

CONTRADIÇÕES E MARCAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Contradictions and marks of the process of inclusive schooling of people with deficiencies

Katiuscia C. Vargas Antunes¹

Resumo

O artigo apresenta uma análise crítica do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência a partir de referenciais teóricos que nos permitem revelar as contradições e marcas presentes nesse processo. Para tanto, são apresentados e discutidos os conceitos de cidadania e direitos humanos, relacionando-os com a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência e, também, os conceitos de inclusão e exclusão, como lados de uma mesma moeda. Ou seja, pensar a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular é, ao mesmo tempo, lidar com processos de exclusão presentes no cotidiano da escola e que são desvelados, muitas vezes, pelas lentes das práticas ditas inclusivas. Ao refletir sobre esses aspectos, esperamos contribuir para a ressignificação da compreensão do que estamos entendendo por inclusão escolar e, principalmente, para repensar a maneira como historicamente a escola vem lidando com as pessoas com deficiências e outras necessidades especiais.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Deficiências; Cidadania.

Abstract

The following article presents a critical analysis of the process of inclusive schooling of people with deficiencies, using theoretical references that allow us to reveal the contradictions and marks that exist in this process. To do so, we present and discuss the concepts of citizenship and human rights, establishing a relationship with the consolidation of the rights of people with deficiencies, and also the concepts of inclusion and exclusion as both sides of the same

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Endereço: katiuscia.vargas@uff.edu.br

coin. That is, thinking about the inclusion of people with deficiencies is, at the same time, dealing with processes of exclusion present in the daily routine of the school, that are many times revealed by the lenses of the so called inclusive practices. Giving thought about these aspects, we hope to contribute to the resignificance of the comprehension of what is currently understood as inclusive schooling, and mainly, to rethink the way as historically the school has been dealing with people with deficiencies and other special needs.

Keywords: inclusive schooling, deficiencies, citizenship.

“Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.” (SARAMAGO, 1995)

Ao analisarmos as marcas e contradições do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, pretendemos discutir como a sociedade e, especialmente, a escola vêm lidando com esses sujeitos que, por se distanciarem dos padrões de normalidade estabelecidos, biológica e culturalmente, são vitimados pelo preconceito e pela marginalização nos diversos processos sociais.

Segundo os pressupostos da atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 1).

O movimento mundial pela educação inclusiva, citado no referido documento, tomou forma mais contundente com a *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em 1990 na Tailândia e, posteriormente com a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e*

Acessibilidade que originou a conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Diversos países do mundo, dentre eles o Brasil, são signatários desta declaração e assumiram o compromisso de promover transformações em seu sistema educacional para se adequar a tal proposta.

Essas, e outras conferências mundiais, também representaram uma chamada à luta pela universalização da escolarização e à busca pela qualidade do ensino. O texto final da declaração, originada na Conferência de Jomtien, intitulada *Educação para Todos* trouxe, para o cenário educacional mundial, alguns preceitos básicos que podem ser sintetizados em:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade, garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990).

Tais preceitos vêm norteando as políticas de educação inclusiva implementadas no Brasil e em outras partes do mundo, desde então. No entanto, Pletsch (2010) adverte sobre o caráter que esta política assumiu, estando atrelada a um cenário econômico em que as agências multilaterais, em especial o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, ditam as regras do desenvolvimento e da chamada “qualidade total em educação”.

Esta forma de operar faz com que o simples fato de “estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem oferecida atualmente na Educação básica. Assim, ganha força o discurso conformista de que: “pelo menos eles estão tendo a chance de estar na escola e não estão na rua. Esse tipo de discurso naturaliza a injustiça social.” (PLETSCH, 2010, p. 21).

No Brasil, temos observado desde a década de 1990, um grande esforço governamental para a ampliação do número de matrículas nas escolas públicas – princípio da universalização – sem, contudo, instituir uma política de qualidade na formação que as escolas seguem oferecendo. Podemos dizer que tal política baseia-se em um conceito de qualidade focado na formação de

“capital humano”² e de cidadãos aptos a se adaptarem às regras do “jogo” econômico imposto pelo sistema capitalista.

Uma importante tese sobre a escola foi levantada por Rodrigues (2001). Este autor afirma que, em tese, escola “universal, laica e obrigatória”, procurou dar a uma grande parcela da população uma formação cultural em bases comuns para que as diferenças socioculturais fossem minimizadas. Em suas palavras:

A escola universal seria no entender dos seus promotores uma hipótese de consumação da igualdade de oportunidades, dado que todos os alunos se encontrariam à saída da escola em condições semelhantes de competição para os melhores lugares na sociedade. Seriam, obviamente, os melhores e mais capazes a destacar-se dos outros, graças às suas capacidades, e assim a ganharem uma competição justa, dado que tinham recebido as mesmas oportunidades de progresso. A escola universal (...) constitui-se, assim, com a intenção de solucionar um problema que as diferenças econômicas, sociais e culturais, disseminadas pelo modelo de industrialização nascente, tinham tornado insustentável, não tanto em termos éticos, mas, sobretudo por apresentar adverso ao sucesso do modelo econômico liberal (RODRIGUES, 2001, p. 16).

Nesse sentido, se por um lado a escola foi criada para minimizar as diferenças, por outro ela acabou por desenvolver práticas e valores que aos poucos as acentuaram ainda mais, classificando e selecionando os alunos. Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitas crianças e jovens foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente.

Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas culturas presentes, mas marginalizadas, etc., fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção, que em muitos casos seguia e acentuava as diferenças culturais, de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (RODRIGUES, 2001, p. 16).

Voltando o foco para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, Rodrigues (2001) chama atenção para o fato de que os valores da Educação Especial reproduzem os valores da escola tradicional. Segundo ele, “são duas faces da mesma moeda”, pois os alunos com necessidades especiais não poderiam estar na escola, dita, universal, visto que não

²Capital humano são os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação e da experiência. É balizado pela capacidade de conhecimentos, competências e atributos de personalidade, consagrados na capacidade de realizar um trabalho de modo a produzir valor econômico (PAIVA, 2001).

representam a homogeneidade buscada pela mesma. Para esses, foram criadas escolas e classes especiais, geralmente agrupadas por tipos de deficiência, com a convicção de que desta maneira poderia ser desenvolvido um ensino homogêneo, conforme o modelo da escola tradicional. Vemos, a partir dessa reflexão, uma enorme contradição na maneira como a sociedade tratou e ainda vem tratando a educação das pessoas com deficiência.

Em nosso país, temos acompanhado um grande número de políticas e iniciativas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiência, da consolidação da cidadania e da luta pelos direitos constitucionais dessa parcela da população. Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Diferentes maneiras de se pensar e fazer a inclusão têm povoado as políticas públicas e norteado a prática pedagógica das escolas. As políticas privilegiam temas que envolvem a gestão educacional, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (MICHELS, 2006; PLETSCHE, 2010; BUENO et al, 2008; FERREIRA & FERREIRA, 2004).

Sem desconsiderar os avanços em relação à garantia do acesso desse grupo à escola regular, questionamos se isso é suficiente e se é aceitável falar de educação inclusiva numa escola que, ao promover a inclusão, muitas vezes exclui. Esse é o ponto crucial do qual não podemos nos esquivar e, ao mesmo tempo, o que nos move a buscar caminhos para uma educação e uma escola inclusiva, no sentido pleno que a palavra carrega.

A compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento, nos levam a problematizar a maneira como tal instituição foi pensada e construída. Antunes (2007) realizou um estudo sobre a organização do espaço escolar, que questionava se esse espaço, escolar tal qual se encontra organizado, atua como um mecanismo de marginalização ou inclusão. Os dados obtidos apontaram para o fato de que a maneira como o espaço se apresenta, seja no aspecto arquitetônico, seja na sua organização pedagógica, não favorece a inclusão dos alunos com deficiência, sendo assim, um espaço que reforça a exclusão.

No interior das escolas, seja pela distribuição das classes ou outras maneiras de ocupação espacial, fica evidente o lugar destinado às pessoas mais

privilegiadas e àquelas menos favorecidas. Tal fato pode revelar claramente o movimento de estratificação e até mesmo de exclusão praticado pela escola. Ao definir o espaço de ocupação de determinadas classes, também fica definido o espaço de possibilidades de atuação dos alunos que dela fazem parte.

Assim, se uma classe considerada mais “atrasada” ou uma classe especial fica localizada nos fundos da escola, apreende-se, então, que os alunos dessas turmas são inferiores ao das classes consideradas mais “adiantadas” e, por isso mesmo, devem ocupar espaços inferiores e desprivilegiados, ao passo que a designação de lugares melhores e mais amplos às classes compostas por alunos tidos como modelos evidencia a posição de superioridade na qual estes se encontram e, até mesmo, os professores dessas classes (ANTUNES, 2007, p. 63).

Barroso (2003) também chama atenção para práticas de exclusão que ocorrem mesmo num contexto educacional que se intitula inclusivo. Segundo ele, a inclusão escolar dos alunos com deficiência na mesma “matriz” pedagógica dos séculos XVIII e XIX é responsável por muitos fenômenos de exclusão.

A escola massificou-se sem democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (BARROSO, 2003, p. 31).

Visando ampliar a reflexão sobre os aspectos até aqui discutidos, a seguir serão apresentados e analisados os conceitos de cidadania e direitos humanos, relacionando-os à problemática das pessoas com deficiência.

Cidadania e Direitos Humanos... para todos?

Se partirmos da premissa de que a inclusão é um princípio educativo que deve garantir a todos os alunos -- independente de sua deficiência ou necessidade especial -- acesso, permanência e pleno desenvolvimento acadêmico, temos que primar pela adoção de políticas e estratégias educacionais que assegurem a plenitude da escolarização e do desenvolvimento desses alunos. A inclusão escolar deve ser analisada a partir dos referenciais históricos e filosóficos referentes à escola e sua função social, bem como à relação exclusão/inclusão dentro e fora do espaço escolar.

Não podemos falar de inclusão sem nos reportarmos a história da cidadania e da consolidação dos direitos humanos. Com Pinsky (2008)

procuramos compreender como na história se deu a construção do conceito de cidadania e, então, relacionar tal conceito ao contexto brasileiro.

