

... Cadernos :: edição: 2003 - Nº 22 > Índice > [Resumo](#) > **Artigo**

Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática

Valdelúcia Alves da Costa

O que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar. (Horkheimer & Adorno)

Este texto analisa a educação escolar de indivíduos com deficiência, na sociedade contemporânea, com destaque para o Brasil, na perspectiva da escola inclusiva, considerando os documentos oficiais brasileiros e estrangeiros, e à luz do pensamento de Adorno e Horkheimer acerca do preconceito.

Palavras-chave: educação inclusiva, formação de professores, deficiência, preconceito.

1. Introdução

A sociedade contemporânea brasileira vive um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentam diferenças significativas e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva. Apesar do preconceito persistir, evita-se a discriminação quanto à matrícula de alunos com deficiência na escola pública regular no Brasil.

As necessidades educacionais especiais dos alunos, advindas de suas deficiências, não deveriam ser, por si mesmas, de acordo com Costa, 2001, p.13,“(...) impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para lidar com a diversidade dos alunos”, atuando na perspectiva da educação democrática, com possibilidades de autonomia para todos os alunos.

Assim, o esforço para o alcance da educação para todos, segundo Ainscow (1997, p.13), deve considerar que:

(...) em vez de se sublinhar a idéia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objectivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira, para Costa, 2001, p. 91 “A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana”.

Portanto, em relação à educação dos alunos com deficiência, observa-se a emergência de uma educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito voltado àqueles significativamente diferentes em vários municípios e estados brasileiros, considerando-se que a educação é, segundo Adorno (1995, p.141-2), antes de tudo, esclarecimento e o desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Para o referido autor, a educação nessa perspectiva:

(...) seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

Portanto, as bases legais da educação inclusiva são importantes para considerarmos os possíveis avanços na democratização da escola pública brasileira.

2. As bases legais da Educação Inclusiva

Os documentos oficiais brasileiros e internacionais, consonantes com a demanda humana e social pela inclusão de todos os indivíduos nas diversas instâncias da sociedade, preconizam a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola regular, tais como:

· Constituição Federal/1988, no Artigo 208, prevê “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

· Constituição Estadual/1989, no Artigo 305, garante o “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de ensino, quando necessário, por professores de educação especial”.

· Lei nº 8.069/90, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe no Art. 54, inciso III, sobre a

educação, afirmando que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

· Lei nº 9.394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em seu capítulo V, dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A referida Lei delibera, também, sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas especificidades. Quanto à formação de professores, para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

· Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia/90, propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção.

· Declaração de Salamanca e Linha de Ação, Espanha/94 – Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados.

Da Declaração de Salamanca, cujo princípio fundamental “(...) é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (p.17), vale ressaltar alguns trechos, dentre outros, que justificam a proposta de uma educação inclusiva para todos os alunos:

“As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; Adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”; (p. 10)

“Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras”; (p. 11)

“(...) O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras”; (...) As escolas que se centralizam na criança são, (...), a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos;” (p. 18)

“O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Nas escolas integradoras, as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”; (p. 23)

“Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário (p.28), sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”; (p.29)

“(...) Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais”; (p. 37)

“A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência”.(p.38)

Plano Nacional de Educação/1997 – preconiza quanto à formação dos profissionais da educação, que “A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior”. (p.69)

· Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, no Art. 1º. “(...) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento da diversidade do alunado, assegurando-lhe as condições educacionais necessárias.

A referida Resolução, do Conselho Nacional de Educação, entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e

serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiência. Para tanto, as escolas brasileiras, da rede regular de ensino, devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros aspectos, a formação de professores.

Partindo do pressuposto que os professores, atuantes no sistema regular de ensino brasileiro, não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais dos alunos em sua formação inicial, os dispositivos legais brasileiros e estrangeiros, aqui apresentados, permitem pensar na possibilidade de, por intermédio de um programa de formação continuada desses professores, viabilizar a constituição de uma escola acolhedora a todos, na perspectiva da educação inclusiva dos indivíduos com deficiência. É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de uma auto-reflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com e sem deficiência.

