vários outros termos para que possa ser bem compreendido².

Outra preocupação levantada se refere à abrangência excessiva o que nos leva a analisar o aspecto político da questão. Será que ao ampliarmos o rol de alunos que se enquadram na definição de **necessidades educativas especiais**³ não estaremos incorporando um grande número de pessoas que, não necessariamente, teriam uma necessidade especial? Teoricamente, parece-nos evidente que se procura democratizar o sistema educacional para uma gama de alunos que se encontram apartados da escola, tais como autistas, alunos com distúrbios neurológicos específicos, entre tantos outros que nem sequer se enquadravam no rol de “anormalidades”, estando ligados às clínicas, sendo preocupação apenas da área de saúde. Contudo, devemos ter um enorme cuidado para não nos perdermos nessa ampliação do termo e retrocedermos historicamente, onde todo aquele que não se enquadra na homogeneização da escola deve ser objeto de um tratamento diferenciado.

² Como exemplo, podemos destacar que este trabalho refere sobre a educação de pessoas com **necessidades educativas especiais com deficiência mental**.

³ Segundo Marchesi e Martin (1995), a educação especial passa a não ter mais como seu alunado 2% de pessoas com deficiências permanentes, mas 20% de alunos com **necessidades educativas especiais**.

Outra crítica apontada é que algumas pessoas podem ter necessidades especiais sem, obrigatoriamente, se constituírem em *necessidades educativas especiais*, ou seja, pode ser que seus problemas não sejam de responsabilidade direta do sistema educacional, porém sejam frutos das experiências vivenciadas em outros âmbitos – família, classe social, minoria étnica, etc.

A última crítica se constitui na visão excessivamente otimista posta na Educação Especial. Parece-nos que acreditam que a omissão da palavra “deficiências” possa mudar a realidade da educação, ou diminuir os preconceitos, garantindo, então, uma escola que contribua para o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições mais normalizadoras possíveis.

Necessitamos apresentar uma visão crítica sobre o termo necessidades educativas especiais, assim como, sobre a proposta de educação inclusiva. No entanto, não podemos também desconsiderar que há um avanço histórico ao colocarmos a ênfase nas possibilidades e responsabilidades da escola, incitando o sistema educacional – e não apenas à educação especial - a reavaliar-se, procurando dismantelar seu histórico caráter homogeneizador.

Analisando mais especificamente a proposta de educação inclusiva esta se constitui em um movimento que vem ocupando espaço nas políticas governamentais, mais precisamente a partir do ano de 1990, sendo explicitada na resolução 45/91, da Assembléia Geral das Nações Unidas, defendendo uma sociedade para todos. Esta proposta não considera apenas a Educação Especial, mas como vimos no capítulo anterior ao focalizarmos o *Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003*, se constitui num aspecto mais abrangente de inclusão de grupos marginalizados, sendo um compromisso com estas minorias que acabam por se constituir na maioria de nossa sociedade, objetivando, então, lutar pelas necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. No entanto, essa discussão começa a ter grande relevância a partir do Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pela

Espanha em colaboração com a UNESCO, no ano de 1994, onde é formulada a Declaração de Salamanca. Desta forma, a proposta de educação inclusiva exige reformulações políticas, alterando não apenas o interior da escola, mas propondo uma mudança na estrutura da sociedade, uma modificação na sua forma de agir.

No que se refere ao campo educacional, especificamente na área da Educação Especial, poderíamos dizer que a proposta de educação inclusiva é um desdobramento das discussões desenvolvidas anteriormente. Há quase trinta anos defendemos a integração de alunos com necessidades educativas especiais, não só no sistema regular de ensino, como na sociedade de uma forma mais abrangente. Este movimento tem por base os princípios de justiça e igualdade, defendendo que todas as pessoas têm direito a se educar num ambiente o menos segregador, com condições as mais normalizadoras possíveis. Assim, integração e inclusão se constituem em sistemas organizacionais de ensino, baseados no princípio de normalização. Entretanto, devemos atentar para o fato de que normalizar não é tratar da mesma maneira pessoas que são, essencialmente, diferentes. Não é demasiado ressaltar que normalizar é proporcionar condições de vida à pessoa com necessidades educativas especiais, similares às de outras pessoas, possibilitando uma vida normal tanto quanto possível for. Como coloca Cláudia Werneck (1997), normalizar uma pessoa não significa torná-la normal, significa, contudo, dar a ela o direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade.

Apesar da proposta de inclusão ser uma possível continuação da discussão sobre a integração de alunos com necessidades educativas especiais, há uma diferença fundamental entre ambas. O sistema de integração se baseia na corrente principal conhecida por *mainstreaming* que significa tornar o ambiente o menos restritivo possível, valorizando o aluno em suas conquistas. Entretanto, não há fusão entre os sistemas: a educação especial continua sendo um espaço, tanto

em sua prática como em sua teoria, dicotomizada da educação regular. Para que o aluno consiga o direito de participar do sistema regular de ensino deverá se mostrar apto para tal empreitada, a partir de suas conquistas pessoais. Desta forma, a integração acaba por se constituir em uma inserção parcial, visto que a pessoa é quem deve adaptar-se, não modificando as estruturas existentes na sociedade. A integração apresenta diversos níveis, desde o ensino a domicílio ou centro hospitalar, passando por escolas especiais, classes especiais, classes regulares com ou sem apoio, tendo diversas variações neste processo. Esta maneira de organizar o ensino é chamado de sistema de cascatas.

