

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS

Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva

VOLUME 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Práticas educacionais inclusivas na
área da deficiência intelectual.

Organizadoras:
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

BAURU / 2010

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES
Organizadoras

COLEÇÃO
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

UNESP-FC
BAURU
2010

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Vice-Presidente
José Alencar Gomes da Silva

Ministro de Estado da Educação
Fernando Haddad

Secretária da Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Reitor da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências
Prof. Dr. Olavo Speranza de Arruda

Vice-Diretora
Prof^a. Adj. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Coordenadora do Curso: “Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual”

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

UNESP/Faculdade de Ciências/Campus de Bauru

Convênio MEC/FNDE 656796 (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB)
Edital Público nº 01 de 02 de março de 2009 do Programa: Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância.

Objetivo: formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofereçam cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Público-alvo: professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum.

Abrangência: redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Coleção produzida para o curso de 180 horas “Práticas Educacionais Inclusivas na área da Deficiência Intelectual”

**MARCOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS,
LEGAIS E ÉTICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

VOLUME 2

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Organizadoras

**Bauru
2010**

Coleção 5v. Formação de Professores na perspectiva da
educação inclusiva
ISBN da coleção (978-85-99703-53-3)

Volumes publicados:

Volume 1 - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
(ISBN: 978-85-99703-54-0)

Volume 2 - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
ISBN: 978-85-99703-55-7

Volume 3 - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
ISBN: 978-85-99703-56-4

Volume 4 - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
ISBN: 978-85-99703-57-1

Volume 5 - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das
diferenças
ISBN: 978-85-99703-58-8

Capa: Ana Laura Rolim Rodrigues
Revisão: Prof^a. Dra. Glória Georges Feres

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Campus de Bauru

371.9
P925 Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da
educação inclusiva / Vera Lúcia Messias Fialho
Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
(org.). -- Bauru : UNESP/FC/MEC, 2010.
136 p. : il. -- (Formação de professores na perspectiva
de educação inclusiva)

ISBN 978-85-99703-55-7

1. Educação inclusiva. 2. Ensino a distância. 3.
Prática de ensino. 4. Formação de professores. I.
Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. II. Rodrigues,
Olga Maria Piazzentin Rolim. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Brichi Cintra - CRB/8 5046

Prezado cursista

Este livro é o 2º de uma coleção de 5 volumes intitulada: “Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva” produzida por uma equipe de especialistas em Educação Especial, para subsidiar o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em **“Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual”**. Esse material objetiva a veiculação de informações sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual e seus desdobramentos para a inclusão social desta população.

Os Volumes que compõem a coleção do curso são:

- I - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
- II - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
- III - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
- IV - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
- V - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças

No decorrer do curso, serão trabalhados temas visando a possibilitar o acesso às informações sobre as causas da

deficiência intelectual, aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, além de conteúdos específicos para auxiliar a sua prática pedagógica voltada para a diversidade, para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Esperamos que este material contribua a todos os profissionais que participam da construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais igualitária para todos.

Bom trabalho!

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

(Organizadoras)

SUMÁRIO

Capítulo I - A HISTÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Elisandra André Marante.....11-52

Capítulo II - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Lúcia Pereira Leite.....53-79

Capítulo III - DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO E À INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À LUZ DO TEXTO CONSTITUCIONAL

Carlo José Napolitano.....81-109

Capítulo IV - A ÉTICA, O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carmen Maria Bueno Neme.....111-153

SOBRE OS AUTORES.....154-156

Capítulo I

A HISTÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Elisandra André Maranhe

A HISTÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Introdução

O presente capítulo pretende, ao resgatar o percurso do tratamento dado à pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade, possibilitar a reflexão sobre o papel do nosso sistema escolar no momento atual.

É preciso atentar para a influência dos costumes e crenças de cada povo, regidos pelas suas necessidades, do nível de conhecimento disponível em cada época, das legislações vigentes que explicam as diferentes formas de ver as deficiências e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência.