Face à importância da atuação pedagógica, faz-se necessário, portanto pensar em programas de formação de professores que contemplem sua autonomia como uma questão central, pois como pensar em autonomia dos alunos quando o professor, ele mesmo, não é um indivíduo autônomo?

3. Experiências brasileiras de Educação Escolar Inclusiva: o caso do estado do rio de janeiro

3.1. Quanto à formação de professores

Considerando que os professores que atuam no sistema regular de ensino no Brasil, com destaque para o Estado do Rio de Janeiro, não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais dos alunos em sua formação inicial, os dispositivos legais aqui apresentados permitem pensar na possibilidade de, por intermédio de um programa de formação continuada desses professores, viabilizar a constituição de uma escola democrática, na perspectiva da educação inclusiva dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em leis, mas principalmente como decorrente de uma auto-reflexão crítica por parte de toda sociedade, com ênfase neste momento, nos professores da rede pública de ensino brasileiro.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, consciente de sua função de produtora de conhecimento e social transformadora, e responsável pela formação teórica e empírica dos profissionais da educação tem realizado com regularidade, em atendimento às solicitações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por intermédio da Coordenação de Educação Especial, Projetos de Curso de Formação Continuada dos professores da rede estadual de ensino, com vistas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva, isso é, uma educação escolar democrática e política. A Universidade Federal Fluminense, por intermédio da Faculdade de Educação e do Programa de Educação Especial, e sob minha coordenação, tem desenvolvido cursos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, considerando a educação de alunos com necessidades educacionais especiais advindas de suas deficiências, sejam físicas, mentais ou sensoriais, na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvendo cursos de aperfeiçoamento, de acordo com Art.3º, inciso I da Resolução 126/96 do CEP.

Considerando que os professores que atuam no sistema regular de ensino não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais dos alunos em sua formação inicial, os dispositivos legais acima apresentados permitem pensar na possibilidade de, por intermédio de um programa de formação continuada desses professores, viabilizar a constituição de uma escola democráticas, na perspectiva da educação inclusiva dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em leis, mas principalmente como decorrente de uma auto-reflexão crítica por parte de toda sociedade, com ênfase neste momento, nos professores da rede estadual do Rio de Janeiro.

Os referidos projetos têm por objetivos capacitar, na perspectiva da formação continuada, professores do ensino regular e da educação especial para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino; oportunizar aos professores da rede estadual de ensino conhecimentos teórico-práticos para o atendimento pedagógico demandado pelas necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências, condutas típicas, superdotação e dificuldades acentuadas de aprendizagem na rede regular de ensino; propiciar a ampliação do acesso e permanência na escola, e a apropriação do conhecimento com base em experiências intelectuais aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares da rede estadual de ensino; e promover o enfrentamento das barreiras atitudinais, impeditivas à inclusão do alunado com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular de ensino, mediante a conscientização da comunidade escolar sobre a diversidade dos alunos.

As metas alcançadas até 2003, referem-se principalmente à capacitação de cerca de 2.000 mil professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, sendo 70% de professores atuantes no ensino regular, e 30% de professores da educação especial; promoção de aperfeiçoamento do atendimento educacional atual prestado aos 7.500 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede estadual de ensino; ampliação de matrícula para os anos subseqüentes (com destaque para 2004) de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular do ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Quanto à metodologia de desenvolvimento dos referidos projetos, vale destacar que os cursos de formação continuada, que envolvem toda a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e contemplam também professores das

redes municipais de ensino Estado do Rio de Janeiro, têm em média carga total de 136 horas, cada curso, distribuídas em 07 módulos temáticos e que ocorrem nas coordenadorias regionais (na capital) e municípios-pólo, no total de 29 unidades. Os cursos são ministrados em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino nos municípios-pólo e coordenadorias regionais que envolvem os municípios circunvizinhos.

