

A educação inclusiva como emancipação social das pessoas com deficiência

Inclusive education as social emancipation of people with disabilities

Ana Luiza Sabino de Sá e Silva , Graziella Montes Valverde  e Waleska Marcy Rosa 

¹ Mestranda em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - analuizasabinosilva@gmail.com

² Mestre em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - gmvalverde@hotmail.com

³ Professora de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - waleska.marcy@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende estabelecer a ligação entre a inclusão escolar de pessoas com deficiência e sua emancipação social e subjetiva, à luz dos estudos de Paulo Freire e por meio de metodologia que consiste em revisão bibliográfica. Pelo estudo não só da universalidade do direito à educação e do princípio da igualdade, mas também da evolução dos modelos de análise da deficiência, foi estabelecido o panorama geral da educação, abordando as antigas instituições responsáveis pela aprendizagem das pessoas com deficiência, assim como os paradigmas utilizados para definir o que é deficiência. Novo olhar foi lançado sobre a diferença e a diversidade, reconhecendo-as como representativas da riqueza humana e como essenciais para o desenvolvimento da personalidade e da tolerância. Os resultados apontados confirmam a intrínseca relação entre inclusão e emancipação e destacam a relevância da problemática proposta, tanto jurídica quanto socialmente.

Palavras-chave: Direito à educação. Inclusão. Emancipação.

ABSTRACT

This paper seeks to establish the connection between the scholar inclusion of people with disabilities and their social and subjective emancipation, in the light of Paulo Freire's studies and through the methodology that consists in literature review. Through the study not only of the universality of the right to education and of the principle of equality, but also of the evolution of the models of disabilities' analysis, it was established the general picture of education. The old institutions that were responsible for the people with disabilities' learning process and the paradigms used to define what disability is were also studied in this paper. A new look was launched on the concepts of difference and diversity, recognizing them as representative of the diverse human forms. The results confirm the intrinsic relation between inclusion and emancipation and highlight the social and legal importance of this problem.

Keywords: Right to education. Inclusion. Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral da discussão proposta por este trabalho é a análise da fundamentalidade do direito à educação, e de seu caráter formalmente universal no ordenamento jurídico brasileiro. Especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência em salas de aula regulares, a hipótese aqui levantada parte da pressuposição de que a inclusão escolar de pessoas com deficiência está intrinsecamente ligada à sua emancipação social. Além disso, pretende-se lançar novo olhar sobre a deficiência, com a premissa de que esta não deve ser motivo de estigmatização, mas de reconhecimento e de aceitação mútuos.

A escolha de tal objeto de pesquisa justifica-se pela iminente necessidade de se discutir a verdadeira inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, como forma de superação do paradigma da segregação de tais indivíduos em instituições médicas ou especiais. Nos últimos anos, principalmente desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, observa-se um crescimento significativo de pessoas com deficiência sendo integradas em classes regulares. Surge, assim, a necessidade de se entender a forma como esse fenômeno contribui para a real emancipação desses indivíduos e para a efetivação do direito à educação.

O extenso trabalho desenvolvido por Paulo Freire, especialmente em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, é base para esta pesquisa. Com seus estudos revolucionários, o educador brasileiro traz à tona críticas sobre a “educação bancária”, e destaca a relevância inquestionável de uma educação verdadeiramente emancipatória para a libertação dos oprimidos por poderes políticos, sociais e econômicos.

Baseando-se nos estudos de Freire sobre a necessidade de libertação da classe oprimida para que seja alcançada a educação emancipatória e libertadora, este trabalho apoia-se, basicamente, em metodologia que consiste em revisão bibliográfica sobre o tema proposto, para análise de obras relevantes para a discussão, além de pesquisa qualitativa documental, para a leitura de produções normativas relevantes. Por meio da aplicação dessas diretrizes, pretende-se responder ao seguinte questionamento: como a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares pode contribuir para sua emancipação?

O desenvolvimento deste trabalho é dividido em três partes. Na primeira, discute-se a universalidade do direito à educação, relacionando-a à educação inclusiva. Na segunda, explora-se os modelos de análise da deficiência através do tempo, e investiga-se mais profundamente o modelo

atualmente vigente. Por fim, na terceira, defende-se que inclusão escolar e emancipação estão simbioticamente ligadas baseando-se, principalmente, na obra de Freire.