O conceito moderno de cidadania e direitos surgiu em meio a um intenso movimento de revoluções no continente europeu, destacando as Revoluções Francesa e Inglesa. Ao discutir esses movimentos, Pinsky (2008) elucida que a construção do que chamamos cidadania tem uma relação estreita com o contexto histórico-cultural. O que entendemos, atualmente, por cidadania e direitos teve sua origem nos pressupostos da Revolução Francesa e na *Declaração dos Direitos Humanos*³. Na visão deste teórico, tal declaração teve o intuito de ser universal, alcançando a humanidade como um todo, independente de nacionalidade, etnia ou qualquer outra condição. A pretensão foi materializada num documento com 17 artigos que transformavam o homem comum em cidadão de direito.

Esse caráter lhe advém pelo fato de não ser tão abrangente ao definir os direitos civis do cidadão, ou, em alguns casos, em dar com uma mão e retirar com a outra, ou em assegurar o direito de alguns, à propriedade, por exemplo, sem que nada seja dito em relação aos miseráveis sem propriedade. O circunstancial e, mesmo, o casuístico, na Declaração suas dubiedades e contradições, suas restrições e ausências e precauções foram apontadas desde logo por jornalistas e pensadores [...] (PINSKY, 2008, p. 166).

No primeiro artigo, já se evidenciam a liberdade e a igualdade entre os homens como direitos naturais e imprescritíveis. Ao longo do texto, a Declaração vai estabelecendo direitos e, ao mesmo tempo, apontando os limites para o cidadão. Não podemos deixar de pontuar o caráter histórico e cultural deste documento, que traz em seu bojo forte influência dos princípios iluministas que impulsionaram a Revolução Francesa.

O Iluminismo priorizava: 1) a Universalidade, ou seja, visava todos os seres humanos; 2) a Individualidade, os seres humanos são pessoas singulares; 3) a Autonomia, seres humanos são aptos a pensarem por si mesmos. Na concepção iluminista, todos os homens e mulheres de todas as nações, culturas, raças e etnias, desprendendo-se da matriz coletiva (individualismo), deveriam alcançar a autonomia intelectual, política e

³A proclamação da *Declaração dos Direitos do Homem* ocorreu em 26 de agosto de 1789, num cenário de intensos conflitos nas ruas, matança e anarquia, o que resultou na queda da Bastilha, marco histórico do início da Revolução Francesa.

econômica (CASSIRER, 1992). São esses os pilares da *Declaração dos Direitos Humanos*.

A *priori* tais pressupostos são extremamente importantes para a consolidação da cidadania. Entretanto, a maneira como foram levados a termo, acabou provocando sua transgressão, ou mesmo rejeição, ocasionando uma distorção no significado de: 1) Universalidade – sabotada pelas particularidades; 2) Individualidade – sucumbida pelo individualismo e 3) Autonomia – entendida estritamente como autonomia intelectual (CASSIRER, 1992).

Ademais, para corresponder aos anseios da sociedade moderna, os indivíduos deveriam estar inscritos dentro de um padrão de “normalidade” e comportamento que correspondesse às necessidades sociopolíticas e econômicas do capitalismo emergente. Ser perfeito, eficiente e produtivo eram pré-requisitos para pertencer à sociedade. Essa maneira de definir padrões traz em sua origem uma formulação ideológica que coloca todos os que se distanciam dos padrões numa situação de “anormalidade”. Percebemos, assim, uma apologia do normal bastante característica do pensamento moderno em que as práticas sociais eram fundamentadas pela normatização e pelo controle disciplinar (FOUCAULT, 2001; MARQUES, 1994; SENNA, 1997).

Tal fato não pode ser desvinculado da concepção funcionalista de sociedade, modelo que representa bem a estrutura social vigente na Modernidade. Ao colocar as pessoas deficientes numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, a sociedade gera uma estratificação, com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Ao ser concebida como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, a sociedade estabelece as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais (MARQUES, 1994, p. 51).

O contrato social moderno funda, então, um conceito de cidadania vinculado e delimitado pelo Estado. O projeto moderno de construção da cidadania traz, em seu bojo, a concepção de pertença nacional mediada pelos processos identitários, assentados em três princípios:

1) a identidade nacional “Tu és/Eu sou um súdito de tal país”; 2) a identidade jurídica e legal, “tu és/Eu sou um detentor de direitos e deveres; 3) a identidade subjetiva, Tu és/Eu sou uma unidade consciente racional e afetiva (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 15).

Com base em tais princípios, o conceito de cidadania mostra-se, como dito anteriormente, atrelado ao Estado, na medida em que os indivíduos (sujeito/subjetividade) se reúnem e se realizam no Estado. Os estados-nação que se desenvolveram na modernidade encontraram nessa concepção de cidadania a legitimação da sua tutela sobre os cidadãos (STOER & MAGALHÃES, 2003).

A reconfiguração do contrato social moderno, segundo estes autores, é marcada pelos questionamentos por parte daqueles que o projeto moderno de sociedade recusou reconhecer como sujeitos de direito: mulheres, indivíduos oriundos de outras culturas que não a ocidental, povos indígenas, pessoas com estilos de vida diferentes dos estabelecidos pelo Ocidente e pessoas com deficiência. Sobretudo na segunda metade do século XX,

A assunção da voz e do protagonismo de ação por parte daqueles e daquelas que no decurso da modernidade e do desenvolvimento dos estados-nação viram a sua “soberania”, (quer dizer, a afirmação de si) entregue aos mecanismos civis destes parece marcar uma importante reconfiguração do contrato social e, por maioria de razão, da cidadania (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 17).