As deficiências sempre existiram e sempre existirão. São inúmeras suas expressões e, ao mesmo tempo em que igualam as pessoas, elas as tornam diferentes dentro do próprio grupo. É movimento semelhante ao que vivemos dentro de cada um dos grupos que participamos, por esta ou aquela característica. Se uma característica nos iguala, muitas outras nos fazem diferentes. Entender o outro, enquanto diferente, não deve passar pela aceitação do que ele difere de nós, mas pelo que temos de fazer para nos comunicar, promovendo sua adaptação e desenvolvimento.

Nossas crenças sobre deficiência e diferença definem as relações que estabelecemos com pessoas. Qual é a crença que temos acerca de deficiência e das pessoas com deficiência? Acreditamos nas suas limitações? Nas suas possibilidades? Quais são seus direitos? As pessoas com deficiência são diferentes das demais?

Observamos, na sociedade contemporânea, diferentes concepções acerca da deficiência mental que determinam a forma como são tratados e garantidos os direitos das pessoas que a possuem. É, ainda, senso comum, uma visão benevolente da pessoa com deficiência, que deve ser tratada com amor e carinho, o que pode acobertar conceitos de menos valia e, conseqüentemente, pouca consideração aos seus direitos e a escassez de oportunidades de desenvolvimento.

Nos últimos séculos assistimos ao desenvolvimento da ciência, que acumulou conhecimentos sobre as doenças, o funcionamento do cérebro, a tecnologia sobre diagnósticos, desmistificando, assim, muitas crenças vigentes acerca das deficiências. Porém, nem sempre o conhecimento está disponível a todos.

É preciso construir uma sociedade em que o respeito à diferença entre os homens seja a tônica que possibilite a todos igualdade de oportunidades.

O estigma da diferença construído com o passar da História

A Idade Primitiva

Nas sociedades primitivas os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da tribo, pois, incapazes de irem à busca da caça e de sobreviver por si mesmas à agressividade da vida, dependentes, tornavam difícil a vida de todos. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte.

A Idade Antiga

Em Esparta e Atenas, crianças com deficiências física sensorial e mental eram consideradas subumanas, fato que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançadas do alto dos rochedos e, em Atenas, eram rejeitadas e abandonadas nas praças públicas ou nos campos.

Aristóteles e Platão admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência fosse dependente economicamente.



“Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente, a serem iguais aos seus progenitores.

[...] também que não deveria curar os que, por frágeis de complexão não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem é vantajoso a eles nem ao Estado”

Platão (429-347 a.C.)

A Idade Média

Na Europa, em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência permanecia a mesma da idade antiga, até a difusão do cristianismo. Entre os milagres de Cristo, aparece em grande número a cura de

Na Europa, no dia 06 de dezembro, é comemorado o dia de São Nicolau, como se fosse o Papai Noel que, em alguma época foi considerado o Patrono das Crianças com Perturbações do Desenvolvimento.

deficiências física, auditiva (Mc 7,31-37) e visual. Um exemplo de influência dos ideais cristãos é a figura de **Nicolau**, Bispo

de Myra, que nos anos 300 DC, acolhia crianças e pessoas com deficiência abandonadas.

Com o cristianismo, essas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média, são consideradas “filhas de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de *status* moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência intelectual passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família. Mas ainda era comum a exposição em que serviam como palhaços ou atrações em circos, aliada à prática do abandono e inanição.

Na época, Martinho Lutero defendia que pessoas com deficiência intelectual eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

No século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático e contínuo. Era uma colônia agrícola, na Bélgica, que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência dos filhos de nobres da época.



Lutero conheceu um menino de 12 anos, na cidade de Dessau, que se empanturrava de comida, babava e gritava quando as pessoas se aproximavam. Sugeriu ao príncipe da cidade que o afogasse no rio.

Martinho Lutero

No século XIV, a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência intelectual é elaborada, a *Da praerogativa regis*, instituída por Eduardo II, rei da Inglaterra. O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre pessoas com deficiência mental e com doença mental. A primeira, “louca natural”, enquadrava as pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens, já as pessoas com deficiência intelectual, não.