2 EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito à educação é classificado, de acordo com a conceituação de Sarlet (2011), como direito fundamental social. Esse autor define como direitos sociais, também chamados de direitos a prestações, aqueles que exigem do Estado uma atuação ativa e prestação positiva, possuindo, por essa razão, importante relevância econômica (Sarlet, 2011). Nesse sentido, garantir uma educação de qualidade para todos é dever expresso do Estado, estando, inclusive, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) em seu artigo 6º. Portanto, a educação pública de qualidade não pode ser negada a ninguém que seja titular de tal direito previsto constitucionalmente, pois, também de acordo com Sarlet (2011), os direitos sociais são indispensáveis para a realização do projeto emancipatório real e concreto da vida humana.

A universalidade do direito à educação pressupõe, portanto, que todos os sujeitos titulares desse direito sejam isonomicamente incluídos no âmbito de alcance da norma, para que seja cumprido o preceito constitucional da igualdade (artigo 5º, caput, CRFB/88). O conceito de sujeito de direito atualmente mais difundido está ligado, simplesmente, à condição humana do indivíduo. Segundo Pereira (2017, p. 182), “(...) a ideia de personalidade está intimamente ligada à de pessoa, pois exprime a aptidão genérica para adquirir direitos e contrair deveres. Esta aptidão é hoje reconhecida a todo ser humano (...)”.

É possível afirmar, portanto, que as pessoas com deficiência são sujeitos de direito tanto quanto qualquer indivíduo socialmente considerado normal. O direito à educação é direito subjetivo de todos os brasileiros e estrangeiros que residem no país, e todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza (artigo 5º, caput, CRFB/88). Assim, o direito à educação deve ser estendido sem reservas às pessoas com deficiência, que gozam da prerrogativa de receber a mesma qualidade de educação que todos os outros cidadãos brasileiros, inclusive, nos mesmos espaços. Não só é direito afirmado desses indivíduos, como também é dever do Estado garantir que ele seja cumprido, materializando o mandamento constitucional de garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (artigo 208, inciso I, CRFB/88).

É importante ressaltar que igualdade, aqui, não é utilizada como igualdade de tratamento para todas as pessoas, porque indivíduos diferentes devem ser tratados de forma diferente. Esse princípio constitucional possui caráter formal e material, e é neste último que tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades, encontra respaldo. No caso das pessoas com deficiência, todas as adaptações que garantam sua inclusão devem ser realizadas, mesmo que essas adaptações não sejam concedidas aos outros indivíduos, e isso não fere o princípio da igualdade; pelo contrário, o concretiza.

Ademais, não são poucas as normativas infraconstitucionais que regulam, detalham ou definem o direito à educação, e, na prática, garantem o pleno acesso das pessoas com deficiência a esse direito. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394), de 1996, já define educação especial, assegurando o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelecendo critérios de caracterização de instituições especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. Ainda no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o relevante Parecer nº 2, da Câmara de Educação Básica (CEB), que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. No parecer, o CNE, por meio da CEB, estabelece a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos, sem distinção, transferindo às escolas a responsabilidade de se estruturarem para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de garantir as condições essenciais para uma educação de qualidade a todos.

Já em 2004, é promulgada a lei nº 10.845, que institui o chamado Atendimento Educacional Especializado, voltado a auxiliar no processo da educação das pessoas com deficiência, que dependem de especial atenção de toda a comunidade escolar. Em 2014, a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, que define as bases da política educacional brasileira para os dez anos seguintes, causa polêmica ao prever, na Meta 4, que a educação para os alunos com deficiência seja oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Considerado um retrocesso, o PNE vai de encontro não só à universalidade da educação pública, prevista na CRFB/88, mas também a diversas Convenções Internacionais das quais o Brasil é signatário.

Dentre as principais normas internacionais ligadas ao tema da educação inclusiva, podemos citar a Declaração de Salamanca (Espanha), de 1994. Esse importante instrumento do Direito Internacional forneceu as diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, e é resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva. Além dessa, pode-se destacar ainda a Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 1999, que, trazida ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 3.956 de 2001, estabelece o princípio da não discriminação, prevendo a obrigatória articulação de todos os recursos necessários para garantir direitos iguais de aprendizagem a todos os estudantes, apesar de suas diferenças.

Em 2015, a inovadora Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de nº 13.146, em seu Capítulo IV, aborda o direito à educação, levando em conta a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006. A LBI prevê que a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, e garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para as pessoas com necessidades educacionais especiais. A Lei também prevê o Atendimento Educacional Especializado, além de diversas outras medidas de garantia da inclusão.