Ao falarmos de inclusão, outra perspectiva se coloca. Inicialmente, queremos deixar claro que reconhecemos a importância de escolas que vêm anos a fio trabalhando junto a pessoas com necessidades educativas especiais. Sabemos que muitas destas apresentam um trabalho assistencialista, voltado, não para a autonomia do sujeito, mas para sua dependência; esta é uma crítica há muito propalada na área. No entanto, há tantas outras instituições que se constituem em verdadeiro espaço de reflexão, de práxis, de uma educação mais adequada que objetiva a autonomia, a independência, o aprendizado. Não queremos apresentar uma visão fragmentada e homogeneizadora de todas as instituições que se propõem a educar pessoas com necessidades educativas especiais. Queremos tão somente

“... pôr em relevo uma necessidade específica...: incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos gerais e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor.”

(Skliar, 1997, p. 13)

A educação especial exerce sua dimensão filosófica ao propor interrogar-se continuamente sobre sua função. No entanto, a proposta de educação inclusiva, ou seja, educação

para todos, demanda que as escolas regulares reavaliem também seu papel, lançando-se na busca ilimitada de ressignificar-se. Assim, tanto a educação especial como a educação regular necessitam caminhar juntas, pois já não nos cabe uma relação apartada, estanque, como se a reflexão e a prática educativa fossem estranhas uma à outra. A inclusão proporrá um repensar da educação de um modo mais geral.

Observando o movimento de educação inclusiva em nosso país sob o aspecto legislativo temos como projeto governamental a Proposta de Metas para o Plano Nacional de Educação, onde é enfocada a Educação Especial (1997). Este plano denuncia que o corpo docente não está habilitado para educar pessoas com necessidades educativas especiais e que nossas escolas se encontram não só desaparelhadas de material humano, mas, sobretudo, de material físico.

Logo após, enfatiza que a identificação precoce das necessidades educativas especiais de uma criança favorece suas possibilidades de desenvolvimento, visto que permite oferecer-lhe, o mais cedo possível, um atendimento apropriado. A responsabilidade em proporcionar este tipo de atendimento é, então colocado, como encargo do Poder Público, aparelhando as creches não só de material adequado, como priorizando a formação de recursos humanos para este tipo de serviço. Consideramos este comprometimento um avanço, visto que, historicamente, a educação infantil em nosso país não é prioritária.

Ressalta, ainda, que na legislação brasileira rege o princípio de que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, buscando-se, assim, a integração. Para que possamos concretizar essa integração de alunos portadores de necessidades educativas especiais em salas de aulas regulares há a necessidade de se estar atento à adequada formação dos professores e à sensibilização da comunidade escolar.

Há outras questões importantes levantadas por esta Proposta, como por exemplo, a colaboração de diferentes órgãos do Poder Público para um melhor atendimento às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, a provisão de recursos orçamentários da ordem de 5% para dar conta dos serviços de educação especial e a colocação de vinte e seis metas que deverão ser alcançadas.

Além desta proposta, o Ministério da Educação e Desporto / MEC elaborou uma série de três manuais que visa alicerçar o professor no processo de integração do aluno portador de uma deficiência na rede regular de ensino. Diz o primeiro destes manuais, *“...para que isso aconteça, é fundamental que os professores sintam-se apoiados e subsidiados tecnicamente na tarefa de integrar esses alunos no cotidiano de sala de aula.”* (p. 5)

Este primeiro manual tenta estabelecer uma relação com o professor, despertando sua reflexão para o papel de agente modificador que ele deve desempenhar. O segundo manual lhe dá sugestões de atividades que pode desenvolver com os alunos, a fim de proporcionar uma melhor integração em sala de aula das pessoas com algum tipo de deficiência. O terceiro manual lhe oferece maneiras de detectar prováveis deficiências e como deve lidar e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos portadores ou não de deficiências. Estes manuais visualizam o professor como principal agente transformador para o processo de integração/inclusão. Isto se torna mais visível logo no início do primeiro manual onde está escrito: *“Este material só tem sentido porque você, professor, existe, e tem disposição de integrar as crianças portadoras de deficiência em sua escola.”* (p. 9)

Não só no âmbito das políticas governamentais, mas também no meio acadêmico, dá-se um destaque ao professor no processo de integração/inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular e, conseqüentemente, na sociedade.

Rafael Bautista (1997) começa a nos inserir um pouco neste debate acadêmico sobre a escola inclusiva. É interessante notar que se propõe toda uma mudança no funcionamento da escola: questiona-se a forma convencional de sua prática pedagógica, o desenvolvimento da ação docente, sendo premente o aprimoramento permanente do contexto educacional.

O autor acima citado defende que a educação especial se apresenta mais favorável ao desenvolvimento da perspectiva inclusiva por ser um espaço em que já se tem a presença dos funcionários de outras áreas, assim como, apresenta a prática de diversificar e flexibilizar o processo ensino-aprendizagem, a organização e o funcionamento da escola, a fim de melhor servir ao educando. Desta forma, a escola inclusiva tem como proposta possibilitar adequações curriculares que partam da necessidade dos educandos, da escola, da comunidade escolar e local como um todo.

No Brasil, uma das maiores defensoras da filosofia da educação inclusiva é a educadora Maria Teresa Eglér Mantoan. Ela apresenta não só estudos teóricos sobre a questão, como desenvolve em nosso país experiências de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais com deficiência mental em diversos locais⁴.

Mantoan (1997) explica que a educação inclusiva representa uma melhora no nível de ensino não apenas para os alunos com necessidades educativas especiais, mas para todo o aluno que frequenta a escola regular. Isto ocorrerá porque a educação inclusiva preocupa-se com que o ensino seja especial para cada aluno. O processo ensino-aprendizagem estará voltado para o desenvolvimento de todo educando em suas particularidades.