Os indivíduos rotulados como “diferentes” começaram assumir uma postura contrária aos discursos formulados sobre eles e a se colocar como sujeitos de sua própria enunciação. O que caracteriza esses “diferentes” não é a busca por uma unificação, mas ao contrário, é exatamente sua heterogeneidade e sua resistência a qualquer forma de homogeneização. Suas vozes fazem ecoar um outro direito de cidadania, que extrapola a moral e a política da tolerância.

Cabe ressaltar que, a partir da década de 1960, teve início a luta pela, então denominada, *integração* das pessoas com deficiência na sociedade. O momento coincide com o forte movimento pelo reconhecimento dos direitos humanos, especialmente com relação às chamadas minorias sociais (GLAT, 2004).

Diante do exposto, temos que assumir as contradições existentes no processo de construção da cidadania, expondo as marcas históricas de exclusão que as pessoas com deficiência vivenciam na sociedade.

Nessa sociedade a ordem é por demais valorizada. Sempre ouvimos as pessoas dizerem que uma sociedade sem ordem jamais chegará ao

progresso. Sempre ouvimos também que um órgão qualquer que esteja apresentando uma disfunção pode contaminar o resto do 'corpo social'. Estas são ideais facilmente transponíveis para o nosso corpo humano individual. Um corpo deficiente seria, sob esse raciocínio, um corpo que apresenta necessariamente disfunções, incapacidades e não estaria em ordem. Um corpo que não está em ordem conseqüentemente não poderá alcançar o progresso tão desejado. Logo, será um corpo fadado a não ter realizações, a não ter progressos, a ser sempre dependente (RIBAS, 1989, p. 15-16).

É considerando tais contradições que começamos a pensar nos processos de exclusão instituídos e reproduzidos pela sociedade e, em especial, pela escola. No contexto brasileiro a trajetória, de consolidação da cidadania e, em particular, da cidadania das pessoas com deficiência, também é marcada por legislações que garantem os direitos e determinam os deveres do cidadão⁴. No entanto, no cotidiano das relações sociais, é claro o quanto necessitamos avançar para fazer valer o que está disposto na letra da lei.

De acordo com Carvalho (2002), a construção da cidadania no Brasil deu-se de forma inversa a ocorrido na Europa. Para entender a lógica dos direitos, ele utiliza o exemplo de Marshall ao pensar numa ordem lógica para a consolidação dos direitos. Primeiro viriam os direitos civis, aqueles considerados fundamentais à vida e que garantem, igualdade, liberdade, propriedade perante a lei. Em seguida, viriam os direitos políticos que se referem à participação do cidadão nas esferas governamentais: de votar e ser votado, demonstrar suas posições políticas etc. E, por fim, os direitos sociais que incluem o direito à educação, saúde, moradia, trabalho.

No entendimento de Carvalho (2002), no Brasil houve uma inversão na lógica dos direitos em decorrência do contexto político de mais de 20 anos de ditadura militar. Os direitos sociais precederam os demais, fazendo parecer que eram dádivas que os governantes ofereciam aos cidadãos e não conquistas sociais. Isso afeta bastante a compreensão que a população tem, por exemplo, sobre a oferta de saúde e educação. Tais políticas assumem, frequentemente, um caráter assistencialista e paternalista, transformando-se em moeda de troca para políticos. Além disso, causa certa passividade por

⁴A esse respeito é importante mencionar o documento da Organização das Nações Unidas – ONU, intitulado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que entrou em vigor em 03 de maio de 2008 da qual o Brasil é país signatário. Seu propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>)

parte da população fazendo com que muitas vezes a luta por esses direitos seja esvaziada de sentido.

Para termos uma ideia mais precisa sobre a evolução dos direitos do cidadão, basta recorrer à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), considerada uma “constituição democrática e cidadã”. Na Carta Magna do Brasil, encontramos referência aos direitos das pessoas com deficiência. O inciso III do artigo 208 estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. A Constituição traz ainda no artigo 3º, inciso IV, seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Entretanto, apesar de o texto da lei ser bem claro, ainda nos deparamos com situações de exclusão social de negros, homossexuais, idosos e deficientes, por exemplo. Estes últimos acabam sendo submetidos a uma educação que não atende suas necessidades específicas e, mais do que isso, a benesses daqueles que encaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência como uma medida meramente assistencialista.

Essa é uma contradição presente no processo de inclusão das pessoas com deficiência, e que tem raízes na concepção de cidadania explicitada anteriormente. Nos nossos dias, estamos vivenciando a busca pela cidadania ativa dessas pessoas. Pelo contrato social moderno, a cidadania era um ato fundado nos aparelhos do Estado e sua legitimidade – “*cidadania atribuída*”. Hoje, ela se funda na ordem do reclamado, ou seja, as pessoas querem decidir sobre o modo como vivem, como cuidam de si ou como se educam – “*cidadania reclamada*” (STOER & MAGALHÃES, 2003).

A reivindicação por novas formas de cidadania, por assim dizer, colocam dilemas para todos os que atuam no campo da educação, sobretudo da educação pública.

O dilema consiste em que o próprio projeto educativo é uma proposta do “Nós” para “Eles”, e todos os projetos partem, de uma forma ou de outra, da assunção otimista de que as suas premissas são justas e os seus fins desejáveis (STOER & MAGALHÃES, 2003, p. 22).