A Santa Inquisição, na Idade Média, foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência intelectual entre loucos, adivinhos e hereges. O “*Diretorium*” de Emérico de

Aragão prescrevia a tortura, a fogueira e o confisco de bens para qualquer conduta herética ou obscena, recusa em responder, ou dar respostas sem nexo quando interrogados. Durante a Inquisição, foi criado o “*Malleus Maleficarum*” (1482), manual capaz de “diagnosticar” bruxas e feiticeiros. Considerava sinais de malformação física ou mental como ligação com o demônio, o que levou muitas das pessoas com estas deficiências à fogueira da inquisição.

A Idade Moderna

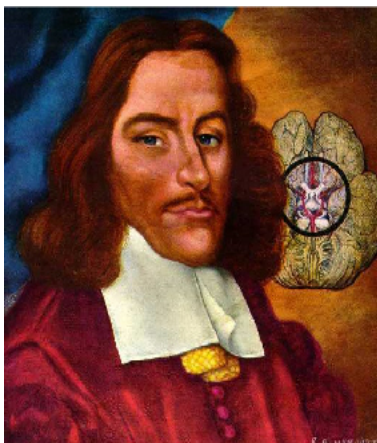
No século XVI, surgiram dois intelectuais: Paracelso, médico, e Cardano, filósofo. Paracelso, no seu livro “*Sobre as doenças que privam o homem da razão*”, foi o primeiro a considerar a deficiência intelectual um problema médico digno de tratamento e complacência. Cardano, além de concordar que a deficiência era um problema médico, preocupava-se com a educação das pessoas com deficiência intelectual.

Ainda nesse século, novas leis definiram a loucura e a idiotia como enfermidade ou produto de infortúnios naturais, com o objetivo de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas.

Na Inglaterra, em *Cerebri Anatome*, Thomas Willis apresenta uma postura organicista da deficiência intelectual, argumentando, cientificamente, ser um produto de estrutura e

eventos neurais. Essas explicações, contudo, não mudam de imediato a visão que a sociedade tem das pessoas com deficiência. Ainda prevalecem as atitudes religiosas, práticas de extermínio e exposição.

“A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real; o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação localizada no corpo caloso ou substância branca e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade e a estupidez aparecem, a causa reside na região envolvida ou nos espíritos animais, ou ambos.”



Thomas Willis

No século XVII, John Locke revolucionou as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções. Ele definiu o recém-nascido e o idiota como “*tabula rasa*” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e via, então, a deficiência como falta de experiências. Advogava que o ensino deveria suprir essa carência.

Locke influenciou Condillac que deu uma formulação psicológica à teoria de seu mestre. Ele criou uma estátua que simbolizava a teoria da “*tabula rasa*” e como o conhecimento é adquirido, premissa esta que embasaria sua teoria de

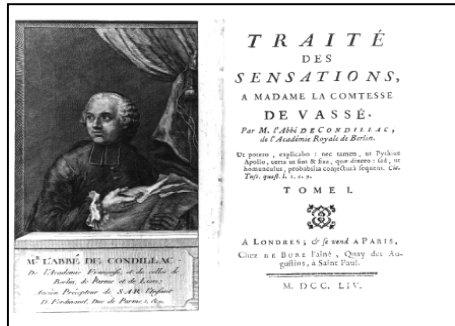
aquisição de ideias. A partir daí, sugeriu como apareceriam os eventuais atrasos no desenvolvimento.



Locke propõe que o conceito de mente seja compreendido como página em branco, passível de ser preenchida com programas sistemáticos de educação.

“...todas as ideias devem nascer das sensações e das operações mentais, que são as próprias sensações transformadas”.

Condillac



A Idade Contemporânea

No século XVIII, Foderé escreveu o “*Tratado do bócio e do cretinismo*”. Neste trabalho, o autor levanta a ideia da hereditariedade da deficiência como fatalismo genético do cretinismo. Segundo ele, o cretinismo implica, sobretudo, na degradação intelectual que será maior ou menor, conforme o acometimento da doença. Diferentes graus de deficiência

intelectual foram, então, associados a diferentes níveis de hereditariedade, justificando a segregação e a esterilização dos adultos afetados pelo bócio.

