

A HISTÓRIA DE VIOLÊNCIA NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA SOCIEDADE

THE HISTORY OF VIOLENCE IN THE INCLUSION OF DISABLED PEOPLE IN SOCIETY

DOI 10.5281/zenodo.14537393

CARINA MARIA ALVES CECCHI¹

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Aberta de Lisboa (Portugal) com o reconhecimento internacional de habilitações número 009406, mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP- USP). E-mail: carina.alves@gmail.com

RESUMO

A violência, frequentemente negligenciada, configura-se como um fenômeno que permeia os estudos sobre a deficiência. Ela se manifesta contra pessoas com deficiência por meio da estigmatização, da violação do direito ao pleno desenvolvimento, da afronta aos direitos humanos, da negação da cidadania e, conseqüentemente, da exclusão social. O presente trabalho, por meio de uma análise crítica da literatura, explora a trajetória histórica das pessoas com deficiência e a evolução das políticas educacionais, destacando aspectos que contribuíram para o aumento progressivo da violência contra esse grupo, resultante da privação de seus direitos e da exclusão social, em razão de uma condição equivocadamente considerada intrínseca a elas. As políticas públicas educacionais desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva para as pessoas com deficiência, ao promover, ao longo do seu desenvolvimento, uma formação que possibilite a aquisição de competências compatíveis com suas potencialidades e limitações. Esse processo deve ser contínuo e dinâmico, permitindo que, na juventude, o indivíduo assuma funções tanto no contexto familiar quanto social. Nesse sentido, é imperativo garantir uma educação que assegure o acesso aos direitos fundamentais, à cidadania plena e à inclusão social.

Palavras-Chave: deficiência, violência, inclusão social, políticas públicas educacionais

ABSTRACT

The violence nearly imperceptible it's a theme that tangencies the studies on disability. It is imposed against people with disabilities through the stigmatization, disrupt of the right of full development, human rights, citizenship and consequently social exclusion. This work searches the history of disabled people

and the construction of educational policies, through the critical analysis of literature, discerning factors which led to a rise of the suffering of violence through the deprivation of their rights and social exclusion due to a condition assumed as inherent towards them. The educational public policies might contribute to the construction of an inclusive society for people with disabilities, conceiving throughout its long development a formation which may offer possibilities and limitations as a continuum, dynamic process, allowing them to take on functions on the family and society itself. An education that guaranties the access to rights, citizenship and full social inclusion is essential.

Keywords: deficiency, violence, social inclusion, educational public policies.

Introdução

O personagem Procusto, presente na mitologia grega, ilustra de forma contundente a ideia da intolerância e da imposição de um modelo único para a sociedade. De acordo com o mito, Procusto possuía uma cama de ferro cujo tamanho era fixo, e obrigava os viajantes capturados a se deitar nela. Caso o viajante fosse maior que o leito, tinha suas pernas cortadas, enquanto que, se fosse menor, era esticado até que se ajustasse à cama. A alegoria subjacente ao mito, conforme muitos estudiosos, simboliza a intolerância de um sistema que, em sua rigidez, não aceita as diferenças (Figueiredo, 2010). Quando abordado pela Deusa Atena, que tentava dissuadi-lo de suas ações, Procusto argumentou que sua prática visava eliminar as diferenças entre os homens.

No contexto atual, observamos que cerca de 18,9 milhões de pessoas, ou seja, 8,9% do total da população brasileira, apresenta algum tipo de deficiência no Brasil (IBGE, 2022). De acordo com Martins (2003), as pessoas com deficiência, por serem historicamente minorias, sofreram marginalização e exclusão, incluindo a limitação do acesso à educação. Esse processo resultou, em uma escala mais ampla, na privação dessas pessoas de uma série de bens culturais e intelectuais, o que prejudicou seu pleno processo de inserção social.

O conceito contemporâneo de inclusão, por sua vez, fundamenta-se no princípio do reconhecimento da diversidade dentro da sociedade. Esse princípio busca garantir o acesso de todos os indivíduos às oportunidades, independentemente de suas peculiaridades (Sasaki, 2001). O movimento de inclusão social, que se tornou global, visa a efetivação da equiparação de oportunidades, permitindo o acesso igualitário a recursos e serviços

essenciais.