Os cursos de formação continuada, em geral, apresentam a composição que oferece os seguintes módulos temáticos, com as respectivas ementas, abordando as diferentes áreas de necessidades educacionais especiais do alunado da educação especial. Abaixo os módulos temáticos e suas respectivas ementas:

- Módulo temático: Abordagens inclusivas de ensino para alunos com deficiência mental. Ementa: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e Declaração de Salamanca. Conceito e identificação (AAMR). Deficiência mental e exclusão escolar. A deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotsky. Cotidiano escolar, adaptações curriculares, processo de leitura e escrita do aluno com deficiência mental. Práticas pedagógicas para a educação inclusiva.
- Módulo temático: Abordagens inclusivas de ensino para alunos com deficiência auditiva.
- Ementa: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e Declaração de Salamanca. O aluno surdo no processo de elaboração do conhecimento. Diferença e deficiência auditiva. Minoria lingüística. Letramento do aluno surdo. Educação inclusiva.
- Módulo temático: Abordagens inclusivas de ensino para alunos com deficiência visual.
- Ementa: Deficiência Visual e educação. Recursos Pedagógicos para deficientes visuais. Educação para a inclusão.
- Módulo temático: Abordagens inclusivas de ensino para alunos com deficiência física com ênfase em paralisia cerebral.
- Ementa: Significados, preconceito, estereótipos e estigma. O estudo da arte da educação dos alunos com paralisia cerebral. Educação para a inclusão.
- Módulo temático: Abordagens inclusivas de ensino para alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem na leitura e na escrita.
- Ementa: Educação e dificuldades de aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem e suas origens. Educação para a inclusão.
- Módulo temático: Abordagens inclusivas de ensino para alunos com condutas típicas.
- Ementa: Condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos ou distúrbios de conduta – complexidade dos conceitos TDAH. Transtornos invasivos do desenvolvimento. Transtornos de conduta e violência. Adaptações curriculares e educação inclusiva.
- Módulo temático: Abordagens inclusivas de ensino para alunos com superdotação
- Ementa: Histórico da educação dos superdotados. Mitos e preconceitos.

Conceitos atuais. Legislação. Identificação em sala de aula. Adaptações curriculares e educação inclusiva.

Quanto ao método, os cursos de formação continuada para a educação inclusiva se desenvolvem articulando os diversos módulos temáticos, envolvendo teoria e prática com ênfase em oficinas pedagógicas, consideradas como um campo de exploração em busca de novas práticas. O cotidiano da sala de aula é refletido como laboratório de experiências intelectuais e empíricas entre professores e alunos. Os docentes discutem com os professores da rede de ensino formas para tornar possível a educação democrática e para a escola acolher as diferenças dos alunos. Dessa maneira, os cursos destacam a valorização humana e profissional dos professores, oportunizando espaços para novas possibilidades de atuação pedagógica e à experimentação e reflexão.

Em relação à avaliação, os cursos de formação continuada, oferecidos aos professores da rede regular de ensino e da educação especial do Estado do Rio de Janeiro pela Universidade Federal Fluminense, são avaliados levando em conta os seguintes aspectos: a metodologia adotada pelos docentes nos módulos temáticos; conteúdos programáticos; recursos pedagógicos; carga horária; relação com o cotidiano escolar; aproveitamento dos professores; e frequência por parte dos professores, dentre outros. A avaliação é realizada pelos professores participantes e docentes do Curso, sob a coordenação da professora coordenadora do projeto. Os instrumentos de avaliação dos cursos são “Relatório descritivo do docente” e “Avaliação do módulo temático”. O primeiro instrumento é utilizado pelos docentes, e o segundo pelos professores que participam dos projetos de cursos de formação continuada de professores da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro no Brasil. Os professores recebem certificados expedidos pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense, considerando, pelo menos, 75% de frequência nos referidos cursos de formação continuada, após o encerramento da avaliação dos projetos.