Em termos de programas e políticas públicas voltados à inclusão, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Ministério da Educação em 2008, que trouxe como principal avanço o estabelecimento de procedimentos e a indicação de ferramentas para a inclusão do público da chamada educação especial nas salas de aula regulares de escolas públicas, prezando pela superação de sua segregação em instituições filantrópicas e privadas. Para Lehmkuhl, Oliveira e Miranda (2022), a Política se mostrou eficaz, e representou importante avanço na prática da educação inclusiva, já que, no contexto sócio-político-econômico de uma sociedade organizada pelo neoliberalismo, políticas de inclusão escolar nas classes da rede regular de ensino representam importante vitória do movimento social em defesa das pessoas com deficiência.

Com todas as previsões constitucionais e legais garantidoras de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, e também com a implementação de políticas públicas de inclusão, surge a necessidade de se encontrar modelos educacionais que concretizem satisfatoriamente tais normas, que, por seu caráter, possuem valor axiológico máximo no ordenamento brasileiro, devendo alcançar todos os indivíduos abrangidos por elas. Muitos projetos foram pensados com a finalidade de incluir todas as pessoas no processo educacional, mas nenhum, além da educação inclusiva, foi capaz de atingir igualmente todos os indivíduos, inclusive todos aqueles que possuem necessidades escolares especiais. De acordo com Souza e Marques (2015), ideias como instituições de caridade, de caráter assistencialista, e escolas especiais foram pensadas como maneiras de mudar

significativamente o cenário histórico de exclusão, mas acabaram por revelar resultados contrários a essa expectativa.

A materialização dessas ideias acaba por agravar a exclusão já sofrida pelas pessoas com deficiência, em razão do aumento do estigma relacionado a elas. No primeiro caso, as instituições de caridade, geralmente apoiadas por entidades como as igrejas cristãs, de caráter meramente assistencialista, enxergam as pessoas com deficiência como indivíduos carentes de cuidados, e que precisam de ajuda em todos os aspectos de suas vidas. No segundo caso, essas pessoas são tratadas como despreparadas para vivenciar a experiência escolar com o resto da sociedade, sendo excluídas em espaços segregados. Em ambos os casos, elas passam a ser vistas como ainda mais apartadas da convivência social.

A solução mais palpável para os principais problemas derivados desses modelos de assistência social é a chamada educação inclusiva, que concretiza os preceitos constitucionais de educação de forma mais abrangente. Esse modelo tem sido objeto de estudo de diversos pedagogos e profissionais da área de ensino nos últimos anos, e pode ser considerado a materialização da educação para todos. O conceito de educação inclusiva aqui adotado é semelhante ao proposto por Pimentel e Nascimento (2016, p. 5), que a definem:

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos. Logo, a construção de uma escola inclusiva implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; portanto implica na construção de uma cultura inclusiva.

Essa mesma ideia é desenvolvida com profundidade por Santos (2012, p. 136-137), que a expande, afirmando que

Essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente; perpassa todos os níveis, oferecendo serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, deixando de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Fica claro que a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos tradicionais. É questionada a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, a inserção ou a exclusão.

Lima, Souto, Silva e Henrique (2010, p. 107) também discutem o que pode ser definido como educação inclusiva, ao destacarem o principal aspecto da inclusão escolar:

Falar de inclusão é, acima de tudo, ter consciência de que precisam ser dadas as condições necessárias para que, de fato, todas as crianças, sem exceção, tenham garantido, na prática, o acesso a uma educação de qualidade.

Assim, é perceptível que se analisa a inclusão escolar em seu espectro mais geral, ou seja, como aquela diretriz que viabiliza o aprendizado da diversidade de pessoas, além de exigir uma transformação geral, por meio da implementação de uma nova cultura: a inclusiva. Em especial no caso das pessoas com deficiência e das que têm quaisquer necessidades educacionais especiais, acredita-se que a inclusão deva guiar todo o processo de construção do conhecimento, desde o momento da matrícula, passando pelo cotidiano escolar, até a saída do educando da instituição de ensino.

O ideal de uma educação verdadeiramente inclusiva vem como substituto satisfatório dos antigos modelos de análise da deficiência, que até há pouco tempo era vista de forma muito mais exclusiva e discriminatória, sendo reconhecida mais como fenômeno biológico que social. Os antigos paradigmas utilizados para a definição de deficiência são superados pelo ideal inclusivo, que valoriza as particularidades de cada indivíduo, mas reconhece que todos podem ocupar os mesmos lugares e compartilhar as mesmas experiências.