A inclusão, enquanto processo social, exige que a sociedade se adapte para viabilizar a participação plena das pessoas com deficiência em todos os seus setores. Este processo deve ser recíproco, em que as pessoas com deficiência se preparam para ocupar seus papéis na sociedade por meio de espaços garantidos e a sociedade, por sua vez, se organiza para permitir essa participação efetiva. Em um cenário ideal, o processo de inclusão não se baseia mais em uma abordagem de tolerância ou assistencialismo, mas sim no reconhecimento pleno dos direitos de todos os cidadãos.

Nesse contexto, cabe destacar que a deficiência, por si só, não implica necessariamente em exclusão social. Quando a sociedade não oferece condições adequadas para que um indivíduo exerça sua liberdade, seja devido às limitações físicas ou a outras condições, tal situação se configura como uma forma de violência contra a dignidade humana. Impedir o exercício da cidadania por razões eticamente não justificáveis é, portanto, uma violação dos direitos fundamentais do ser humano.

Os novos paradigmas do conceito de inclusão situam os direitos humanos como uma prioridade, especialmente os direitos à saúde, educação, lazer e ao pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Há, portanto, uma necessidade premente de repensar a sociedade, com ênfase nas instituições educacionais, para que possam surgir novos saberes e metodologias capazes de lidar com as diferenças entre os estudantes, sejam elas de origem cognitiva, motora, sensorial, entre outras. Para Sasaki (1997), a inclusão deve ser entendida como um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade trabalham conjuntamente para resolver problemas, tomar decisões e promover a equiparação de oportunidades.

O debate sobre inclusão reflete, também, uma discussão mais ampla sobre cidadania. A cidadania contemporânea, diferente da entendida na Antiguidade Clássica, é um conceito que envolve o acesso e a garantia de direitos fundamentais, como educação de qualidade, saúde, participação nas decisões políticas e igualdade de oportunidades. Este novo conceito de cidadania está profundamente ligado à conquista dos direitos humanos, reforçando a importância de políticas públicas inclusivas.

A promoção da cidadania deve, portanto, ser garantida por meio de

políticas públicas que assegurem os direitos de todos os cidadãos. Gonçalves (2003) destaca que as políticas públicas devem ser democráticas, assegurando o acesso universal aos direitos sociais essenciais, e éticos, respeitando as necessidades e peculiaridades da população. De acordo com Palmeira e Lechner (1996), as políticas públicas representam instrumentos para garantir os direitos constitucionais de cidadania e têm como principal objetivo, do ponto de vista ideológico, a redução das desigualdades sociais e a promoção da justiça, redirecionando a sociedade em torno do bem-estar coletivo.

Em suma, a inclusão não é um favor prestado, mas um direito fundamental, que exige uma mudança estrutural tanto nas atitudes da sociedade quanto nas políticas públicas, visando garantir a participação plena de todos os cidadãos, independentemente de suas condições pessoais. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende, portanto, da colaboração entre todos os setores sociais para garantir a justiça e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

Silveira et al (2007), ao ampliar a compreensão de políticas públicas, define-as como um:

Conjunto de normas que orientam práticas e respaldam os direitos dos indivíduos em todos os níveis e setores da sociedade. Elas devem ter como base os princípios da igualdade e da equidade, disseminando o sentido de justiça social. Por meio delas, os bens e serviços são distribuídos, redistribuídos, de maneira a garantir o direito coletivo e atender às demandas da sociedade. (Silveira et al, 2007, p.21).

Os apontamentos e reflexões expressos neste texto remetem às questões centrais das políticas públicas educacionais inclusivas, com ênfase nos princípios que fundamentam e constituem uma educação básica inclusiva. A concepção de uma escola inclusiva ultrapassa o direito à matrícula, ao acesso e à permanência dos alunos, pois envolve uma proposta educativa que abarca a prática cotidiana e a vivência escolar. Nesse contexto, o objetivo é minimizar desconhecimentos, angústias, incertezas e anseios tanto de professores quanto de alunos, criando um ambiente educacional que favoreça a participação plena de todos os indivíduos.