3.2. Quanto à inclusão de indivíduos com deficiência no mundo do trabalho

A Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, sob minha coordenação, vem desenvolvendo desde 2002 o Projeto “Formação do trabalhador com deficiência pelo trabalho e pela educação: uma experiência entre a Universidade Federal Fluminense e o Serviço Federal de Processamento de Dados/Serpro/RJ”. Vale destacar que o Serpro/RJ desenvolve, desde o início dos anos 70, o “Programa de Treinamento e Qualificação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência”, que visa a inclusão de trabalhadores com deficiência em seus quadros funcionais.

A idéia norteadora desse Projeto leva predominantemente em conta a tendência contemporânea das transformações no mundo do trabalho, face ao avanço tecnológico, à globalização econômica e social, associada à afirmação de Horkheimer & Adorno (1985, p.47) de que: “A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou transformando-se no esforço de a ele escapar”, e aos seguintes questionamentos:

Como o trabalhador deficiente poderá se adaptar a esses novos tempos?

Quais as alternativas oferecidas pela sociedade contemporânea para o desenvolvimento do trabalhador deficiente?

O trabalhador deficiente é capaz de demonstrar sua capacidade independente da deficiência?

A inserção de trabalhadores deficientes no Serpro/RJ começou na década de 70, com a contratação de deficientes auditivos em 1973, por intermédio do Instituto Nacional de Educação de Surdos e, posteriormente, em 1976, com deficientes visuais egressos dos cursos de programação de computadores, ministrados pelo Instituto Benjamin Constant.

No Serpro/RJ, em 1993, foi criado um programa nacional de estágio remunerado denominado 'Treinamento e Qualificação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência/TQPD', com uma coordenação geral em Brasília e um responsável em cada regional. Desde 1994 o Serpro/RJ vem contratando trabalhadores deficientes, universitários ou não, como estagiários em diferentes áreas de atuação.

Considerando que o Serviço Federal de Processamento de Dados, Empresa do Ministério da Fazenda, adota a política de integração de indivíduos com deficiência em seus quadros funcionais, inseridos em postos de trabalho de analistas de sistemas, programadores de computadores, por intermédio de concurso público, e estagiários em programação de computadores, administração de recursos humanos, serviço social, educação e direito, por intermédio de parcerias com Universidades e outras instituições de educação para deficientes, como Instituto de Educação de Surdos e Instituto Benjamin Constant, justifica-se a realização de Projetos de Extensão desde 2002, como oportunidade de estágio remunerado para aprendizagem em diferentes áreas dos alunos com deficiência dos 52 cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense.

Vale destacar que o referido Projeto tem por objetivo geral oportunizar experiências de trabalho aos alunos com deficiência visual, auditiva e física, matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense, no Serpro/RJ, considerando o trabalho e a educação como componentes da formação desses alunos, e como objetivos específicos identificar os alunos com deficiência visual, auditiva e física matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense; encaminhar os alunos com deficiência para estágio no Programa de Treinamento e Qualificação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência do Serpro/RJ, e; acompanhar o desenvolvimento do estágio dos alunos com deficiência da UFF no Serpro/RJ.

O Serpro-RJ, por intermédio do Programa de Treinamento e Qualificação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência, representado por seu Coordenador Sr. Bernardo Lemos, disponibilizou uma bolsa de estágio destinada a uma aluna com deficiência física da UFF para atuar no Projeto, desde setembro de 2003, sob minha orientação e em parceria com o Serpro-RJ. Vale destacar que a bolsa em questão terá a duração de seis meses, podendo ser renovada pelo mesmo período de tempo, desde que com outro(a) bolsista aluno(a) da UFF. A partir de abril de 2004, o referido Projeto deverá contar com mais uma bolsista da Pró-Reitoria de Extensão da UFF, com duração de nove meses.