⁴ Para maiores informações, ler MANTOAN, M.T.E. *Ser ou Estar: Eis a Questão: Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997 e *Compreendendo a deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

Para que o processo ensino-aprendizagem se modifique, ela também entende que o professor exerce um papel fundamental. Este necessita se reconhecer como sujeito do processo, conscientizando-se de seu papel, das lacunas de sua formação, procurando se especializar no cotidiano de sua sala de aula. O professor não poderá mais desenvolver uma prática descompromissada teoricamente; ele deverá ter a possibilidade de ser co-autor do projeto político pedagógico de sua escola, junto aos seus companheiros, desenvolvendo o projeto político pedagógico em seu locus de trabalho, consolidando o que foi pensado no conjunto da comunidade escolar⁵; tudo deverá estar pensado, procurando sintonia entre o que se estuda e o que se pratica dentro da escola.

É necessária uma visão pedagógica que compreenda que o desenvolvimento do ser humano é mais efetivo quando se tem a oportunidade de trocar com pares em níveis de desenvolvimento distintos, gerando novos desafios e contribuindo para que as pessoas avancem em seus níveis de aprendizagem. Assim, ao falarmos de inclusão, de tornar o ambiente escolar o menos restritivo possível, não estamos admitindo a perda da qualidade do ensino, mas, ao contrário, um aperfeiçoamento que atinja tanto aos professores como aos educandos, onde todos devem chegar a conquistar sua autonomia política e coletiva.

“... teremos respondido a grande parte desses desafios do futuro quando a escolarização implicar um processo especial para cada aluno e não apenas para alguns deles, os alunos especiais; quando os professores em geral forem, de fato, especializados em todos os alunos; quando a sociedade estiver mais preocupada com a pessoa em si mesma e não com os seus estereótipos; quando não tivermos mais

⁵ Quando dizemos comunidade-escolar estamos considerando não só os professores, a equipe técnico-pedagógica e a diretoria, mas também pais, alunos e profissionais de apoio das escolas, enfim, todos aqueles que contribuem para o

medo e insegurança para enfrentar a diferença, a singularidade, a individualidade dos outros e de nós mesmos; quando estivermos menos envolvidos com a rotulação, com a avaliação das perdas e mais interessados nas possibilidades de desenvolvimento de todos os alunos.” (Mantoom, 1997, p. 69)

No entanto, sabemos que colocar em prática o ideal de igualdade, tentar fazer com que a democracia seja efetiva e não apenas discursiva, não é uma tarefa fácil de ser cumprida, basta recordar o que Castoriadis coloca em sua obra: foi apenas na Grécia antiga e, depois, com a Revolução Francesa que o homem se põe a tarefa de pensar-se, de questionar-se, indagar e criar suas próprias leis, fazer de sua existência um processo de reflexão permanente. Ao ideal de inclusão devemos confrontar a realidade da inclusão, visto que esta proposta exige rupturas no modelo educacional por nós instituído. Abrir um processo permanente de reflexão, de indagação sobre as possibilidades da inclusão, instituir uma nova realidade educacional, deve ser nossa tarefa. Se detectamos falhas em nosso sistema de educação, como instituir uma nova realidade dentro deste?

A escola inclusiva apresenta suas críticas não apenas à educação especial, como também à educação regular. A integração via sistema de cascatas, tão propagado pela educação especial, denuncia sua insuficiência, visto que não prevê mudanças na estrutura da escola; não há a instituição do novo, apenas adaptação ao que já está posto. A escola regular revela seu caráter restritivo, homogeneizador, não incentivando a originalidade, a criatividade, a autonomia no pensar, no agir, no prazer pelo conhecimento.

Desta forma, a metáfora utilizada por educadores canadenses para representar a educação inclusiva é a idéia de um caleidoscópio onde, para que a figura possa anunciar sua totalidade,

necessita de diversos pedaços, de diferentes partículas que, na sua diversidade, compõe sua inteireza. Assim, conviverão pessoas com deficiências e pessoas ditas normais. A escola oferecerá, então, oportunidades para que todos alcancem os mesmos objetivos, cada qual no seu ritmo. Isto fará com que a própria escola rompa com sua estrutura tradicional e ofereça um ensino diversificado, especializado em cada aluno, e não somente, educação especial para os educandos considerados diferentes.

De acordo com a abordagem sócio-interacionista, um ambiente onde pessoas diferentes interagem é mais propício à troca, à construção de conhecimentos, para a formação do ser humano, mesmo que possa vir a gerar mais conflitos, pois é assim que a sociedade se estrutura. No entender de Mantoan (1997), o intercâmbio entre iguais não gera tantos desequilíbrios, ocasionando avanços mais lentos, portanto, a partir da diferença poderemos repensar a educação. Nas palavras de Werneck (1997) *“A inclusão não admite diversificação pela segregação. Busca soluções sem segregar os alunos em atendimentos especializados ou modalidades especiais de ensino. Tende para uma especialização do ensino para todos.”* (p. 53)

Na proposta de educação inclusiva as responsabilidades serão compartilhadas. Não apenas os alunos deverão se adaptar, não só a escola deverá romper seu conservadorismo e segregacionismo, porém caberá a cada cidadão diminuir os obstáculos, facilitar o acesso das pessoas com impedimentos a ter uma vida digna, a abandonar e romper com a formação de estereótipos, com as discriminações.

Neste contexto de tentativa de instituição de uma nova sociedade, menos segregadora, da formação de cidadãos abertos à diversidade, preocupados em conviver com a diferença, surgem vários desafios para a educação. Como colocado anteriormente, ao refletirmos sobre cidadania e autonomia, a educação cumpre papel relevante, na medida em que sua função é formar o novo

cidadão, pensando o papel político que gostaria que este indivíduo exercesse em sua comunidade, fazendo-o refletir e tomar seu lugar nas instâncias de decisão, tornando-o um sujeito ativo, autônomo, participante de sua coletividade, construindo-se, fazendo-se, enquanto interfere na construção do novo de sua coletividade.