Para esclarecer os documentos que constituem as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, é necessário considerar as normativas nacionais e internacionais que orientam esse processo. No âmbito nacional, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), bem como as Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e CNE/CEB nº 4/2009. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha, também se destaca como um marco importante na construção da educação inclusiva. Esses documentos evidenciam a trajetória da educação inclusiva no cenário educacional, sendo fundamental compreender e interpretar as diretrizes dos organismos financeiros e reguladores, que, em muitos casos, disseminam orientações que podem ser incoerentes com a atual organização da escola.

O processo para o desenvolvimento de habilidades, competências e a plena participação cidadã é longo e contínuo. A participação plena, de fato, só pode ser alcançada dentro de uma sociedade inclusiva, onde todos os indivíduos são considerados parte integral da comunidade. Esse é um compromisso coletivo, que envolve a responsabilidade de todos os membros da sociedade. A exclusão e marginalização de pessoas com deficiência, por sua vez, reduzem suas oportunidades de contribuir de forma produtiva tanto para o lar quanto para a sociedade como um todo.

É essencial, portanto, o desenvolvimento das potencialidades e habilidades de crianças e adolescentes com deficiência, de modo a promover sua integração social e garantir-lhes uma vida adulta mais plena e com melhor qualidade de vida. Nesse sentido, é fundamental a sociedade refletir sobre o futuro dessas crianças, considerando que, ao crescerem, elas buscarão um espaço no mercado de trabalho e na vida social. Este processo de integração deve ser cuidadosamente planejado, a fim de garantir a inserção desses indivíduos em uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Referencial Teórico

1. A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL

De acordo com Mazzotta (1996), até o século XVIII, as concepções sobre deficiência estavam fortemente influenciadas por misticismos e práticas ocultistas, sendo fundamentadas em explicações religiosas ou sobrenaturais. Nesse período, a ciência ainda não desempenhava papel relevante no desenvolvimento de teorias sobre a deficiência, o que resultava em uma falta de compreensão das diferenças individuais. Em consequência, as pessoas com deficiência eram frequentemente ignoradas pela sociedade. Embora algumas dessas concepções tivessem origem religiosa, a própria visão religiosa idealizava o homem como um ser perfeito em suas condições física e mental. Quando alguém não atendia a essas características, especialmente as associadas à aproximação com o divino, era marginalizado.

Os primeiros movimentos de atenção ao deficiente surgiram na Europa e gradualmente se espalharam para os Estados Unidos, Canadá e Brasil. Mazzotta (1996) destaca que diversas expressões foram utilizadas para descrever o atendimento educacional ao deficiente, como "Pedagogia dos Anormais", "Pedagogia Curativa" e "Pedagogia da Assistência Social". Observa-se que, nesse período, o atendimento estava predominantemente relacionado ao abrigo, à assistência ou à terapia.

Segundo Mazzotta (1996), a primeira obra impressa que abordou a educação do deficiente foi escrita por Jean-Paul Bonet, na França, em 1620, com o título "*Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*". A primeira instituição voltada para a educação de surdos foi fundada por Charles M. Eppée em Paris, no ano de 1770. Eppée criou o método dos sinais, que complementava o alfabeto manual e ajudava na caracterização de objetos muitas vezes imperceptíveis aos sentidos. Sua obra mais significativa, *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*, foi publicada em 1776.

Outro marco importante foi o estabelecimento do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) em Paris, em 1784, onde o pedagogo Hauy iniciou o uso de letras em relevo para o ensino de cegos. Este método foi validado pela Academia de Ciências de Paris, gerando reações

positivas na sociedade. Anos mais tarde, em 1819, Charles Barbier, oficial do exército francês, apresentou aos professores um sistema de escrita em pontos salientes, adaptado de seu método de comunicação usado em campos de batalha. Dez anos depois, o jovem cego francês Louis Braille, ao buscar ajuda no Instituto, aprimorou o sistema de Barbier, criando o método Braille, que, conforme Mazzotta (1996), continua sendo a forma mais eficaz e útil para a comunicação dos cegos.

No início do século XIX, também se iniciou o atendimento educacional a deficientes mentais, sendo o médico Jean Marc Itard (1774-1838) uma figura central nesse movimento. Ao tomar conhecimento de um menino que vivia isolado na floresta de Aveyron (Sul da França), Itard interessou-se pelo caso e procurou avaliar o grau de inteligência da criança, concluindo que se tratava de um caso extremo de privação cultural. Seu aluno, Edward Seguin, continuou as pesquisas, fundando um instituto para deficientes mentais na França e desenvolvendo um currículo focado em treinamento motor, sensorial, cores e músicas.