Farias e Lopes (2015, p. 233) alertam para os riscos de uma sociedade na qual a cultura escolar não seja pautada diretamente pelo debate inclusivo, ao afirmar que a opressão das pessoas com necessidades escolares especiais acaba sendo resultado direto dessa situação:

Em uma sociedade na qual a escola não foi pensada para todos, a emergência de inúmeras questões relacionadas ao acesso, permanência e aprendizagem para toda a diversidade humana, traz à tona conflitos e convergências de interesses, culminando na participação ou na subordinação de pessoas em processos de desenvolvimento e formação.

Como verificado, essa subordinação afeta toda a vida escolar de um indivíduo, em todos os seus aspectos. Para Mendes (2019), o principal problema associado à inclusão do estudante com deficiência parece ser a aplicação de um serviço de tamanho único a estudantes com todas as necessidades educacionais especiais, sem, necessariamente, considerar as diferenças intrínsecas entre eles. Além disso, mesmo as escolas que se utilizam de ferramentas da educação inclusiva, como o Atendimento Educacional Especializado, acabam por reforçar essas diferenças, já que este serviço mantém a ideia de que a deficiência está centrada no aluno, e que será compensada pelo atendimento; a classe comum acaba por sofrer pouco ou nenhum impacto e o estudante com deficiência continua a viver uma situação de exclusão.

Para entender a exclusão histórica sofrida pelas pessoas com deficiência, é necessário estudar a evolução dos paradigmas de tratamento dispensado à deficiência ao longo dos anos, para que seja possível compreender como somente a educação verdadeiramente inclusiva pode funcionar como instrumento de emancipação social das pessoas com deficiência.

3 A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS DE ANÁLISE DA DEFICIÊNCIA

A deficiência foi considerada, desde os tempos mais antigos, como “(...) drama pessoal ou familiar, com explicações religiosas que a aproximaram ora do infortúnio, ora da bênção divina em quase todas as sociedades”, de acordo com Souza e Marques (2015, p. 104). Um corpo com impedimentos era considerado uma punição divina em quase todas as sociedades, desde os povos primitivos, e principalmente durante o período da Idade Média, perdurando no imaginário popular de muitas sociedades até os dias de hoje. O modelo biomédico, atualmente rejeitado, representou, à época de sua formulação, grande evolução na direção da garantia de igualdade para as pessoas com deficiência, e era o mais aceito até a metade do século XX, quando as concepções mais inclusivas começaram a formar o modelo adotado atualmente.

A concepção biomédica, ainda de acordo com Souza e Marques (2015, p. 106), representou grande avanço porque

As causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento. A entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delineia quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência.

A revolução no tratamento da deficiência estimulou mudanças também no modo como as pessoas com deficiência eram tratadas pela sociedade, que a partir desse momento passou a procurar curas para esses indivíduos, por meio da criação de instituições médicas voltadas para essa finalidade. Essas instituições tiveram, inicialmente, caráter assistencialista, que foi gradualmente substituído por um viés mais educacional, com a influência de reformadores sociais. Essas instituições ecoam fortemente na sociedade contemporânea, que continua a adotar em larga medida o modelo biomédico. As chamadas escolas especiais, ao segregar geográfica e socialmente os indivíduos considerados “anormais”, são reflexos diretos desse modelo, ao considerá-los doentes inaptos para a convivência social.

A superação desses modelos, hoje considerados obsoletos, e, portanto, superados, veio com o chamado modelo social, que, dentre outras coisas, nas palavras de Silva (2006, p. 121), definiu

(...) que o conceito de deficiência condiciona-se às instâncias valorativas do contexto social que o significa e esse sentido é dado não como uma simples caracterização classificatória do sistema de valores de uma dada sociedade, mas, principalmente, como uma atitude de cunho político, que, além de prescrever encaminhamentos para orientações práticas, causam expectativas sociais em relação às pessoas com deficiência.

O modelo social de deficiência finalmente reconhece que a justificativa para a exclusão discriminatória histórica das pessoas com deficiência é pautada não por características biológicas pré-definidas geneticamente, mas por contingências históricas, culturais e políticas que definem o que é saudável e o que é normal, afastando o outro que é diferente, considerando-o inadequado e doente. A construção da normalidade tem sempre considerado que o corpo deficiente é indigno de receber a alcunha de natural, concretizando a segregação em seus mais diversos âmbitos.

Souza e Marques (2015, p. 107) corroboram essa ideia quando afirmam que

O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis.

Essa rejeição dos corpos culturalmente considerados anormais é justamente o que o modelo social trouxe à tona, em meados do século XX. É interessante observar, no entanto, que apesar de a formulação desse modelo ter ocorrido há menos de um século, a anormalidade sempre foi construída socialmente, assim como o que é considerado diferente.