“Torna-se imperativo, então, formar instituições tornando essa reflexividade coletiva efetivamente possível e instrumentando-a concretamente (as consequências disso são inumeráveis). E, do mesmo modo, torna-se imperativo dar a todos os indivíduos não só a possibilidade efetiva máxima de participação em todo poder explícito, mas também a esfera mais extensa possível da vida individual autônoma. Se lembrarmos que a instituição da sociedade só existe na medida em que é incorporada nos indivíduos sociais, poderemos então, evidentemente, justificar (fundar, se quisermos), a partir do projeto de autonomia, os “direitos do homem”, e muito mais.” (Castoriadis, 1992, p. 147)

Continuando o processo de reflexividade, procurando meios para superar os desafios é que nos propomos, no próximo capítulo, a pensar em algumas questões, alguns entraves que surgem ao tentarmos colocar em prática a proposta de educação inclusiva.

AUTONOMIA E INCLUSÃO: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

“O respeito pelos outros é exigível porque eles são, sempre, portadores de uma virtualidade de autonomia.” (Castoriadis, 1998, p. 42)

Ao propormos fundamentar nosso estudo em Castoriadis, principalmente, nas reflexões que o autor nos leva a realizar sobre questões como autonomia e heteronomia, visualizamos que podemos melhor contribuir para a elucidação de algumas questões em nossa área - a Educação Especial.

Não temos a pretensão de oferecer respostas prontas e acabadas. Temos a consciência de que o mundo se deixa conhecer, mas não de uma vez por todas, visto que sua construção está sempre incompleta, inacabada. Desta forma, não desejamos explicar¹ nada; lançando-nos, tão somente, em um processo de questionamento permanente – tarefa que uma sociedade democrática, enquanto tal, deveria se propor.

Analisando, assim, a proposta de inclusão sob a luz de Castoriadis e de outros autores, tal como Canivez (1991) ao refletir sobre cidadania, o questionamento que nos surge é se, de fato, esta proposta pode vir a contribuir não só para a formação de um cidadão, de um indivíduo autônomo, como também, se propicia à Escola pública², enquanto espaço instituído por uma coletividade e instituinte desta mesma coletividade, a construção de sua autonomia, de um processo permanente de reflexão, para que as pessoas que ali estejam, sejam capazes de instituírem seu próprio sentido.

¹ Explicar, na concepção aristotélica, é dar a origem. A palavra explicar apresenta o sentido de que podemos dizer de onde vem o objeto de explicação e para onde vai; é dar uma causa necessária e um fim a esse objeto. Explicar, assim, é determinar a origem e o destino, o que aniquila a idéia da criação.

Como descrito anteriormente, a Escola pública é criada no momento em que a Educação passa a ter destaque para a formação do novo cidadão. Assim, esta instituição é criada como um local de investimentos de valores, não mais aqueles exteriores ao homem, como leis superiores, mas valores fabricados em sua existência, pela utilização de sua razão, fundando e legislando suas leis próprias. Neste momento o homem cria a atividade política e esta toma a forma de ação educativa. A Escola pública passa a ser o espaço de socialização dos indivíduos, dos novos cidadãos que necessitam ser formados para se transformarem em sujeitos participativos, tomando seu lugar na instância de decisão.

Não mais a Igreja, com seus dogmas, legislará sobre a vida humana. Os homens, através de sua razão, criarão a nova lei, que não será mera marca em um papel. A lei deverá tomar corpo, ser instituída, inscrever-se em uma nova realidade a ser concretizada. Os revolucionários depositam na educação grande parte de suas expectativas, pois esta deverá não só engendrar o novo, porém, fabricando novos cidadãos, instauraria a igualdade entre eles.

“A Escola pública é fruto, é um dos primeiros instrumentos do projeto humano, quando este enfim se reconhece como tal: projeto de construção de uma nova sociedade, contra a força quietista dos dogmas; projeto de criação de um novo homem, para além, dos limites e exigências da Natureza; projeto de elaboração sistemática e cuidadosa de uma nova cultura, que se impõe sobre as ilusões do espontaneísmo.” (Valle, 1997, pp. 11-12).

Lilian do Valle (1997) analisa que a Escola pública, em sua história, muitas vezes, denigrando seu investimento de origem, acabou por servir aos interesses de dominação e mistificação da razão, constituindo-se em mais um elemento para a manutenção do *status quo*.

² Gostaríamos de ressaltar, mais uma vez, que ao falarmos de escola, nosso *locus* de análise e de prática é a Escola pública.

Estas várias facetas são frutos das relações sociais-históricas manifestas e marcadas que modificam tanto a sociedade, como os indivíduos, alterando-os reciprocamente. Isto, no entanto, não desapropria a Escola do caráter de ter sido, e de todavia ser, um local de investimento de afetos, desejos, valores, um espaço que propicie a participação de todos os indivíduos que a instituem e que por ela são instituídos.

É nesse sentido que a Escola pública deve ser um local de todos pois, em seu interior, é tecida uma gama de relações, de lutas por efetivação ou supressão destes ideais, destes valores, destes desejos, procurando torná-los universais ou identificáveis somente a determinado grupo, concretizando-os ou eliminando-os em nossa realidade. Por ser um terreno de embates, onde o ideal de homem e de sociedade se encontra depositado, esta instituição é alvo de incessantes críticas, de uma insatisfação permanente, o que a impulsiona a modificar-se, a recriar-se. *“Fruto, mas também instrumento do ideal, a Escola acolhe, dentro de si, toda a obstinação e a força embriagadora do desejo do homem, porém recebe igualmente toda a dilacerante consciência dos limites de sua ação.”* (Valle, 1997, pp. 12-13).