4. Educação inclusiva e o preconceito: uma questão a ser enfrentada

Após a narrativa das experiências acima, e considerando a demanda atual por uma sociedade inclusiva, não é possível analisar a questão da deficiência desvinculada das condições sociais e históricas. A elaboração histórico-social da deficiência está associada a uma situação de desvantagem vivida pelos indivíduos deficientes, envolvida pelo medo antigo de serem destruídos, e atualmente configurada pelo medo da expulsão da coletividade, em decorrência da discriminação e do preconceito.

Em referência ao preconceito voltado à pessoa com deficiência, apreende-se em Horkheimer & Adorno (1985) que se trata da naturalização de um fenômeno histórico e em Crochik (1997a, p.56) que: "(...) o preconceito é um fator que revela a dificuldade da individuação, por implicar em não reflexão e não experimentação em relação ao(s) objeto(s) de preconceito".

Em relação à deficiência, verifica-se que o preconceito, na maioria das vezes, é baseado em atitude comiserativa, resultante do desconhecimento, esse podendo ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes.

Não se deve esquecer que em alguns períodos da história houve a pretensão de eliminar os deficientes e se essa pretensão não é mais evocada, deve-se a um movimento cultural atual contrário a isso e, apesar do preconceito persistir na sociedade, evita-se a discriminação, embora para Crochik (1997a, p.139):

Um clima cultural geral contrário ao preconceito e a proibição de atitudes discriminatórias na Constituição certamente inibem o preconceito quanto ao seu exercício, mas não necessariamente quanto à sua formação.

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência para a aceitação social das pessoas com deficiência, e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas. Os dados históricos descritos por Misès (1977) revelam essa evidência. As pessoas deficientes eram vistas como capazes de corromper as partes sãs da sociedade, e a ignorância cultural prevalecente, gerava contra elas condutas atualmente consideradas criminosas.

Na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, os deficientes eram sacrificados ou escondidos, como

na Grécia antiga, onde a peregrinação do corpo era cultuada, os deficientes eram sacrificados ou escondidos, como relata Platão (2000, p.163) em sua obra "A República", com as recomendações de Sócrates e Glauco, quanto aos filhos dos indivíduos de elite e dos indivíduos inferiores: "(...) que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto. (...) como um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros".

Por outro lado, entre os romanos e gregos antigos havia divergências e ambivalências quanto à maneira de considerar os deficientes. Quando em algumas partes esses indivíduos podiam ser mortos, em outras eram submetidos a um processo de purificação, para livrá-los dos maus desígnos.

Na Idade Média, os deficientes, os loucos, os criminosos e os considerados 'possuídos pelo demônio' faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados. Entretanto, a Idade Média se estendeu por um longo período da história da humanidade, marcado por diversos sentimentos em relação aos deficientes: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização. Esses sentimentos eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

De modo geral, as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência se faziam acompanhar de providências, de ações e de cuidados. Em razão dos sentimentos e conhecimentos vigentes em cada época da História, essas pessoas eram tratadas de maneira aviltante, ou seja, eram abandonadas em locais de isolamento, prisões, ambientes de proteção, hospitais, sendo todas essas alternativas justificadas pela cultura e pelo momento histórico.

A humanidade transmite seu legado às gerações posteriores, as convicções mudam, os conhecimentos se ampliam e passam a explicar de maneira diferente os diversos fenômenos sociais.

Misès (1977) ao discutir acerca da concepção de deficiência, destaca que a História demonstra semelhante trajetória. Santo Agostinho atribuía à deficiência a culpa, a punição e a expiação dos pecados cometidos pelos antepassados. Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde, propõe outra explicação para a deficiência, ou seja, como sendo uma espécie de demência natural e não absolutamente um pecado.