A diferença é construída culturalmente com base em diversos parâmetros baseados em valores de maior importância para cada comunidade de indivíduos. Um dos principais critérios para a definição do que é diferente (e ao mesmo tempo, do que é normal) é baseado no sistema econômico no qual a maioria dos povos contemporâneos está inserido: o Capitalismo. Para esse sistema de mercado, que valoriza principalmente o lucro, a produtividade e a eficiência acima de tudo, o mais adequado é que os corpos sejam moldados para o trabalho, ou seja, que sejam fortes o suficiente para realizar o máximo de trabalho no menor período de tempo possível (Silva, 2006). As pessoas com deficiência, que possuem impedimentos de natureza física, geográfica e/ou neurológica, frequentemente não se encaixam nesse ideal de produtividade, sendo consideradas anormais.

Outros padrões como as metas de beleza, de reprodução e de sexualidade impostas aos indivíduos também influenciam nessa definição, e todos eles consideram as pessoas com deficiência como seres humanos inferiores que deveriam ser considerados sujeitos de segunda classe. Toda essa construção da normalidade é muito bem abordada por Lasta e Hillesheim (2014, p. 143), quando afirmam que

(...) tanto a identidade quanto a diferença são impostas e dispostas continuamente e, por meio de disputas de poder, através de ações sutis que instituem os pertencimentos, ou não, dos indivíduos a determinados grupos sociais, classificando e criando regras de normalização.

A criação de crianças em sociedades tão padronizadas implica que tais modelos são introduzidos desde a mais tenra infância, consciente ou inconscientemente pelos provedores desses indivíduos em formação. Tal situação tem como consequência, assim como afirmado por Lasta e Hillesheim (2014), a formação de cidadãos com identidades constituídas de preconceitos contra quem é considerado diferente, e, portanto, anormal. Pretende-se, neste estudo, afirmar que a diferença não é sinônimo de anormalidade, mas, sim, de diversidade; aqui, as diferenças são consideradas essenciais para a evolução de qualquer processo social. É destacada, nesse sentido, a relevância da diversidade e do reconhecimento do outro na construção da própria personalidade, ainda que esse outro seja um outro silenciado e inarticulado (Lasta; Hillesheim, 2014).

Ainda de acordo com Lasta e Hillesheim (2014), a construção da identidade depende da diferença, na medida que é formada na relação com o outro, que é considerado anormal. O outro é aquele que não é, para que possa haver contradição entre o ser e o não ser, entre o estar dentro e o estar fora. Ou seja, a diferença é essencial para que qualquer noção de pertencimento seja internamente articulada, assim como é imprescindível para a formação continuada da personalidade.

O importante a ser destacado aqui é que essa construção da diferença, apesar de, na maioria das vezes, criar situações de exclusão, pode, sim, ser muito positiva. A convivência com a diversidade cria tolerância com o que é diferente, porque, a partir do momento em que há igualdade de oportunidades de acesso e de permanência em espaços como a escola, há convivência solidária entre os indivíduos, que passam a se reconhecer como iguais. A deficiência não deve ser considerada como doença que afasta as pessoas umas das outras, mas como mera diferença, que deve ser respeitada e compreendida.

Daí a importância da criação de escolas realmente inclusivas, para que as crianças, desde o momento inicial da construção de sua mentalidade, sejam rodeadas pelos mais diversos tipos de pessoas, fazendo com que se tornem cidadãos muito mais tolerantes, contribuindo, assim, para a formação de uma sociedade mais harmônica. Essa ideia é corroborada pelos estudos de Lima, Souto, Silva e Henrique (2010, p. 110), quando afirmam que

A constatação da inserção de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares mostra avanços significativos quanto à possibilidade real de a escola abrir suas portas para uma parcela da população que, há pouco tempo, era considerada por muitos como incapaz de fazer parte do contexto escolar e social.

4 A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO À LUZ DE PAULO FREIRE

As escolas, como toda instituição social, refletem a sociedade na qual estão inseridas. Se em uma sociedade há desigualdades e opressão, estas também serão encontradas nas instituições de ensino, inclusive guiando práticas e estimulando atitudes. Nas palavras de Freire (1987, p. 87),

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”.

Confirmando a perspectiva de Freire, Barbosa e Bezerra (2021) afirmam que, sendo a escola socialmente determinada, relacionar a educação à sociedade implica reconhecer e abordar as necessidades sociais no ambiente educacional sem criar separações ou favorecer interesses específicos. Em vez disso, envolve compreender a relevância e a história de diversos indivíduos, incorporando suas realidades. Para as autoras, a inclusão só é possível se o currículo for inovador, flexível, e firmado nas bases da diversidade, para que considere as diversas peculiaridades de cada estudante e estabeleça uma educação que tenha como protagonista o aluno.