Tomando por base a constituição da Escola pública, ou seja, local onde a razão é o instrumento central para a instituição do novo homem e da nova sociedade, visualizamos um primeiro limite de nossa ação ao pensarmos a educação de pessoas com deficiência mental; indagamo-nos qual seria o espaço destinado a este indivíduo dentro dessa escola pautada na racionalidade liberal. Lucília Augusta Lino de Paula (1995) esclarece que a deficiência mental, dentre todas as deficiências, é a mais rechaçada no que se refere às exigências do corpo social, visto que se caracteriza por um comprometimento na área cognitiva, ou seja, no uso da razão. A deficiência mental é encarada não como um aspecto quantitativo – como aos outros deficientes faltam a visão, um membro de seu corpo ou há a impossibilidade de utilizá-lo. Ao indivíduo com deficiência mental falta-lhe a qualidade mais estimada em nossa

sociedade, como se lhe faltasse a própria essência da humanidade; ele é privado do nosso padrão de racionalidade. É através dessa racionalidade que o homem poderá deliberar, tornar-se um cidadão, um indivíduo autônomo.

Segundo Mantoan (1997), o objetivo principal da educação inclusiva - proposta de uma sociedade que almeja construir-se como um espaço de todos - é a conquista da autonomia moral e intelectual de pessoas com deficiência. Como a escola contribuirá para o desenvolvimento desta autonomia intelectual? Poderá ela trabalhar com o padrão de razão instituído pelo liberalismo? Um dos maiores empecilhos para se incluir um aluno com deficiência mental numa sala regular é, justamente, o descrédito em seu potencial intelectual, em sua possibilidade de aprender, em se constituir como indivíduo autônomo.

“Persiste a convicção da inferioridade das capacidades das crianças deficientes e de que as técnicas didáticas eficazes com “normais” são as que devem ser adaptadas para as com deficiência. Persiste a convicção da inferioridade das capacidades, da potência de mutações e das contribuições da pessoa com DM³ em qualquer circunstância da vida em sociedade e justifica-se seu resguardo, resguardando a sociedade de aprender, mudar ou capacitar-se também com estas pessoas”. (CECCIN, 1997, pp. 41-42)

Ao estudarmos sobre o desenvolvimento intelectual de um aluno com deficiência mental, vários pesquisadores (Inhelder, 1973; Mantoan, 1989; Ferreira, 1992, entre outros) detectaram que não existe uma diferença estrutural entre o desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência mental e pessoas normais. Entretanto, crianças com deficiência mental não exploram seu meio físico, social, natural, cultural espontaneamente. Devido a isto, um aluno com deficiência mental necessita participar da educação precoce, a fim de que se depare continuamente com situações que provoquem sua atividade intelectual, estimulando-o

a resolver seus desafios evitando, por parte do professor, atitudes de superproteção ou descrédito.

Mesmo não apresentando uma diferença estrutural no desenvolvimento cognitivo, a pessoa com deficiência mental terá estruturas mentais inacabadas, podendo manifestar paradas definitivas e lentidão significativa no progresso intelectual. No entanto, a inteligência dos deficientes mentais figura certa plasticidade ao responder às solicitações do meio que tenham por objetivo propiciar não só a construção destas estruturas mentais, como também, uma melhoria de condições do funcionamento intelectual. Segundo Mantoan (1997), é necessário assegurar à pessoa com prejuízo cognitivo uma atuação conjunta “... *de apoio e estimulação da construção de seus instrumentos intelectuais (estruturação mental) e de utilização mais ampla, adequada e eficiente dos mesmos na resolução de situações-problemas (funcionamento intelectual)*” (p. 62).

Paula (1995) analisa que em nossa sociedade, calcada por parâmetros competitivos, pela produtividade, pela individualidade, por modelos preconcebidos de beleza física, independência, entre outros, o indivíduo com deficiência mental costuma não se enquadrar nessas exigências, sendo, assim, desqualificado socialmente. Goffman (1975) nos alerta que a sociedade elege categorizações de classificação para as pessoas, a partir de atributos que considera comuns e naturais - mas que são criações histórico sociais, portanto, datadas e localizadas na história de uma dada sociedade. Baseadas nestas classificações fazemos diversas discriminações que incidem diretamente sobre as oportunidades de vida das pessoas que, deixando de assumir sua identidade social real, incorporam uma identidade social virtual. Assim, muitas vezes sem pensar, dificultamos e reduzimos suas chances de vida.

Segundo Piaget (1978), a inteligência é um órgão que se estruturará a partir de seu próprio funcionamento. Estabelecendo condições para que cada aluno pense sobre o que faz,

planeje e organize suas experiências, se comprometa em traçar e alcançar os próprios objetivos, estaremos contribuindo para que se torne sujeito de sua própria aprendizagem. Certificando-se da importância de sua participação, ele poderá reconhecer-se como co-autor do projeto político-pedagógico da escola, da sala de aula, entendendo que esta participação em sua comunidade é um primeiro ponto para o exercício de sua cidadania, como nos aponta Canivez (1991). Propiciar condições para que o aluno escolha, opte, decida em coletividade será uma grande conquista da escola. E esta conquista não pode se restringir a um grupo delimitado de alunos, pois todos têm direito de inserir-se no processo democrático.