Entre 1816 e 1863, Johann J. Guggenbuhl, médico que atuou nos Alpes Suíços, focou no tratamento de deficientes mentais severos, embora sem grande sucesso. No entanto, ele foi pioneiro ao integrar tratamentos médicos e educacionais em suas abordagens. Mais tarde, Maria Montessori (1870-1956), médica italiana, aprimorou os programas de Itard e Seguin, introduzindo métodos de autoeducação com o uso de materiais didáticos, como blocos, encaixes e letras em relevo. Suas técnicas de ensino se espalharam por diversos países da Europa e Ásia.

Entre 1850 e 1920, observou-se o crescimento de escolas residenciais para deficientes nos Estados Unidos, mas na última década do século XX, tais instituições começaram a ser questionadas quanto à sua adequação para a educação de deficientes mentais. Em 1896, foi inaugurada a primeira classe especial em uma escola pública nos Estados Unidos. Na década de 1940, organizações de pais fundaram o NARC (National Association for Retarded Children), nos Estados Unidos, com o objetivo de garantir o atendimento educacional em escolas públicas primárias. Essa organização influenciou a criação no Brasil da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência estava

amplamente associado a causas inatas, com explicações baseadas em questões orgânicas ocorridas no início do desenvolvimento e que dificilmente poderiam ser modificadas. Segundo Marchesi e Martín (1995), o distúrbio era visto como um problema intrínseco à criança, com poucas possibilidades de intervenção. Nesse contexto, as escolas de educação especial continuaram a crescer, oferecendo possibilidades de inserção no campo educacional para as crianças deficientes. Classes ou escolas específicas foram frequentemente vistas de forma positiva, devido ao menor número de alunos por sala, o que proporciona uma maior atenção individualizada.

No Brasil, a educação de crianças deficientes começou a ser organizada de forma institucional, influenciada pelas ideias liberais do final do século XVIII e início do século XIX. A educação dos deficientes não foi uma prioridade do governo, como observa Jannuzzi (2004), que relata que, em 1878, apenas 2% da população era escolarizada, apesar da Constituição de 1824 garantir a instrução primária gratuita para todos. A educação de deficientes ainda não era uma prioridade estatal, e somente as crianças mais severamente lesadas eram encaminhadas para instituições especializadas. O primeiro registro de deficientes mentais no Brasil data de 1874, no Hospital Juliano Moreira, em Salvador. No entanto, a primeira escola para crianças anormais foi o Pavilhão Bourneville, fundado em 1903, no Rio de Janeiro. Já em 1887, a Escola México, no Rio de Janeiro, começou a atender alunos com deficiências mentais, físicas e visuais, mas o ensino era precário, com pouca preocupação com sua efetivação.

Após a Proclamação da República em 1889, surgiram escolas para deficientes nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Segundo Jannuzzi (2004), médicos, psicólogos e professores começaram a se organizar em associações para discutir formas de concretizar suas atuações na área da educação de deficientes. No entanto, a análise da primeira Constituição da República de 1891 revela que o Estado se eximiu de sua responsabilidade com a educação, dando início à criação de instituições privadas e especializadas para o atendimento às pessoas com deficiência, como destaca Kassir (2004). A partir da década de 1930, a industrialização impulsionou o crescimento das cidades e, conseqüentemente, a preocupação com a escolarização da população, o que foi refletido na Constituição de 1934. A Constituição de 1946

estabeleceu a educação como um direito universal, e, nesse contexto, foi fundada a APAE no Rio de Janeiro.

No ano de 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B., se afirmou legalmente essa modalidade de ensino. Nessa época, já existia no Brasil uma organização de atendimentos que contemplava instituições particulares de caráter assistencial e algumas classes especiais públicas. Conforme aponta Kassir (2011):

Podemos apontar como um fator que colaborou para a atenção dispensada à Educação Especial na LDB de 1961 o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente do aumento crescente de escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, evidencia-se a preocupação dos poderes públicos com os “problemas de aprendizagem” e com a Educação Especial propriamente. (Kassar, 2011, p. 28).