No caso das pessoas com deficiência, a única forma de superação das formas mais graves de exclusão presentes na sociedade é uma verdadeira educação inclusiva, que garanta sua emancipação. Antes de se discutir sobre a relação entre esses dois conceitos, entretanto, é necessário fazer outra distinção.

A verdadeira inclusão deve ser diferenciada da integração. É comum a confusão entre os dois conceitos, mas a distinção deve ser feita, já que a mera integração de um indivíduo no ambiente

escolar não é suficiente para que ele seja visto como sujeito, que merece ter as mesmas oportunidades que qualquer outro. Fagliari (2012, p. 68), ao criticar o conceito de integração e sua aplicação em larga escala em certos momentos da história, conclui que

(...) não foi por causa da integração que o insucesso ou abandono escolar diminuíram ou que novos modelos de gestão de sala de aula surgiram (...) a escola integrativa separava os alunos em normais e deficientes (...) o papel do aluno deficiente na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto seu comportamento e aproveitamento fossem adequados.

A mesma autora (Fagliari, 2012, p. 70-71) destaca que a passagem da integração para a inclusão traz mudanças significativas na maneira de tratar os indivíduos ignorados no processo educacional, a partir do momento em que

A inclusão implica uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Por essas passagens, verifica-se que a integração, em si, não é suficiente para que a situação de exclusão escolar que sofrem as pessoas com deficiência seja adequadamente superada. Para que isso aconteça, tem que haver uma mobilização geral não só de todos os atores envolvidos no processo educacional, mas da sociedade em geral. Essa ideia é confirmada por Tezani (2009, p. 3), que afirma: “(...) para a consolidação da atual proposta de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados”.

A verdadeira inclusão só acontece quando há um processo de aprendizagem significativa para as pessoas que são consideradas oprimidas pelo sistema dominante, criado para que elas não sejam protagonistas em nenhum momento. Dainez e Smolka (2019), que discutem sobre a função social da escola, afirmam que esta não se resume à socialização ou à convivência, mas vai muito além, relacionando-se ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado. Nessa perspectiva, o verdadeiro aprendizado de cada estudante deve considerar cada um deles individualmente, e também seus diferentes tempos e especificidades, para que seja possível o verdadeiro desenvolvimento cultural orientador da personalidade. Esse protagonismo assumido pelos estudantes é essencial para a concretização de uma educação eficiente e inclusiva, já que para

Freire (1987), é somente a partir do momento que os oprimidos assumem a realização da práxis como seu objetivo é que mudanças começam a ser moldadas.

A construção teórica de Freire sobre a práxis revolucionária é aqui utilizada no sentido de aplicação da inclusão em todas as instâncias da educação. Segundo o autor (Freire, 1987), a práxis é entendida como a junção simbiótica entre reflexão e ação, na medida que verdadeiras mudanças só podem ser observadas se ambas forem aplicadas, obrigatoriamente, em conjunto. Para ele, a prática educacional verdadeiramente libertadora só pode acontecer se os educandos se descobrirem como refazedores permanentes, sendo os atores engajados de sua própria libertação. É claramente percebida, dessa maneira, que a mera teorização (podendo ser entendida como a promulgação de leis) sobre a inclusão não é suficiente, sendo necessária sua efetiva aplicação no âmbito da prática educacional. Ainda, é visível a importância que, por Freire (1987), é dada à emancipação do indivíduo no processo de construção da aprendizagem.

Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida e internalizada por todos os agentes que participam da prática educacional, para que não acabe gerando um efeito contrário de exclusão, por meio do ferimento da autonomia do indivíduo. É sabido que, se práticas consideradas originalmente como inclusivas forem usadas de forma inadequada, o que acontece é que a pessoa com deficiência acaba sendo ainda mais estigmatizada, e seu círculo social acaba por tratá-la com um olhar mais voltado para sua diferença. Ao invés de haver efetiva inclusão, há apenas integração desse indivíduo aos espaços. Um exemplo são as chamadas escolas especiais, que ao isolar geograficamente e socialmente as pessoas com deficiência, criam a ilusão de que tais indivíduos não são capazes de conviver em sociedade, e devem ser excluídos dela.