Conhecida como uma das carências nutricionais cuja etiopatogenia é das mais esclarecidas na literatura médica, o bócio endêmico é determinado pela deficiência de iodo nos alimentos e na água de regiões afastadas do litoral e, portanto, pobres em iodo natural. Esta deficiência prolongada desenvolve uma disfunção na glândula tireóide cuja forma grave é o “cretinismo” expresso na “idiotia” e surdo-mudez com o dobro da incidência em mulheres.

O século XIX foi marcado pelo trabalho de vários autores como Itard. Ele apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800). Criou uma metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron.



Victor d'Aveyron

Em setembro de 1799, um menino, de cerca de 12 anos de idade, foi encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O jovem médico Jean-Jacques Gaspar Itard encontrou um aglomerado de pessoas observando o menino enjaulado, a quem chamavam de menino-macaco. Com autorização judicial, o médico o conduziu à sua

residência, onde se propôs a tratá-lo e educá-lo, tornando-o objeto de investigações científicas.

Aparentando seis a oito anos de idade, surdo e mudo, com posturas próximas do animalesco, o menino que fora capturado no mato, onde teria sido abandonado ainda recém-nascido, quase nada aprendeu. Itard observou meticulosamente o menino durante três anos, período que teve de sobreviver em ambiente social. Entre as letras do alfabeto fonético, o menino aprendeu apenas a pronunciar o “ô”, derivando daí o nome Victor e o sobrenome d'Aveyron, região onde foi capturado. Durante este período, o máximo de imagens que Victor conseguiu reconhecer foi o desenho de uma garrafa de leite no quadro negro.

Itard levantou comportamentos e reações de Victor, relacionou-os e fez descobertas importantes, como as relações fisiológicas entre garganta, nariz, olhos e ouvidos. Assim, criou a otorrinolaringologia. Foi o fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial; forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana. Em outras palavras, para a dicotomia natureza x cultura. Ao final do trabalho, Victor não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não se tornou, de acordo com os parâmetros da época, humano.

Contrariamente ao conceito levantado por Itard, que entendia a idiotia como insuficiência cultural, Pinel a considerava uma deficiência biológica. Este conceito fez com que recomendasse Victor ao asilo de Bicêtre, na França, por não acreditar na teoria de Itard. A discordância entre estes dois autores aponta um problema que persiste até hoje, o da avaliação, pois os fatores biológicos e ambientais podem estar presentes em um mesmo diagnóstico, o que, muitas vezes, dificulta a avaliação dos especialistas, impossibilitando-os de determinar com fidedignidade a origem da deficiência intelectual.

A visão de Pinel sobre deficiência mental foi influenciada pelos estudos de Foderé.



Considerado por muitos o pai da psiquiatria, notabilizou-se por ter considerado que os seres humanos que sofriam de perturbações mentais eram doentes e que ao contrário do que acontecia na época, deviam ser tratados como doentes e não de forma violenta. Foi o primeiro médico a tentar descrever e classificar algumas perturbações mentais.

Philippe Pinel

A multiplicidade de deficiências era considerada como variação de um único processo patológico. Isto é, acreditava-se que todas as deficiências tinham uma única causa, mas que se expressavam em graus diferentes. Em 1875, eram

classificados como: semicretinos, cretinos e cretinóides, do menos para o mais grave. Nessa época, o que orientava o tratamento da deficiência intelectual era o dogma médico, pleno da ideia do fatalismo e da irrecuperabilidade da deficiência.

Esquirol, sob a influência de Pinel, avança sugerindo que o termo idiotia, que até então era sinônimo de cretinismo, deveria ser diferenciado deste último. Para ele, idiotia era resultado de carências infantis ou condições pré e peri-natais problemáticas, enquanto o termo cretinismo deveria ser utilizado para os casos mais graves. A definição de Esquirol é importante porque a idiotia deixa de ser uma doença (ele a tratava como estado) e o critério para avaliá-la era o rendimento educacional. Com isso, legitimou o ingresso do pedagogo na área de estudo da deficiência intelectual, até então envolvido na educação da criança normal.