A inclusão escolar pode ser considerada uma das dimensões para a consolidação da cidadania no Brasil. Tal processo deve ser garantido não apenas na esfera política, mas, sobretudo na pedagógica⁵. Diante do exposto, passaremos a analisar como a inclusão e a exclusão vêm se concretizando no âmbito social e pedagógico.

Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda.

Até o momento fizemos uma contextualização acerca da construção da cidadania, dos direitos, situando as pessoas com deficiência no cenário. Neste enfoque, talvez tenhamos priorizado as dimensões política e cultural. A partir deste ponto, pretendemos voltar nossa atenção às dimensões sociais e pedagógicas da inclusão das pessoas com deficiência. Para tanto é necessário, primeiramente, compreendermos o conceito de exclusão. Para Sawaia (2008) os processos de exclusão são complexos e multifacetados e se efetivam de forma sutil e dialética. “[...] envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 9).

Embora seja vivenciada por cada indivíduo de forma particular, a exclusão é um fenômeno social, cuja origem pode ser encontrada nos mesmos princípios que nortearam a construção da sociedade moderna.

Dentre as diferentes causas da exclusão destacam-se o desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e acesso aos serviços (WANDERLEY, 2008, p. 16).

Ao longo da história, os processos de exclusão vêm sendo disseminados, além das causas acima mencionadas, pela predominância de valores e práticas que reforçam a marginalização e preconceitos em relação aos “diferentes”, dentre os quais estão as pessoas com deficiência. Tais processos se intensificam na medida em que nos fechamos ao diálogo e à aceitação de que somos seres humanos singulares, constituídos por histórias,

⁵Sobre esse aspecto ver o estudo de Dias (2010), que discute o atendimento educacional especializado complementar para alunos com deficiência intelectual, enfatizando sua oferta como um direito à diferença e um modo de garantir a igualdade de oportunidades no processo de escolarização.

experiências e condições existenciais que nos diferenciam uns dos outros. Nas palavras de Freire (1996, p. 136):

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.

O que Paulo Freire expressa acima nos faz pensar se estamos tratando os seres humanos, não pela humanidade que cada um tem em si, mas pelas condições sociais, culturais ou econômicas em que se encontram.

Podemos elencar, entre tantos outros “excluídos”, as pessoas com deficiência. Dentre os diferentes processos de exclusão vivenciados por tais indivíduos, gostaríamos de focalizar nossa atenção na escola, instituição nascida no contexto da sociedade moderna, sob a afirmação de ser republicana, pública, laica, gratuita e para todos (BOTO, 2003).

Rodrigues (2001) tem importantes contribuições a esse respeito. De acordo com este autor, durante muitos anos a escola comportou-se como que “cega” às diferenças. Conseqüentemente, hoje temos que traçar um caminho difícil, tentando fazer com que a escola encare positivamente a diferença como inerente a todos os seres humanos. Refletindo sobre a escola, ele afirma que “toda a nossa educação tem sido organizada em categorias e feita de modo a exacerbar a “categorização” ou o que, por outras palavras, poderíamos chamar de pensamento tipológico” (p. 09).

Rodrigues mostra que o pensamento tipológico defende a ideia de que existem grupos de pessoas que se diferem de outros grupos e que tais diferenças entre os grupos se sobrepõem às diferenças individuais. Seria como dizer que “há mais características que identifiquem, por exemplo, uma mulher com outra mulher, um deficiente com outro deficiente ou um negro com outro negro, do que as que os identificam globalmente como seres humanos” (RODRIGUES, 2001, p. 09).

Também sobre esse conceito, Berger e Luckmann (1985, p. 24) esclarecem que o processo de tipificação é inerente à vida cotidiana que, por sua vez,

contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como lidamos com eles nos encontros face a face. Assim, aprendo o outro como “homem”, “europeu”, “comprador”, “tipo jovial” etc. Todas essas tipificações afetam continuamente minha interação com o outro... Nossa interação face a face será modelada por essas tipificações.

Assim, as normas e valores sociais são, na maioria das vezes, interiorizados por um processo de tipificação que estabelece rotinas ou padrões de comportamento. Quando as tipificações são tomadas como modelos e verdades universais, acabam por se constituir no que chamamos de estereótipos. Glat (2004) destaca que os estereótipos representam uma poderosa forma de controle social, constituindo mecanismos cognitivos de manutenção dos estigmas.

A vantagem das tipificações, então, é que elas permitem a previsibilidade das interações sociais, já que cada indivíduo é capaz de prever com certa margem de segurança as ações do outro. Isso libera uma considerável margem de tensão, pois as ações de cada parte da interação não serão mais uma fonte de espanto e perigo potencial para o outro (p. 24).

No contexto escolar, os processos de tipificação representariam, então, a “segurança” em relação à maneira de lidar com grupos que supostamente têm as mesmas características. Daí separar por série, idade, tipo de deficiência etc.

Por outro lado, o pensamento não tipológico defende que as diferenças não estão confinadas a grupos específicos, como citado anteriormente, e sim difundidas uniformemente por todos os seres humanos. Nas palavras de Rodrigues (2001) “a falência do pensamento tipológico é frequentemente demonstrada pela sua incapacidade de traçar fronteiras claras entre os grupos que afirma serem essencialmente diferentes entre si” (p. 09).