Após o período da Ditadura Militar, a Constituição de 1967 passou a prever a implementação de planos nacionais de educação, refletindo uma tentativa de reorganizar e regulamentar o sistema educacional no Brasil. Nesse contexto, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.), de nº 5.692, foi promulgada em 1971, concebendo a educação como um instrumento necessário para o progresso da sociedade, visando à adaptação do indivíduo ao meio social e cultural.

Com a redemocratização do país, o cenário educacional passou a ser redefinido pela promulgação da Constituição de 5 de outubro de 1988, que, além de consolidar os princípios de cidadania e direitos sociais, passou a estabelecer diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi discutido, sendo aprovado com o objetivo de garantir proteção integral e assegurar os direitos das crianças e adolescentes, incluindo os com deficiência. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reforçou a educação como um dever tanto da família quanto do Estado, promovendo um compromisso institucional com a oferta de uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Durante esse período, com as sucessivas políticas governamentais, observou-se uma mudança no papel do Estado, que, conforme já discutido, foi progressivamente diminuindo sua atuação direta nas questões educacionais.

Conseqüentemente, as instituições assistenciais passaram a assumir maior responsabilidade pelos serviços sociais, incluindo aqueles voltados ao atendimento dos deficientes. A reconfiguração do Estado e a transferência de responsabilidades sociais para entidades não governamentais e assistenciais refletem a dinâmica de uma sociedade que, embora ainda em processo de ampliação de direitos, enfrentava desafios estruturais e políticos significativos para a plena implementação de políticas públicas educacionais inclusivas.

2. O DEFICIENTE NA SOCIEDADE E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em Salamanca, em junho de 1994, foi um marco significativo para a educação inclusiva, consolidando os conceitos de "Inclusão" e "Escola Inclusiva" como pilares fundamentais nas políticas educacionais globais. Esses conceitos passaram, a partir dessa conferência, a integrar o cotidiano dos profissionais da educação, promovendo a reflexão sobre a criação de ambientes educacionais que acolham a diversidade e assegurem a participação de todos, independentemente de suas condições individuais.

Para muitos, a Declaração de Salamanca representa o reconhecimento de uma educação que respeita as diferenças individuais, garantindo que, no contexto educacional, ninguém seja excluído. Contudo, para outros, essa declaração configura-se como um novo discurso educacional, moldado por uma nova economia mundial que busca integrar, de maneira universal, ricos e pobres, trabalhadores e desempregados, normais e anormais, dentro do mesmo sistema. Assim, a "inclusão" surge não apenas como uma prática pedagógica, mas também como um reflexo de uma mudança nas estruturas sociais e econômicas globais.

O debate sobre exclusão e integração não é recente e remonta a séculos de reflexão sobre a natureza humana. A compreensão da natureza humana, atualmente entendida como um conjunto de características descritas pela filosofia, abrange aspectos comuns a todos os seres humanos, incluindo formas de agir e pensar. Vários ramos da ciência, como a sociologia, a

sociobiologia e a psicologia, têm investigado a natureza humana, assim como filósofos e teólogos.

Conforme o conceito aceito pela ciência moderna, a natureza humana é a parte do comportamento humano considerada normal e invariável ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais. Nesse sentido, a definição de "norma" torna-se essencial para garantir a harmonia do todo e a integração de suas partes, excluindo tudo o que possa perturbar esse equilíbrio. Etimologicamente, a palavra "norma", de origem latina, significa "esquadro", sendo associada ao estado ideal e habitual. A ameaça à norma é representada pela "anomalia", do grego *Ómoloσ*, que significa irregular, desigual, ou sem valor. Esse conceito de "anomalia" está relacionado à exclusão de elementos considerados desordenados ou que não se alinham à ordem estabelecida.

Na Antiguidade, essa concepção levou a práticas extremas, como a matança de crianças com deficiência, consideradas uma ameaça à ordem social. A exclusão desses indivíduos era vista como um procedimento natural para a preservação do equilíbrio social.