No mesmo século, Edouard Séguin, discípulo de Itard, criticava firmemente a abordagem médica da deficiência de Pinel, Esquirol e outros. Foi ele quem primeiro sistematizou a metodologia da Educação Especial. Criticava a classe médica de não ter observado, tratado ou analisado a idiotia, apesar de ter falado muito sobre ela.

O livro de Edouard Séguin, *Traitment Moral*, está repleto de técnicas de Educação Especial, com exemplos de

sua aplicação a diferentes tipos e níveis de deficiência e referentes às mais diversas áreas da vida do educando.

Apesar do trabalho de Itard e seus seguidores, a evolução filosófica e pedagógica não prevenia e nem curava a deficiência intelectual, o que deu lugar a evolução do conhecimento médico. A hegemonia médica na teoria da deficiência perdurará até as primeiras décadas do século XX, consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado à hereditariedade (visão definitivamente orgânica).

Por influência da concepção destes autores, começaram a surgir as escolas para crianças com deficiência intelectual. Uma delas, a escola de Abendberg, criada em 1840, tinha como objetivo a recuperabilidade dos cretinos e idiotas, visando sua autonomia e independência. Seu fundador, Guggenbuhl, não deixou contribuição metodológica ou doutrinária, mas sim a difusão da ideia da educabilidade das crianças com deficiência intelectual.

Nessa época, surge Johann Heinrich Pestalozzi, grande adepto da educação pública, defendendo que a educação era o direito absoluto de toda criança, inclusive – novidade para a época – daquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Para Pestalozzi, todo

homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma. O ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais.

Froebel, visitando uma escola do seu mestre Pestalozzi, aprofundou seus estudos e criou um sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornam o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto. Os princípios da metodologia de Froebel são: cada criança tem sua individualidade, é mais executiva do que receptiva e a educação formal deve começar antes dos seis anos.

Na primeira década do século XX, surgem as escolas montessorianas. O método criado por Maria Montessori, para crianças com deficiências, parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais conhecidos de seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar

todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem.

"A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir".



Maria Montessori

Todavia, esse avanço pedagógico voltado para a educação dessas crianças, que começou com Itard e Séguin, ficou confinado à margem do processo científico, prevalecendo o organicismo como campo exclusivo da ciência médica. No entanto, a educação de crianças com deficiência não alcançava as classes populares. No início do século XX, a organização sócio-cultural ainda assegurava tratamentos diferenciados: abandono, confinamento em instituições, com ensino ou não de trabalhos ou a colocação no hospício, com o objetivo de manter a ordem social ou o equilíbrio familiar.

Na Europa, com a obrigatoriedade da educação em massa, ainda no início do mesmo século, Alfred Binet foi convidado pelo governo francês a testar crianças para a formação de classes homogêneas. Isso veio ao encontro de seu objetivo: o do diagnóstico psicológico da deficiência

intelectual. Se o diagnóstico médico é aceito para os mais graves, para os mais leves é necessário um conjunto de métodos que leve em conta a sintomatologia anatomofisiológica ao lado da avaliação psicológica. Em 1905, por solicitação do governo francês, Alfred Binet publica uma escala métrica de inteligência que ele havia elaborado com Theodore Simon cuja meta era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças, de acordo com a idade cronológica, fazendo uma projeção de idade mental. Este trabalho foi o ponto de partida para muitos outros testes, em particular o de Quociente Intelectual (QI).

Assim, o legado que Binet recebeu de Séguin era a ideia de que há uma continuidade de graus de inteligência e coube a ele defini-los em termos que permitiam comparar, efetivamente, o desenvolvimento normal e atrasado.

Concomitantemente a esse avanço pedagógico, o avanço da medicina propiciou uma propagação alarmista do perigo social que a pessoa com deficiência representava. Estudos genealógicos foram feitos para provar o caráter hereditário da deficiência, chamando a atenção dos políticos, dos planejadores e demógrafos para o problema que as pessoas com este acometimento representavam para a ordem e saúde públicas. A partir daí, observaram-se esterilizações, em vários pontos do mundo, como uma medida preventiva.