Com o intuito, provavelmente, de se apoderar dos bens das pessoas com deficiência, essas eram protegidas em algumas culturas e épocas chegando mesmo, conforme registros em Brasil (1997, p. 17):

(...) a gozar de certos privilégios. Um exemplo dessa natureza durante a Idade Média pôde ser visto na Inglaterra no século XIII, onde os deficientes eram protegidos por lei, tendo direito a um tutor e a um curador para cuidar de seus bens, chegando mesmo a gozar da tutela do próprio rei. A França, também, adotou essa prática por orientação do rei Felipe, o Belo.

Todas essas formas de conceber e explicar a deficiência, ao longo do tempo, retratam como as diversas épocas e culturas apresentaram e, sem dúvida, apresentam dificuldades em compreender a diferença, a diversidade entre as pessoas e como lidar com elas.

Dessa maneira, considerando-se o fato do desconhecimento acabar por gerar distorções acerca da deficiência e de quem é deficiente e, em consequência, o preconceito, urge a importância de seu enfrentamento, destacando Horkheimer & Adorno (1978, p.173-174) ao afirmarem: "A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo". E "(...) os 'estímulos' com que os agitadores atuam e, em particular, os decididamente totalitários para seduzir os homens". E, mais: "(...) entre as suas opiniões políticas gerais e suas posições quanto às minorias étnicas, sociais e religiosas, por uma parte, e sua caracterologia psicológica como pessoas, por outra parte".

Em relação à pessoa com deficiência, os preconceitos podem ser percebidos com segurança, principalmente face às práticas de discriminação tão freqüentes em nossa sociedade, como a restrição de acesso à escola e ao mundo do trabalho, dentre outras, reforçando que: "(...) o Brasil tem em sua Constituição a proibição da discriminação, mas nem por isso ela deixa de existir em freqüentes ocasiões", como destaca Crochik (1997a, p.139).

Segundo Horkheimer & Adorno (1978, p.180) para os preconceituosos "A dicotomia da humanidade se dá em salvadores e condenados". Posso acrescentar, também, entre deficientes e normais. Os referidos autores destacam que "A formação de juízos estereotipados não é privilégio do caráter preconceituoso, mas, com freqüência, revela-se também nos caracteres livres de preconceitos (...)".

E, mais, "(...) para enfrentar quaisquer exigências que surgem em qualquer setor da vida, é preciso que, em certa medida, os próprios indivíduos se mecanizem e padronizem" (p. 181). Isso parece ocorrer com os indivíduos com deficiência, ou seja, a deficiência é encarada como algo mecanizador e padronizador. É importante enfatizar a distinção entre os processos de mecanização e padronização impostos à pessoa com deficiência e não deficiente, ou seja, o que leva o indivíduo a se mecanizar e padronizar e o que se instala no indivíduo obrigado a isso.

Portanto, "(...) só seriam homens verdadeiramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predisõem ao preconceito. Mas, semelhante resistência exige tanta energia que obriga a explicar a ausência de preconceitos antes da presença destes" (p. 181-182). Essa parece ser a necessidade emergente em relação à deficiência. Por outro lado, é preciso atentar para o fato de "(...) quem conhece as motivações ocultas do preconceito resistirá a ser um brinquedo nas mãos dos que, para libertarem-se do peso que os oprime, voltam-se contra os

que são mais deuses do que eles". (p. 182)

Segundo Horkheimer & Adorno (1978, p.182):

A luta eficaz contra os movimentos totalitários não é possível, certamente, sem os conhecimentos das suas causas, sobretudo se quisermos que essa luta atinja as raízes do totalitarismo, as condições que lhe são propícias na sociedade. Uma concepção acertada e capaz de ser, ao mesmo tempo, interpretada de forma racional das estruturas essenciais em jogo, que é missão da ciência formular, não bastará por si só para fazer o necessário, mas constitui, sem dúvida, uma contribuição insubstituível à resolução do problema.

Ao fazer referência ao enfrentamento do problema acerca do preconceito em relação à deficiência, o pensamento de Amaral (1995, p.120) quanto a essa questão se destaca:

Pode estar lastreado na aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente – os estereótipos daí advindos serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso (...) Ou o preconceito pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena, de piedade: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro (...) e assim por diante.