"...os benefícios que buscamos para essas pessoas, incluindo-as nas escolas regulares, constituem um forte apelo para que o ensino se transforme e os professores se preparem para concretizar o ideal democrático de oportunizar educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações." (Mantoan, 1997, p. 77)

Se jamais nos dispormos a construir a democracia, será bem difícil concretizá-la. Se alunos com deficiência mental nunca tiverem a solicitação do meio para mobilizar seus instrumentos cognitivos; se jamais a sociedade lhe demandar atitudes críticas, responsabilidade em seus atos, decisões para transpor os obstáculos; se a prática geral e continua for de protecionismo, segregacionismo, estereotipia; será pouco provável alcançarmos alguma modificação na escola e, muito mais longínquo estará a transformação da própria sociedade.

Será que a escola poderia oferecer alguma opção diferenciada para esses indivíduos? Será que a escola, local de investimentos de uma coletividade, poderia tornar-se um espaço alternativo para efetivação da cidadania dessas inúmeras pessoas? Ou será que a escola continuará contribuindo para a manutenção do *status quo*? Como transformar o ideal de

cidadania, proclamado pelo liberalismo e tão anelado há séculos, projetando uma outra cidadania em que, verdadeiramente, as pessoas se consagrem cidadãs?

Castoriadis (1992) ressalta que desde Aristóteles há uma preocupação central com a *paideia*, ou seja, desde aquela época, a educação – algo que ocorre desde o nascimento até a morte - se constitui em uma dimensão central de toda política da autonomia. A escola, portanto, já não pode se eximir de sua função. Caberá à escola privar pessoas com alguma deficiência de uma série de bens culturais e intelectuais tão valorizados em nossa sociedade – capitalista, letrada -, dificultando a esta o acesso às poucas oportunidades de educação, de trabalho, de convívio social? Colocar pessoas com deficiência mental num sistema paralelo de educação – dito especial – contribui, de alguma forma, para uma melhor integração na sociedade? Este sistema paralelo proporciona a participação crescente em sua comunidade, podendo lançar mão de seus recursos, identificando-se ao grupo social, sendo aceito e respeitado por este? E o sistema regular de ensino pode proporcionar estas condições?

Arroyo (1992) considera que o povo se constitui cidadão, entrando para a história no momento em que se lança na luta pelo saber, pelo ensino, pela cultura. Contudo, não basta apenas aprender a ler, escrever, contar ou saber algumas “historinhas”. A cidadania se conquista – e não é outorgada – no saber que construímos na luta política, travada diariamente para se instituir esta cidadania. Neste movimento de luta política, a Escola pública surge como *locus* privilegiado para a formação do novo cidadão, reflexivo, deliberante, autônomo. Hoje em dia, será que, enquanto Escola, já não nos propomos mais a isso? Ou será que a Escola educa para criar um espírito de obediência (Canivez, 1991), um indivíduo regulado e legislado pelo outro, um indivíduo heterônomo?

Será que poderemos permanecer com uma escola que, longe de concretizar sua proposta de formar cidadãos, acaba por reproduzir a desigualdade existente no mundo do

trabalho, procurando adaptar seus alunos a este mundo? Ela própria procurará separar, classificar, ordenar, desenvolver competências, apoiando-se na lógica hierárquica da sociedade e”...são esses critérios...que devem ser refletidos, antes que se diga que um dos problemas da escola seja o mau emprego dos métodos que sustentam a discriminação.” (Crochik, 1997, p. 17). A classificação, a separação não se realiza somente entre classes especiais e classes normais, mas no interior das próprias salas regulares constatamos esta realidade que tenta homogeneizar aquilo que é distinto.

Este movimento de classificação das pessoas, de valorização diferenciada entre os grupos são produtos de uma cultura autoritária, uma cultura que se inclina para a formação de preconceitos, pois ao dicotomizarmos, ao separarmos os “mais dotados” dos “menos dotados”, criamos nos indivíduos do primeiro grupo uma sensação de vitória, de superioridade que o ameaçará a todo momento, à medida que necessita desta condição de vitorioso para continuar e existir.

Assim, entendemos que a formação dessa cristalização imaginária⁴, desse preconceito, dessa estigmatização com os considerados mais frágeis causa uma dupla perversidade, não só daquele que é posto na condição de inferior, mas também naquele que se considera superior, pois necessita cultivar o ódio, a aversão pelo mais frágil, a fim de eliminar a própria ameaça de fraqueza, reafirmando a própria força (Crochik, 1997).

⁴ Para Castoriadis, a significação de *imaginário* é que este se constitui não só de símbolos que dão concretude à mentalidade da época, não é somente aquilo que já está instituído – a isto ele classifica de *imaginário secundário ou derivado* –, pois isso denota uma visão conservadora, na medida em que não é considerado a probabilidade de o homem pensar-se, fazendo-se de algo que virá – o devir. O imaginário, portanto, faz parte daquilo que o homem cria, a sua criação simbólica, não se esgotando nisto, é o que de fato, outorga à práxis humana todo o seu significado – o *imaginário radical*. Nas palavras do próprio autor, o que ele denomina imaginário social, ou mesmo, simplesmente, imaginário, “É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos.” (1982, p. 13)

A proposta de educação inclusiva, de alguma forma, contribui para a formação de um novo cidadão, não mais permeado por competitividade, por individualidade exacerbada, mas um cidadão que possa deliberar coletivamente, refletindo solidariamente?

A proposta de inclusão se torna alternativa no momento em que se propõe política, ou seja, no instante em que se transforma num questionamento explícito da instituição escola, aquela instituída pelo imaginário secundário, propondo recriá-la pelo potencial criador do imaginário radical. A inclusão será de grande valia e transformação no momento em que a coletividade se interrogar, questionar suas próprias leis e, ultrapassando esta dimensão do questionamento explícito, conseguir fazer e instituir suas próprias leis. Neste exato momento, a inclusão estará servindo como elemento para a formação da autonomia, tanto individual, quanto coletiva, instituindo novos indivíduos, novos cidadãos.