Diversos autores contribuíram de maneira significativa para a construção do conceito de normalidade, entre eles Durkheim (1983), que, em sua análise, delineou uma clara distinção entre normalidade e patologia. Segundo Durkheim, a sociedade observa dois tipos de fenômenos: aqueles que devem ser, ou seja, que seguem a norma, e aqueles que são considerados patológicos, ou seja, que estão em desacordo com o que seria esperado ou ideal. A partir dessa premissa, Durkheim estabelece que a sociedade deve reconhecer e acomodar tanto os fenômenos normais quanto os patológicos, mas sempre com a intenção de preservar a ordem social e cultural estabelecida.

Durkheim considera que tanto os fenômenos biológicos quanto os sociológicos podem ser reduzidos a dois tipos básicos: aqueles que são comuns a toda espécie e "...encontram-se senão em todos os indivíduos, pelo menos na maior parte deles e apresentam variações de um sujeito para outro compreendidas entre limites muito próximos" e os fenômenos excepcionais, que, "...além de surgirem em minorias, muitas vezes chegam a durar a vida inteira dos indivíduos". (Durkheim, 1983:110).

Foucault (1975), ao discutir as normas sociais e suas implicações, argumenta que os fenômenos considerados patológicos em uma sociedade são aqueles que, ao se desviarem da média, refletem etapas ultrapassadas de uma evolução anterior ou sinalizam as fases seguintes de um desenvolvimento em andamento. Essa perspectiva enfatiza a transição constante das normas e como certos comportamentos ou características são redefinidos à medida que a sociedade evolui, alterando sua percepção do que é considerado "normal".

Canguilhem (1982) também contribui para essa discussão ao afirmar que a norma é uma referência para uma ordem possível, sendo uma construção que exige, simultaneamente, contestação e adaptação. De acordo com ele, normas são razões ou justificativas para agir, crer ou sentir, estabelecendo maneiras de interagir com o mundo em vez de simplesmente descrever o estado das coisas. Em sua análise, as normas prescrevem comportamentos, atitudes e valores, tornando-se assim uma forma de regular a conduta dentro de um contexto social. Nesse sentido, a normalidade pode ser compreendida como o ato de seguir as regras e ordens impostas pela sociedade, que são impregnadas de valores culturais específicos.

A evolução do conhecimento científico também trouxe à tona o conceito de excepcionalidade, no qual um fenômeno, anteriormente classificado como doença, passa a ser encarado como uma condição. Contudo, tanto a doença quanto a condição, no contexto da excepcionalidade, continuam a ser entendidas como patologia, uma vez que representam um desvio da média, com base no paradigma das condições de vida coletiva. Alguns autores sugerem que a solução para essa questão pode ser encontrada na distinção entre "anomalia", que é compreendida como uma desigualdade ou irregularidade, e "anormalidade", que está relacionada a um valor de referência. A anomalia, portanto, seria qualquer particularidade que se desviasse das características comuns da espécie humana, enquanto a anormalidade implicaria um julgamento baseado em padrões sociais e culturais.

Fonseca (1995) apresenta uma definição crucial para a educação especial, extraída do Council for Exceptional Children (CEC), que descreve a criança deficiente como aquela que se desvia significativamente da média ou da criança "normal", a ponto de necessitar de modificações nas práticas

educacionais ou da criação de serviços de educação especial. O objetivo seria o desenvolvimento máximo de suas capacidades, considerando suas particularidades.

Neste contexto, a Educação Especial não surgiu de forma aleatória; ela é um produto histórico, resultado das condições educacionais de um determinado período e das realidades sociais de sua época. O reconhecimento da desigualdade educacional levou ao surgimento de movimentos sociais e grupos de defesa, que se uniram para confrontar essa injustiça e lutar por um modelo educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de crianças com deficiências. Assim, a história da Educação Especial reflete uma tentativa contínua de equilibrar as disparidades educacionais e sociais, reconhecendo e atendendo às necessidades dos indivíduos excepcionais de forma a promover sua inclusão plena na sociedade.

Escola especial ou escola de educação especial, até mesmo instituição de ensino especializado é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como “excepcionais”.

Analisando as políticas educacionais podemos estruturar historicamente práticas e atitudes que vem quase sempre determinando atitudes de exclusão social. Para compreendermos tal afirmação é necessário observarmos as bases da Educação Especial,

A opinião geral do grupo é que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo apontaram que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando aos programas da flexibilidade conveniente para cada caso. (UNESCO, 1968).