Romper com o pensamento tipológico é um desafio para os sistemas educacionais que, continuamente seguem reproduzindo-o em suas ações, como lembra Rodrigues (2001), na maneira como a escola organiza o atendimento educacional especializado aos alunos com dificuldades. Esse suporte depende da comprovação de que o aluno pertence a determinado grupo

tipológico – deficiência, distúrbio de aprendizagem e outros. A constatação de que o aluno tem alguma dificuldade não é suficiente para que o apoio seja realizado, antes é necessário que sua necessidade educacional especial seja legitimada com a atribuição de uma tipologia da deficiência.

O pensamento tipológico, ao classificar grupos humanos e criar estereótipos, pode gerar processos de exclusão e dicotomias na maneira de interagirmos com as pessoas. A esse respeito, Mazzotta (1998), ao problematizar as relações que se estabelecem entre os alunos e a escola, considera que existem duas vias de análise: 1) visão estática ou por dicotomia e 2) visão dinâmica ou por unidade.

Na primeira visão,

os educandos são percebidos como comuns ou “especiais” (diferentes, deficientes, anormais, etc.) e a educação escolar, por sua vez, caracterizada como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre os alunos comuns e as escolas comuns de um lado e, de outro, alunos “especiais” e escolas ou classes especiais (p. 1).

Já na segunda:

Cada educando, na relação concreta com a educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva) (p. 1-2).

As ideias de Mazzotta (1998) corroboram, no nosso ponto de vista, com o que Rodrigues (2001) vem chamando de pensamento tipológico e pensamento não tipológico. Ao apresentar a visão dicotômica, Mazzotta toma como princípio a tipologia acerca do que é ser comum ou especial e, por outro lado, quando conceitua a visão dinâmica, deixa clara a ruptura com tal tipologia. Não se pretende negar a necessidade da identificação e caracterização da deficiência do ponto de vista biológico, entretanto, tal caracterização não pode imputar limites estereotipados em nossa compreensão das implicações dessa condição na constituição psicossocial do indivíduo.

Vale destacar que nesta segunda visão, não estão em jogo apenas as características essenciais dos educandos, mas a relação que eles estabelecem com os seus pares e a escola. A atualidade do texto de Mazzotta, escrito há mais de uma década, mostra a dificuldade que temos em romper com práticas

sociais e pedagógicas instituídas na e pela escola. Reforça, ainda, a necessidade de avançarmos de uma concepção cristalizada sobre a deficiência para outra que considere os determinantes histórico-culturais na constituição desses sujeitos.

Localizando nossa análise na escola, podemos compreender, a partir do exposto, algumas práticas de exclusão. Sobre isso, Dubet (2003) nos apresenta importantes pontos de reflexão para compreendermos os mecanismos de exclusão na/da escola. Para o autor, os processos escolares, da forma como foram e, em alguma medida, ainda são estabelecidos, evidenciam práticas de seleção e diferenciação que acabam por reproduzir a dinâmica social. Isso não é por acaso. Se nos reportarmos à escola como uma instituição social, reconheceremos que ela faz parte de um sistema contraditório, em que se confundem os processos de exclusão e inclusão sociais. Nesse sentido, cabe problematizarmos a função social da escola: ela é apenas reprodutora das relações sociais ou se configura num espaço democrático de discussão e questionamento dos valores sociais vigentes?

No Brasil, os processos de escolarização foram constituídos a partir de diferentes formas de seleção que impediram que os membros das camadas populares chegassem a níveis mais elevados de instrução acadêmica. Se, anteriormente, a seleção se dava pelo não acesso à escola; atualmente, ao serem ampliadas as formas de acesso, os processos de seletividade têm se expressado “pelos baixos índices de aprendizagem, que continuam afetando, de forma contundente, os alunos provenientes dos extratos populares” (BUENO, 2006, p. 105-106).

Barroso (2003), por sua vez, aponta que a perda do consenso sobre os valores e utilidades da escola, assim como a sua democratização, fizeram com que ela perdesse a sua eficácia como instrumento de reprodução e dominação social. Para ele, a função residual da escola é determinar “os que estão dentro” e “os que estão fora”.

Os “excluídos da escola”, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm “sucesso” ou são “especiais”), constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias de democratização (BARROSO, 2003, p. 26).

Independente de considerações de ordem econômica e social, não resta dúvida de que alguns processos de exclusão são fabricados e/ou reforçados pela própria escola. Para Barroso (2003) a escola exclui de diferentes formas, a saber: 1) ao impedir a entrada dos que estão do lado de fora; 2) ao pôr para fora os que estão dentro; 3) ao excluir “incluindo” e, por fim, 4) pela perda de sentido da palavra inclusão. Acreditamos que as dimensões sociais e pedagógicas do movimento pela inclusão escolar das pessoas com deficiência repousam especialmente sobre as duas últimas formas de exclusão.

A dinâmica da escola: *excluir/incluindo* relaciona-se diretamente à dimensão pedagógica do processo de inclusão. Não basta matricular um aluno com deficiência numa escola regular e inseri-lo em classe comum para que seja iniciado o seu processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva. O seu percurso na escola será, de fato, inclusivo se forem garantidas a esse aluno condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e permanência na escola. A presença do aluno é a primeira etapa do processo de inclusão e, sem querer desqualificá-la, a parte menos complexa.