Tomando-se por base a obra "Dialética do Esclarecimento" de Horkheimer & Adorno (1985), apreende-se o significado da categoria de sujeitos ofuscados. Esse significado, sem dúvida, empobrece a condição de indivíduo e, mais, perde-se o compromisso inerente à razão plena e esquecida pela razão esclarecida: o da razão consigo própria, mediante a reflexão no sujeito. Para um sujeito pleno de razão, também plena, não limitado a projetar luzes, não deveria haver um corte entre sua diferença e sua semelhança relativamente ao objeto.

Pois, é na conjugação de ambas, sem reduzir uma à outra, que consistiria a sua própria atividade como sujeito. Nesse sentido, a atividade do sujeito estaria voltada mais para o aproximar-se e o assemelhar-se do que para o afastar-se e o distinguir-se: seria, pois, mais da ordem da mimese do que da dominação. Essa plenitude do sujeito e da razão é uma possibilidade inerente à própria configuração humana nas suas relações variáveis com a natureza, ou seja, à sua própria antropologia.

Mas, o acontecido em relação ao deficiente não é diferente. Para o sujeito deficiente a sociedade lhe atribui um empobrecimento generalizado, um impedimento ao esclarecimento que tende a reduzi-lo a uma alteridade, ao outro opaco, pois, no limite, na conduta preconceituosa, não há sujeitos verdadeiros, porque não há reflexão a permitir ao sujeito, segundo Horkheimer & Adorno (1985, p.176), "(...) devolver ao objeto aquilo que dele recebeu".

Ao refletir sobre a condição de ser deficiente, os atributos do sujeito como discernimento, escolha e decisão parecem estar fora de foco. Pois, se o sujeito é deficiente, torna-se reduzido a essa deficiência, isso é, impedido, segundo a percepção gélida da sociedade burguesa, de tornar-se e de exercer seu papel de indivíduo, tornando-se um sujeito ofuscado.

Porém, essa ofuscação não é a resultante da deficiência e, sim, da gelidez do olhar atento do preconceituoso, fixo em um só ponto, no caso, a deficiência. Não se trata, em relação ao deficiente, de universalizar a semelhança, mas de aproximar-se criticamente do diferente. E isso é, radicalmente, vedado ao comportamento preconceituoso. Essa radical incapacidade sinaliza o limite da razão esclarecida, o ponto no qual ela ou se supera na figura de uma razão mais diferenciada ou então volta, obstinadamente, ao seu princípio fundante - o da autoconservação.

Mas, isso implica reiterar, sob outras formas e em escala diferente, aquilo de que o preconceito é a expressão mais pungente. Essa incapacidade pode ser entendida em Adorno (1995, p.224):

"Quem imaginar que, [como] produto dessa sociedade, está livre da gelidez burguesa, nutre ilusões sobre o mundo bem como sobre si mesmo; sem essa gelidez, ninguém mais poderia viver. A capacidade de identificação (...) é escassa em todas as pessoas, sem exceção.

A temática deficiência apresenta-se configurada na grande categoria da diferença, isso é, da diferença significativa – representando segundo Amaral (1997, p.37) "(...) o afastamento de um tipo ideal de ser humano". Com base nessa constatação, é possível refletir o quanto de preconceito está embutido na percepção dessa diferença, e isso remete a Horkheimer & Adorno (1985, p.188), quando dizem:

Se, no interior da própria lógica, o conceito cai sobre o particular como algo de puramente exterior, com muito mais razão, na sociedade, tudo que representa a diferença tem que tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo.

Dito de outra maneira: Ou se é normal ou deficiente, levando à discriminação. Porém, é importante destacar: a diferença não deveria ser objeto de preconceito, quando para Crochik (1997b, p.13):

(...) é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito.