A visão educativa excessivamente centrada na perspectiva médica contribuiu para a compreensão da educação especial como uma abordagem que atribui a deficiência exclusivamente ao indivíduo, obscurecendo a dimensão social do problema e os aspectos relacionados à organização escolar. De acordo

com Cambaúva (1988), a crítica a essa concepção recai sobre o papel que os diagnósticos desempenham, gerando estigmas, preconceitos e segregação social. O enfoque predominantemente médico, ao limitar a compreensão da deficiência ao campo do indivíduo, negligencia a importância do contexto social e escolar, fatores fundamentais para o desenvolvimento e a inclusão do aluno.

Segundo Marchesi e Martín (1995), os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.” A definição proposta enfatiza a necessidade de adaptação pedagógica e a oferta de recursos diferenciados para atender a diversidade de necessidades, destacando a importância de um ambiente educativo flexível e acessível.

Correia (2001) amplia essa compreensão ao conceituar as NEE como aquelas que se aplicam a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem oriundas de fatores orgânicos ou ambientais. Essa visão amplia a noção de necessidade educacional especial, abrangendo um espectro mais amplo de condições que afetam o desempenho escolar e social dos alunos.

O atendimento em escolas especiais, no entanto, tem sido objeto de críticas severas nos dias atuais, pois tais instituições podem impedir que o aluno com deficiência interaja com pessoas sem deficiências, o que pode retardar seu desenvolvimento social e acadêmico. Em muitos casos, essas escolas acabam por se tornar espaços de exclusão social, onde as diferenças são vistas como intoleráveis, gerando sentimentos de inferioridade e marginalização em relação aos indivíduos com deficiência, que são muitas vezes considerados incapazes de participar de contextos sociais mais amplos.

Para refletirmos sobre os valores profundamente enraizados que dificultam o processo de inclusão, é importante revisitar a trajetória histórica da educação de pessoas com deficiência. Em um primeiro momento, anterior ao século XX, predominava a fase da exclusão, na qual as pessoas com deficiência e outras condições consideradas inadequadas para a sociedade eram vistas como indesejáveis e privadas do direito à educação escolar. No século XIX, a fase da segregação teve início, com o atendimento aos deficientes concentrados

em grandes instituições, isoladas da sociedade em geral. A partir da década de 1950, e com maior força nos anos 1960, o movimento dos pais de crianças que tinham seu ingresso negado em escolas comuns impulsionou o surgimento das escolas especiais, mantendo os deficientes sob o signo da segregação.

Na década de 1970, a fase da integração ganhou destaque. Esse período foi marcado por uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, na qual as escolas comuns passaram a aceitar crianças e adolescentes deficientes em classes regulares ou, ao menos, em ambientes o menos restritivo possível, como classes especiais. A integração visava a adaptação do aluno ao sistema escolar, sem grandes modificações no modelo educacional. Nesse contexto, eram excluídos aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos, pois a educação integrada pressupunha que os estudantes com deficiência deveriam ajustar-se ao modelo tradicional de ensino.

Atualmente, vivemos a fase da inclusão, que propõe a adaptação do sistema escolar às necessidades educativas dos alunos. A inclusão visa a criação de um único sistema educacional de qualidade, que seja acessível a todos os alunos, independentemente de suas deficiências ou outras condições atípicas. A inclusão se baseia em princípios fundamentais, como o direito à educação de todos, sem distinção; o entendimento de que as necessidades educativas especiais não se restringem a um grupo específico de alunos, mas envolvem qualquer criança que enfrente dificuldades escolares; e a ideia de que a escola deve se adaptar às especificidades dos alunos, e não o contrário. Além disso, a inclusão preconiza que o ensino seja diversificado e oferecido em um ambiente comum a todas as crianças, promovendo a equidade e a convivência entre os diferentes.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, inciso III, que o direito à educação das pessoas com necessidades especiais deve ser assegurado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com o objetivo de promover sua plena integração em todas as esferas da sociedade. A educação inclusiva, portanto, visa garantir o acesso e a permanência do deficiente nas escolas regulares, proporcionando-lhes a oportunidade de participar ativamente dos processos educativos e de integração social.