Depois que o aluno chega à escola é que, muitas vezes, tem início o seu processo de exclusão nos moldes descritos por Barroso (2003). São muitos os estudos que demonstram como a política de inclusão tem deixado a desejar no sentido de promover a participação dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola (KASSAR, 1995; PADILHA, 2007; PLETSCH, 2010; GLAT & PLETSCH, 2011 e outros).

Nesse sentido, concordamos com Mazzotta (1998) quando ele afirma que:

Para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando, particularmente os portadores de deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para alguns alunos tais recursos continuam a ser requeridos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto para outros eles se tornam dispensáveis (p. 4).

Nesta perspectiva, o papel da Educação Especial é dar suporte para a inclusão escolar. Não podemos desprezar todo o conhecimento e experiência historicamente acumulados por este campo, ou ter o pensamento ingênuo e irresponsável de que alunos com deficiência possam prescindir de

apoios e serviços especializados em seu processo de escolarização, especialmente aqueles com maiores comprometimentos.

É importante que a Educação Especial não seja compreendida como “um mal a ser evitado”. Ao contrário, para uma grande parcela de alunos com deficiência, ela é o único recurso que lhes possibilita a educação. Não podemos conceber os serviços da Educação Especial como modalidades excludentes de ensino, embora não se possam negar as práticas discriminatórias adotadas em algumas instituições especializadas e classes especiais (SCHNEIDER, 1989; KASSAR, 1995; PADILHA, 2007; D’ANTINO, 1998; ANTUNES, 2007). De fato, em algumas situações, esses espaços se transformaram em “depósitos” de pessoas com deficiência ou “alunos-problema”, excluídos dos processos formais de escolarização, por diferentes razões. No entanto, não devemos generalizar tal situação e estendê-la a todas as instituições e classes especiais.

O que é preciso evitar, sempre que possível, é a segregação dos educandos pela simples má vontade ou pelo desentendimento dos responsáveis pelo ensino comum. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e a educação escolar que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno ou na escola. O sentido especial da educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou de sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro (MAZZOTTA, 1998, p. 4).

Além do exposto, é oportuno destacar que fatores como a organização escolar (administrativa e disciplinar), currículo, metodologias de ensino e recursos humanos também são determinantes para a inclusão dos alunos com deficiências na escola. Se pensarmos no verdadeiro sentido da escola inclusiva, temos que admitir que:

Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. [...] Inclusão NÃO quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo [...] (FOREST e PEARPOINT, 1997, p. 138-141).

Essa conceituação toca em aspectos fundamentais para uma escola inclusiva: o acesso, a permanência e a participação. É por isso que ressaltamos as palavras de Barroso (2003) que “a escola exclui incluindo”.

Esse ponto merece uma reflexão. Como já mencionado, o Brasil teve um grande avanço, do ponto de vista legal, no direito à matrícula, na escola, dos alunos com deficiência. Porém, a sua presença física não garante que eles estejam participando ativamente dos processos de aprendizagem e socialização no cotidiano da escola. Estamos tratando aqui da dimensão pedagógica do processo de inclusão e da sua complexidade. As estatísticas oficiais do Ministério da Educação mostram que, de acordo com os dados da Educação Especial, de 2007 a 2011 as matrículas na Educação Especial por etapa de ensino no Brasil tiveram um aumento significativo. A tabela a seguir traz os dados numéricos referentes ao quantitativo de matrículas de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na rede regular de ensino:

Tabela 1: Matrículas de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na rede regular de ensino.

SEGMENTO DE ENSINO					
ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	FUNDAMENTAL	MÉDIO	EJA	TOTAL
2007	24.634	239.506	13.306	28.295	306.136
2008	27.603	297.986	17.344	32.296	375.775
2009	27.031	303.383	21.465	34.434	387.031
2010	34.044	380.112	27.695	41.385	484.332
2011	39.367	437.132	33.138	47.425	558.423

Fonte: Relatório Técnico Censo Educação Básica 2011 - INEP

Os números revelam que nos últimos cinco anos houve um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência nos diferentes segmentos de ensino. O quantitativo de alunos saltou de 239.506 em 2007 para 437.132 em 2011 no Ensino Fundamental e de 13.306 em 2007 para 33.138 em 2011 no Ensino Médio. Isso demonstra que os alunos com deficiência estão avançando no processo de escolarização e ingressando nas séries finais da Educação Básica. Paralelamente, nota-se que o quantitativo de alunos no

Ensino Médio é muito inferior ao quantitativo do Ensino Fundamental, o que sinaliza para o fato de que os alunos com deficiência ainda têm dificuldade de acesso a este segmento.

Importa ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA – também sofreu um aumento significativo. Uma reflexão a se fazer é que o crescimento de matrículas na EJA pode ser decorrente do fracasso escolar dos adolescentes e jovens com deficiência que, por motivos de reprovação e defasagem idade/série, muitas vezes são encaminhados para a EJA. Tal hipótese merece atenção especial, pois pode se caracterizar como uma estratégia do sistema que, no lugar de flexibilizar e reorganizar sua lógica de funcionamento para atender às suas necessidades educacionais especiais, transfere simplesmente os alunos com deficiência para um contexto alternativo de ensino. Não é foco deste trabalho discutir as implicações do crescente “êxodo” de alunos com deficiência para a EJA. Entretanto, essa tendência não pode passar despercebida para os educadores e pesquisadores (TAVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2010).