“A concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva (...) a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como ipseidade do sujeito - então a autonomia só é concebível, já filosoficamente, como um problema e uma relação social.” (Castoriadis, 1982, pp. 129-130).

É neste sentido que almejamos a concretização da proposta inclusiva: no momento em que ela for filosófica e política, no exato instante em que a autonomia individual e coletiva estejam presentes e, desta forma, a inclusão possa vir a contribuir para que a autonomia e a cidadania sejam empreitadas coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“...Roda mundo, roda gigante

Roda moinho, roda pião

O tempo rodou num instante

Nas voltas do meu coração...”

Chico Buarque

Chegando o momento de tecer as considerações finais, questionamo-nos se, realmente, terminamos. De repente, fala mais alta a impressão de que estamos apenas começando e estas reflexões se convertem em partículas ínfimas frente a tudo que desejamos construir para uma sociedade mais democrática, onde as pessoas possam alcançar sua cidadania, onde os indivíduos se tornem autônomos; uma sociedade instituída por uma coletividade reflexiva, deliberante. E nesta sociedade haverá espaço para todos, sem discriminações, sem estigmatizações. Utopia?!?! Mas a Escola pública também não é lugar de utopia, dos desejos, da paixão, da construção de valores?

“A Utopia está no horizonte.

Me aproximo dois passos, se distancia dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais.

Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei.

Para que serve a utopia?

Para isso, para caminhar.” (Eduardo Galeano)

A utopia de construir uma sociedade mais democrática continua sendo chama acesa. Entendemos que a proposta de educação inclusiva pode vir a contribuir para alcançarmos este nosso intento. Lutar por uma sociedade mais igualitária, mais fraterna, mais solidária

ainda parece ser nosso ideal. Porém, este só alcança seu real valor quando se transforma em ideal de todos, em empreitada coletiva. É enquanto projeto coletivo que visualizamos a autonomia, a cidadania, a proposta de educação inclusiva.

Assim, pensando mais especificamente sobre esta última, ela terá maiores possibilidades de se viabilizar, no momento em que conseguir a adesão dos professores, das direções, dos alunos, enfim, de toda a comunidade escolar. Ela não se sustentará enquanto se constituir em frias letras num papel, em leis impostas por uma minoria e não legislada e deliberada pela coletividade. Esta proposta estará muito longe de acontecer enquanto uma parcela infima se põe a pensar sobre ela, procurando dentro das condições materiais adversas, no limite de nossas ações, encontrar formas de pô-la em prática.

Contudo, dizer de antemão que a proposta de educação inclusiva é a única saída, é boa por si só, sem considerarmos os entraves das condições materiais em que estamos inseridos, não é uma premissa verdadeira. Esta proposta - fruto de uma sociedade que diz querer-se inclusiva - só poderá se efetivar, só poderá ser um elemento para a construção da autonomia quando todos puderem participar desta enquanto projeto, tanto coletivo, como individual. Participar não significa aceitá-la sem críticas, sem reformulações, num pleno consenso. A resistência também é um elemento de construção, permite a reformulação. Mais que um consenso cego, vale uma adesão com críticas com "senões" e "poréns". *"Um movimento que tentasse estabelecer uma sociedade autônoma não poderia se realizar sem discussão e confronto de propostas provenientes de diversos cidadãos. Eu sou um cidadão: formulo, portanto, minhas propostas."* (Castoriadis, 1998, p. 53)

É esta postura que devem assumir todas as pessoas que participam do processo educativo, do cotidiano da escola. Aliás, é exatamente nesse processo de reflexão sobre as leis da sociedade que exercitamos a autonomia individual. Não nos é obrigatório aprovar

esta lei, porém, no instante em que temos a possibilidade de participar da formação e do funcionamento da lei, das discussões sobre esta, estamos nos posicionando enquanto sujeitos autônomos, exercendo nossa condição de cidadãos. Se todos os indivíduos pertencentes a uma sociedade, em sua pluralidade, puderem dizer-se, reflexiva e lucidamente, em condições de igualdade no que diz respeito à participação, sobre as leis desta sociedade, estaremos no caminho de instituir um processo democrático, tanto nas atividades instituintes, como no poder explícito. Estaremos, assim, exercendo a autonomia tanto individual, quanto coletiva, visto que autonomia é este agir reflexivo permanente.

Assim, ao almejarmos a autonomia, não desejamos algo transcendental, deslocado da realidade, pois a autonomia é uma *praxis*. Não uma *praxis* como Aristóteles (in: Castoriadis, 1998) a concebe, ou seja, uma cópia do já dado, um fim em si mesmo. Mas *praxis* enquanto transformação, na condição do fazer humano.

“... a praxis é uma modalidade do fazer humano (e de forma alguma idêntica a ele)... É a atividade que considera o outro como ser podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia. O outro é entendido aqui no sentido lato, me inclui a mim mesmo, como “objeto” de minha atividade. Como tal, ela é o próprio, não dos seres humanos em geral, mas da subjetividade reflexiva e deliberante. Portanto, a praxis não tem e não pode ter seu fim em si mesma (o que é sua própria definição para Aristóteles): ela visa a uma certa transformação de seu “objeto” (humano).” (Castoriadis, 1998, p. 39)

A Escola pública, enquanto *locus* de produção de sentidos, deve levar à deliberação ética e coletiva; e é neste espaço da ética que se dá a criação humana. A questão da educação é, pois, uma prática, é dizer o que quero fazer da sociedade em que estou inserido. Educar, portanto, é produzir sentido para o ato de educar, e este sentido só pode ser

construído por uma sociedade que, longe de alienar-se em outras leis que não são as suas, reconhece seu potencial criador, admite que não se encontra acabada de uma vez por todas, mas que sua existência se institui e é instituída pelos indivíduos que a compõem. Lança-se, assim, num movimento permanente de busca de sentidos, através de questionamentos incessantes: *“O que se pergunta é, no plano social: nossas leis são boas? Elas são justas? Que leis devemos fazer? E no plano individual: o que eu penso é certo, e como?”* (Castoriadis, 1992, p. 139). Uma sociedade que reconhece, como diz Castoriadis (1992), que seu passado/presente é habitado por um porvir, que ainda não é, mas que será, dando aos viventes as condições de participar da constituição ou da preservação de um mundo que prolongará, assim, o sentido estabelecido.