Conclusões

A exclusão social, caracterizada pela negação de igualdade de oportunidades a certos indivíduos ou grupos, contrapõe-se ao conceito de inclusão social, que busca garantir o acesso contínuo dos indivíduos aos espaços sociais, baseando-se no respeito à diversidade humana e na aceitação das diferenças individuais. A inclusão social é orientada pelo esforço coletivo para promover a igualdade de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. No contexto brasileiro, a exclusão social permanece um problema não resolvido. Diante das persistentes desigualdades e comportamentos intolerantes, o país tem registrado diversos casos de violência resultantes dessa situação de marginalização.

No campo educacional, a inclusão social tem sido uma ferramenta fundamental para a redução de discriminações e preconceitos relacionados a diversas diferenças, como as de gênero, etnia, cultura e deficiência. Além disso, a inclusão é entendida como uma condição necessária para a formação de capital humano para o trabalho, sendo também um investimento no desenvolvimento e no crescimento econômico. Esse discurso ganhou legitimidade em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida por organizações internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e o PNUD, que consolidaram a promoção do direito à educação para todos.

No entanto, a violência contra o deficiente configura-se como uma das manifestações mais cruéis da vulnerabilidade e desvalorização da vida humana, não podendo ser ignorada ou tolerada. O enfrentamento dessa violência, aliado ao aumento do conhecimento sobre a situação do deficiente, ao engajamento das instâncias públicas e à capacitação para lidar com as diversas formas de agressão, pode representar um novo marco na busca pela inclusão e pela justiça social.

A análise histórico-social revela que a exclusão e inclusão do deficiente têm sido um processo contínuo e multifacetado, com variações ao

longo do tempo e entre diferentes culturas. Desde a pré-história até a sociedade contemporânea, diversos continentes atravessaram fases de eliminação, castigos e exclusão social do deficiente, frequentemente por considerarem suas condições físicas, sensoriais ou mentais como atípicas e incompatíveis com os padrões da sociedade. Esse histórico reflete um movimento contínuo da sociedade em relação ao tratamento dispensado aos deficientes, que passou de ações de caridade para a institucionalização de medidas assistencialistas, até o reconhecimento do deficiente como cidadãos plenos de direitos.

A trajetória de luta e conquista dos direitos do deficiente tem sido marcada por intensos esforços, mas, apesar de o Brasil contar com uma das legislações mais avançadas no que tange aos direitos dessa população, a efetivação desses direitos na prática continua sendo um desafio. A implementação da legislação, muitas vezes, se depara com a falta de fiscalização e de punições adequadas, o que gera um sentimento de ineficácia das leis e de impunidade. Esse quadro reflete o desinteresse, tanto do poder público quanto das empresas privadas, em garantir o cumprimento efetivo da legislação, prejudicando a efetividade dos direitos dos deficientes.

Referências

ARANHA, M.L.A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

CAMBAÚVA, L.G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988. 132f. Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, 1988.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CORREIA, L. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: D. RODRIGUES (org.). **Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção "Os pensadores").

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce** – uma introdução às ideias de Feurestein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro:

Tempo Brasileiro, 1975.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987. Disponível em: < https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf >. Acesso em: nov/2024.

GONÇALVES, Maria Eduarda. **Direito da informação: novos direitos e formas de regulação na sociedade da informação**. Coimbra: Almedina, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: principais resultados**.. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/> Acesso em: nov/2024.

3. JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção educação contemporânea.

KASSAR, M.C.M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. p.19-42. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Gaio, R.; Meneghetti, R.G.K. (Orgs). 7 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. E MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, p. 7-23, 1995.

MARTINS, L.A.R. Inclusão. In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p. 9-14.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MONTOBIO, E., & LEPRI, C. **Quem eu seria se pudesse ser: A condição adulta da pessoa com deficiência intelectual**. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.

PALMEIRA, Maria José e LECHNER, Franck. **As mutações sociais e as políticas públicas. Bahia Análise & Dados-Família, Velhice, Infância**. Salvador: SEI, v.6, n.1, p 81-85, jun/1996.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA, Andrea Fernanda; et al. **Caderno de psicologia e políticas públicas**. Curitiba: Unificado, 2007.

4. UNESCO. **A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa**. UNESCO: 1968.