Para Horkheimer & Adorno (1985, p.188) "A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração (...)" e na sociedade burguesa a diferença acaba por se transformar em desigualdade, levando o diferente a ser objeto do preconceito resultante, sobretudo, pela ausência "(...) da experiência e da reflexão para que o indivíduo possa prescindir de preconceitos para viver" como destacado por Crochik (1997a, p.140-141)

Nisso encontra-se o segredo do embrutecimento favorecendo o preconceito e, nas reflexões dos referidos autores, é possível apreender como o preconceito pode ser refletido na especificidade como se volta para os seus diversos alvos. Os estereótipos são distintos e elaborados socialmente em relação ao objeto do preconceito. O estereótipo, como parte do preconceito, dirigido aos judeus, não é o mesmo direcionado aos deficientes, mas talvez seja possível pensar, baseando-se nessa diferença, o que é comum nos diversos tipos de preconceito e como ele se relaciona e é gerado pela sociedade burguesa.

Dessa maneira, Horkheimer & Adorno (1985, p.157-194) não deixam de dizer no ensaio “Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento” que: “(...) a violência, presente no preconceito, sempre se volta para aqueles considerados mais frágeis”. Essa afirmação permite refletir como uma sociedade baseada na força, física e/ou espiritual, na competência e na dominação se volta contra aqueles despojados do requerido pela sociedade burguesa, sociedade determinada pela lógica do mercado, configurando-se como uma instância incompatível com a participação dos considerados menos competentes.

Pode-se verificar que o mesmo ocorre em relação às pessoas com deficiência, como tuteladas, dependentes das instituições especializadas e do Estado, transformando-se em objeto do preconceito e do escárnio social, confirmando a ausência de reflexão sobre as características do comportamento preconceituoso por parte da sociedade burguesa reproduzido historicamente e configurada como a barbárie, essa produzida pela civilização, definida por Adorno (1995, p.117) como sendo “(...) o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura (...)”.

Diante disso, a educação inclusiva brasileira emerge em atendimento a uma demanda humana e social. Torná-la uma realidade é um desafio para nós educadores, e os caminhos para a escola inclusiva, ou seja, a escola democrática, devem ser os caminhos a serem trilhados por nós.

Concluindo, penso com esperança racional que as experiências no cotidiano escolar com a diferença, marcada pela deficiência, poderão contribuir com a democratização da sociedade e com a humanização dos indivíduos. Os desafios formadores do fazer pedagógico voltado para a demanda humana dos alunos com deficiência estão postos a todos nós, professores e demais profissionais da educação no Brasil e nos demais países do mundo.

Referências bibliográficas

- Theodor W. 1995. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra.
- AINSCOW, Mel. 1997. Educação para todos: Torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-28.
- AMARAL, Lígia A. 1997. Histórias da exclusão – e de inclusão? – na escola pública. Educação especial em debate. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 23-34.
- _____. 1995. Conhecendo a deficiência: Em companhia de Hércules. São Paulo: Robe.
- BRASIL. 2001. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 de setembro.
- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF.
- BRASIL. 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de Julho, Brasília, DF, Senado.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado.
- CORDE. 1994. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. 2001. A formação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade: As experiências dos trabalhadores deficientes visuais do Serviço Federal de Processamento de Dados. Tese de Doutorado, Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CROCHÍK, José L. 1997a. Preconceito, indivíduo e cultura. 2ªed. São Paulo: ROBE.
- _____. 1997b. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia – 6.ª Região. pp. 13-22.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Jomtien, Tailândia.
- HORKHEIMER, Max, ADORNO, T. W. 1985. Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1978. Temas básicos da Sociologia. São Paulo: Cultrix.
- MISÈS, Roger. 1977. A criança deficiente mental: Uma abordagem dinâmica. Rio de Janeiro: Zahar.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1997. Minas Gerais: BH. II Congresso Nacional de Educação.
- PLATÃO. 2000. A República. São Paulo: Nova Cultural (Os Pensadores).
- RIO DE JANEIRO. 1989. Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Assembléia Legislativa.
-