É esta sociedade reflexiva, deliberante, autônoma que desejamos construir. O sentido que desejamos para o ato de educar é que este seja uma praxis, um constante devir e, como diz o poeta Chico Buarque, vamos descobrindo no nosso fazer humano que *“Na volta do barco é que sente (sentimos), o quanto deixou (deixamos) de cumprir”*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AMORIM, M.M. *Labirintos da Autonomia: A Utopia Socialista e o Imaginário, em Castoriadis*. Fortaleza: EUFC, 1995.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BRASIL. *Constituição. República Federativa do Brasil 1988*. Brasília: Imprensa Nacional, 1989.
- _____. *Diário Oficial*. Brasília: nº 233/94.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069 de 13/07/1990. Brasília: Imprensa Nacional, 1991
- _____. *Educação Especial – Nova Proposta* Brasília: MEC/CENESP, outubro 1985. Mimeografado.
- _____. *Plano Decenal de educação Para Todos: 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.
- _____. *Proposta de Metas para o Plano Nacional de Educação: Educação Especial*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *A Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino*. Brasília: MEC, 1997. Vol. 1,2,3.
- _____. *Seminário/Workshop Nacional sobre Adaptações Curriculares: Adequação Curricular: Um Recurso para a Educação Inclusiva*. Pirenópolis: MEC/SEE, 1997.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394, de dezembro de 1996*. Rio de Janeiro: Casa editorial Aspargos, 1997.

- BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BIANCHETTI, L. et FREIRE, I. M. (orgs.). *Um olhar sobre a Diferença: Interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BRANDÃO, C.R. *O que é Educação*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?*. São Paulo: mimeo., 1996.
- _____. 'Práticas Institucionais e Exclusão Social da Pessoa Deficiente'. In: *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.
- BUFFA, E. (org.) *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1993.
- CANCLINI, N. *Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais e Globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995
- CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão? Ensaio e Textos*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- CARVALHO, R.E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *As Encruzilhadas do Labirinto II: Os Domínios do Homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *As Encruzilhadas do Labirinto III: O Mundo Fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Feito e a Ser Feito*. Rio de Janeiro: UERJ, mimeo: 1998.

- CECCIN, R. B. 'Exclusão da Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental'. In: SKLIAR, C. *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- CORDE. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- COVRE, M.L.M. *O que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CROCHIK, J. L. 'Aspectos que permitem a segregação na escola pública'. In: *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.
- DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- DUROZOI, G. et ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Papirus, 1993.
- ENGUITA, M. F. 'O discurso da qualidade e a qualidade do discurso'. In: GENTILI, P.A.A. et SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.
- FÁVERO, O. *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988*. São Paulo, Ed. Autores Associados, 1996.
- FERREIRA, I. N. *Caminhos do Aprender*. Brasília: CORDE, s/d.
- GALEANO, E. *Nós dizemos não*. Rio de Janeiro: Revan, 1990.
- _____. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- GENTILI, P.A.A. 'O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional'. In: GENTILI, P.A.A et SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

- HOLANDA, A. B. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- INHELDER, B. *Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux*. Suisse: Delachaux et Niestlé, 1963.
- JANUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- KANT, I. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- KIRK, S. A. et GALLAGHER, J.J. *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- L'ABBATE, S. et al. *Revista Saúde em Debate*. Revista do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde. Brasília: nº 37, 1992.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.
- LEMOES, E.R. *Educação de Excepcionais - Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, 1981.
- MANTOAN, M. T. E. *Ser ou Estar, Eis a Questão: Explicando o Déficit Intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. *Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais*. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- MARCHESE, A. et MARTIN, E. 'Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais'. In: Coll, C et PALACIOS, J. et MARCHESE, A. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e educação: Necessidades educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.
- MAZZOTA, M.J.S. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Livraria Pioneira Ed., 1982.

- _____. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELLO, J.A.C. Educação Sanitária: uma visão crítica. in: *Cadernos dos Cedes*. São Paulo: Cortez Editora, nº 4, 1987.
- MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, S. P.: Papirus, 1990.
- PIAGET, J. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril-Cultural, 1983. 2ª ed.
- ROSS, P. R. 'Educação e Trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais'. In: BIANCHETTI, L. et FREIRE, I. M. (orgs.) *Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ROUSSEAU, J.J. *Du Contrat Social*. Paris: Garnier-Flammarion, s/d.
- SAMPAIO, N.C. *Revista Pestalozzi*. Rio de Janeiro, nº 13 set/dez 1981.
- SKLIAR, C. *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SILVA, T.T. *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.
- SMOLKA, A.L.B. 'O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula'. In: *Cadernos Cedes*. São Paulo, Cortez Editora, nº 23, 1989.
- TOMASINI, M. E. A. 'Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: Reflexões'. In: BIANCHETTI, L. et FREIRE, I. M. (orgs.) *Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

- VALLE, L. *A Escola e a Nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ed. Letras & Letras, 1997.
- VELHO, G. (org). *Desvio e Divergência.: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 5º ed., 1985.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Completas: Fundamentos de Defectologia*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Vol. 5.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Formação Social da Mente*. . São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.