São números que nos “saltam aos olhos”, mas que precisam ser analisados com cuidado. Em dois artigos sobre as estatísticas oficiais da Educação Básica no Brasil, Bueno e Meletti (2010; 2011) analisam a escolarização de alunos com deficiência na Educação Básica. Neles, os autores ressaltam que, na última década, as políticas governamentais em prol da inclusão escolar dos alunos com deficiência e outras condições atípicas em escolas regulares vêm tendo impacto direto no aumento do quantitativo desses alunos, porém tal crescimento não vem acompanhado de iniciativas que garantam o sucesso escolar dos mesmos e o apoio de que necessitam para terem atendidas suas necessidades educacionais especiais.

Os dados relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio demonstram um avanço no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Houve uma época em que sequer se pensava que tais indivíduos teriam possibilidade de frequentar os espaços escolares. Por vezes, as referências às pessoas com deficiência se davam a partir de sua classificação como deficientes “educáveis” ou “treináveis” (isto é, “ineducáveis”), o que demonstra uma concepção de desqualificação da deficiência, como discutiremos posteriormente.

Nos dias atuais, muitos alunos com deficiência estão na escola, frequentando as classes comuns ou mesmo classes especiais que estão no espaço da escola regular. Isso faz com que uma nova organização da escola ou como afirma Barroso (2003), uma nova “gramática da escola” seja escrita, pensada e concretizada. Reconstruir e reorganizar o espaço escolar implica rever a maneira como estamos lidando com a deficiência e, particularmente, como estamos lidando com a escolarização de tais alunos. Esse nos parece um dos aspectos sobre o qual, daqui por diante, teremos que nos debruçar. Não podemos nos acomodar com a situação atual e naturalizar os processos de exclusão que estão se dando na escola.

Mesmo que muitas vezes pensemos que “a realidade é assim mesmo” e “não há muito o que fazer”, temos que ir além dos nossos condicionantes históricos e sociais. Toda forma de preconceito e exclusão é imoral e lutar contra isso é nosso dever. Quanto mais nos colocarmos passivos diante da realidade, mais ingenuamente nos adaptaremos a ela.

Na medida em que essa visão anula o poder criador dos homens ou minimiza, estimula sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo aos interesses dos opressores, que para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, sua transformação, pois o seu humanitarismo e não humanismo está em preservar a situação de que a generosidade a que se refere por isso mesmo é que reage, até instintivamente, contra qualquer tentativa de um pensar autêntico que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro ou um problema a outro (FREIRE, 1992, p. 19).

É também Paulo Freire que nos fala da “pedagogia do inédito-viável”, ou seja, algo original, ainda não claramente vivido, mas sonhado. É esse inédito-viável que perseguimos na educação; é isso que nos faz pensar na possibilidade de transformação tal qual Paulo Freire preconizava. Essa “pedagogia do inédito-viável” pode ser na nossa compreensão, o que temos buscado no processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V. **Educação Inclusiva e acessibilidade**: o espaço escolar em questão. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2007.

BARROSO, J. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In Rodrigues, D. (Org) **Perspectivas sobre a inclusão**: da Educação à Sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O Relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003 735. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em agosto de 2009.

BUENO, J. G. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência, in Meyrelles, D. J.; Baptista, C. R. & Victor, S. L. **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

_____; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Editora Junqueira & Martin, Brasília, p. 43-66, 2008.

_____; MELETTI, S. M. F. **Escolarização de alunos com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). Reunião Anual da ANPED, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. 1988.

BRASIL/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASSIRER, E. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: UNICAMP, 1992.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e que o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010 (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2010.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.29-45, jul/2003.

FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. Em M. C. de Góes & A. Laplane (Orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva** (pp. 21-48). Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 24º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOREST, M., PEARPOINT, J..Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. É. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.**Aintegração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. 3ed.Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

_____. &PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2011.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas. SP: Papyrus, 1995.

MARQUES, C. A.**Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal de Juiz de Fora, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. In>III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu/PR. 04 a 07 de novembro de 1998. Disponível em:<www.educacaoonline.pro.br>. Acessado em agosto de 2010.

MELETTI. S. M. F. &BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil.**Revista Linhas Críticas**, v. 17, p. 367-384, 2011.

MICHELS, Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, Autores Associados, set./dez., v. 11, nº33, p. 406-423, 2006.

OLIVEIRA, M. N. **Processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências múltiplas e prejuízo severo de fala na educação de jovens e**

adultos: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

PAIVA, V. Sobre o conceito de capital humano. **Cadernos de pesquisa.** n. 113, p. 185-191, julho de 2001.

PINSKY, J. e PINSKY, C. B. **História da Cidadania.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto. Portugal: Porto Editora, 2001.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org.). **As Artimanhas da exclusão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais”: Um Estudo de Caso de desvio. In: VELHO, G. (org). **Desvio e Divergência:** uma crítica da patologia social. 6º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

SENNA, L. A. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Orgs.). **Letramento:** princípios e processos. Editora IBPEX, Curitiba, p. 149-170, 2007.

STOER, S. R. MAGALHÃES, A. M. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade.** Porto Editora. Porto/Portugal, 2003.

SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVEIRA, C. C. **Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 20/11/2009.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2008.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre a educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990.