Crítica ao assistencialismo é feita por Freire (1967, p.56):

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas (...) contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. (...) O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

A superação da exclusão escolar das pessoas com deficiência passa por uma emancipação social desses indivíduos, e exige a mobilização não só de todos os membros da equipe escolar (Tezani, 2009), mas de toda a sociedade. A inclusão deve ser compreendida e internalizada por todos os agentes que participam da prática educacional, para que a cultura inclusiva seja construída

com base em parâmetros como a valorização da diversidade física, mental, ideológica e étnica. Nas palavras de Freire (1992, p. 57),

E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar.

Ainda de acordo com Freire (1987), o processo de emancipação só pode acontecer se o processo de aprendizagem dos oprimidos acontecer guiado por uma educação realmente libertadora, sendo esta contraposta pela chamada “educação bancária”, que segundo as palavras do próprio autor, "(...) um dos (...) objetivos fundamentais [da educação bancária], mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (Freire, 1987, p. 36). Nessa concepção de educação, em que os alunos são meros depósitos de conteúdo e são considerados totalmente ignorantes, a escola inclusiva é uma impossibilidade, na medida que a diversidade não se encaixa em uma educação cujo objetivo é exatamente padronizar ao máximo o ensino e a aprendizagem.

Essa conscientização necessária para o processo de empoderamento e consequente libertação das pessoas com deficiência de uma educação concebida para ignorar totalmente a diversidade é desenvolvida por Peters e Chimedza (2000, p. 267), que afirmam:

A conscientização no contexto da prática escolar, no entanto, exige a articulação entre tempo, esforço e organização. Este pode ser um processo muito lento, se não bem planejado, e trivializado, se não bem entendido. Ademais, a conscientização deve ser desenvolvida em atenção aos contextos culturais específicos.¹

A defesa de uma educação inclusiva, portanto, não pode ser desvinculada da defesa de uma educação libertadora. A atuação conjunta desses dois ideais garante a emancipação dos indivíduos e possibilita que a educação seja, de fato, o caminho para que a exclusão escolar (e, conseqüentemente, social) das pessoas com deficiência seja aos poucos superada. Os aspectos necessários para uma inclusão efetiva das pessoas com deficiência são destacados por Santos e Legore (2016, p. 56), que listam os seguintes:

¹ No original: “Conscientization in the context of school practice, however, takes a great deal of time, effort, and organization. It can be a very slow process if not well planned and trivialized if not well understood. Further, conscientization must be developed with attention to specific cultural contexts”.

(...) a) o reconhecimento moral, ou seja, a suas vidas possuem igual valor, b) o reconhecimento jurídico, ou seja, respaldo jurídico no direito de serem incluídas na sociedade e c) o reconhecimento social, ou seja, políticas sociais que fomentem a inclusão e a equidade.

Desses três elementos, como pôde ser observado ao longo do desenvolvimento deste trabalho, apenas o segundo, ainda que com falhas, pode ser reconhecido de forma significativa na atual realidade brasileira. O reconhecimento moral dos indivíduos acontece por meio da tão discutida educação libertadora, a partir do momento em que “(...) o espaço pedagógico necessariamente precisa transformar-se em espaço de reconhecimento mútuo e de humanização” (Santos; Legore, 2016, p. 57), gerando, assim, uma inclusão que ao mesmo tempo emancipa e harmoniza. O reconhecimento social surge principalmente a partir do reconhecimento moral, quando a sociedade em geral passa a exigir que todos os indivíduos, sem exceção, vivam com a mesma expectativa de uma vida minimamente satisfatória.

Só com o trabalho conjunto desses três elementos é que uma educação inclusiva e libertadora pode ser moldada. Essa educação é o caminho para uma sociedade mais igualitária e tolerante para esses indivíduos, já que é a base para inclusão social verdadeira dessas pessoas. Concluindo com a afirmação de Freire (1987, p. 16),

Humanização e desumanização (...) são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a efetivação do direito à educação por meio da educação inclusiva, na medida que esse modelo exige que as instituições de ensino se adaptem para receber todos os tipos de alunos. Contrapondo essa ideia a outros sistemas como as escolas especiais e as instituições de caridade, foi possível inferir que uma escola inclusiva é a forma mais adequada de garantir que princípios constitucionais como a igualdade sejam concretizados no âmbito escolar. Ainda, concluiu-se também que é dever do Estado garantir educação de qualidade para todas as pessoas titulares desse direito fundamental social.

Com a moderna teoria da personalidade, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas sujeitos de direito, e finalmente são reconhecidas como indivíduos de verdade; as escolas começam a passar por mudanças estruturais e atitudinais para que o direito à educação seja aplicado também a elas. Além disso, a evolução dos paradigmas de análise da deficiência foi essencial para que a deficiência, assim como a própria normalidade, passasse a ser reconhecida como uma construção cultural. Esse entendimento possibilitou que estratégias de inclusão voltadas a esse público fossem formuladas, e que a definição de deficiência fosse transferida do indivíduo para a sociedade, fazendo com que o Estado se responsabilizasse por reverter o fenômeno abrangente da exclusão. Pelo menos na área da educação, modelos como a educação inclusiva passaram a ser pautas importantes de políticas públicas.

Foi confirmada, ainda, a importância da verdadeira inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino regulares. A mera integração desses indivíduos nos espaços de convivência social comum não é suficiente para que os vários estigmas associados a essas pessoas sejam superados, sendo necessária uma introdução gradual que permita a construção do reconhecimento mútuo entre os iguais. Todo esse processo é essencial para a emancipação das pessoas com deficiência, que, a partir disso, passam a fazer parte realmente da comunidade.

Os resultados deste estudo demonstraram ainda a intrínseca ligação entre a real inclusão escolar das pessoas com deficiência e a emancipação através de uma educação libertadora, ao demonstrar que mudanças estruturais no sistema opressor, muito presente em instituições como as escolas, só acontecem se os oprimidos reconhecerem, na práxis, sua condição. A autonomia concedida por uma verdadeira inclusão no processo de aprendizagem é base para esse processo. Apenas a inclusão real e concreta das pessoas com deficiência pode levá-las a construir seu próprio processo de libertação. Este estudo, limitado por ser somente uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto, não pretendeu analisar a efetivação da real inclusão das pessoas com deficiência nas mais variadas instituições de ensino, mas, sim, defender que esse é o processo para se alcançar esse ideal.

Os desafios para a concretização dessa educação verdadeiramente inclusiva são muitos, relacionados não só ao contexto sócio-cultural, que, historicamente, trata as pessoas com deficiência como à parte da sociedade, mas também ao próprio ambiente escolar, que apresenta diversas resistências à implementação de práticas escolares inclusivas. A formação insuficiente dos professores, a dificuldade de implementação de um trabalho pedagógico diversificado de que de fato acolha as peculiaridades dos estudantes e a falta de apoio externo da comunidade e das

instituições governamentais são apenas alguns dos fatores que dificultam ainda mais a concretização de um direito à educação universal, abrangente e igualitário. Essa é a conjuntura que precisa ser modificada para a real efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 05 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 25 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%203.956%2C%20DE%208,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%20ncia.. Acesso: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.845, de 05 de março de 2004**. Dispõe Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso:

Ciências Sociais Aplicadas em Revista, v. 26, n 46, p. 300-318, julho-dezembro, 2023.

25 set. 2023

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e187853, 2019.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza; LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 228-241, out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LASTA, Leticia Lorenzoni.; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, p. 140-149, 2014.

LEHMKUHL, Márcia de Souza; OLIVEIRA, Thaís de; MIRANDA, Zenaide da Rocha Fragata. As políticas educacionais na perspectiva de inclusão escolar no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e41711830765, 2022.

LIMA, Marilena Guimarães; SOUTO, Maria da Conceição Dias; SILVA, Vernon Furtado da; HENRIQUE, José. A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 88-114, maio/ago. 2010.

MENDES, Encéia Gonçalves. The policy of inclusive education and the future of specialized institutions in Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 27, p. 22, 2019.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil, V. I**. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

PETERS, Susan; CHIMEDZA, Robert. Conscientization and the Cultural Politics of Education: A Radical Minority Perspective. **Comparative Education Review**, Boston, v. 44, n. 3, p. 245-271, ago. 2000.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 101-114, 2015

SANTOS, Luciana Stoppa dos; LEGORE, Ana Cláudia Alves. Inclusão e emancipação subjetiva, social e cultural de pessoas com deficiência: reflexões à luz das contribuições de Paulo Freire. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 50-64, 2016.

SANTOS, Sônia Regina dos. Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. **Lex Humana**, Petrópolis, v. 4, n. 2, p. 135-156, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, dez. 2006.

SOUZA, Lucas Daniel Ferreira; MARQUES, Rodrigo de Oliveira. Abordagem crítica sobre os direitos humanos e a proteção das pessoas portadoras de necessidades especiais. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 101-120, jul./dez. 2015.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 1-21, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=NEXPLORE-75bfb083-c13d-4352-ae2b-c71387ec2238>. Acesso: 25 set. 2023.