Apesar dos progressos nas áreas da bioquímica, da genética, do diagnóstico médico e da psicologia infantil, a deficiência ainda carrega a marca da maldição ou castigo do céu e do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável.

O processo histórico e inclusivo da pessoa com deficiência no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas, que acabavam sendo devoradas por cães, ou morrendo de frio, fome e sede era comum no século XVII. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas e disponibilizadas para adoção.



A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, privava do direito político o incapacitado físico ou moral (título II, artigo 8º, item 1).

Constituição de 1824

O Hospital Juliano Moreira, em Salvador na Bahia, fundado em 1874 é considerado como a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

A influência da Medicina na educação dessas pessoas perdurou até por volta de 1930. Arelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio, a deficiência intelectual foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery, em São Paulo. O modelo médico ainda prevalecia, porém, agora, não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados.

Entretanto, tais iniciativas aconteciam nos grandes centros. No geral, as crianças com deficiências continuavam sendo cuidadas em casa e, se fosse possível, institucionalizadas.



Foi um dos primeiros a estudar a Deficiência Mental no Brasil, enfatizando a necessidade do atendimento médico-pedagógico criando uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com deficiência.

**Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho
(1892-1943)**

Durante as primeiras décadas do século XX, o país vivenciou a estruturação da República e o processo de popularização da escola primária. Nesse período, o índice de analfabetismo era de 80% da população. Surge o movimento da “escola-nova”, que postulava a crença no poder da educação como ponto de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. O ideário da “escola-nova” permitiu a penetração da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências.

Na década de 30, chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Acabou criando os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas desse estado que depois se estenderam para outros.

Fundou a Sociedade Pestalozzi e influenciou a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Helena Antipoff



A influência do movimento *escolanovista* na Educação em nosso país, ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão das crianças com deficiência das escolas regulares.

Até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado por meio da institucionalização da implantação de escolas especiais mantidas pela comunidade e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência intelectual. Houve, também, pouco cuidado com a conceituação e a classificação da deficiência. Os critérios de seleção eram vagos, baseados em desempenho escolar ruim, que resultava em inúmeras repetências, até o encaminhamento para as classes especiais. Para exemplificar o texto acima: em 1949, havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência intelectual no país. Desses serviços, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes.

Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas, caracterizando a responsabilidade do estado pela educação de crianças com deficiência, ainda que a maioria não tivesse

diagnóstico claro que a comprovasse. Ao mesmo tempo, teve início um movimento forte sobre educação popular – a tão falada “educação para todos”. Ao estender a possibilidade de matrícula às classes populares, sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A partir daí, começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve”, com a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema.

Todavia, o sistema público não dava conta da demanda e observou-se, a partir de 1960, o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que teriam o papel de oferecer atendimento aos casos mais graves de deficiência intelectual, mas que acabaram aceitando crianças com deficiência leve e problemas de comportamento, encaminhadas pela rede pública.

Esse quadro acabou referendando que a culpa do fracasso escolar estava na criança que não era *capaz* de aprender numa escola que não atendia a suas necessidades, resultando em reiteradas repetências. Todavia, o grande número de repetências não significava indivíduos adultos improdutivos. Ainda que fossem *incompetentes* para aprender

o que a escola tentava ensinar, trabalhavam, casavam-se etc. Caracterizava-se, então, como “deficiência mental escolar”.

Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), foi criada em 1986 e tem, como objetivo, coordenar as ações em Educação Especial.

As Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 1987, indicava que “[...] *o aluno excepcional deve ser integrado no processo educacional comum para que possa utilizar-se, da melhor maneira possível, das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos em geral*”.

Entretanto, o que se observava era a retirada de crianças do ensino regular, encaminhando-as para o ensino especial. Nessa época, o encaminhamento da escola comum para os serviços especiais definia o caminho para a segregação e a exclusão do sistema regular:

a) durante os primeiros meses, o professor identificava aquelas crianças que, segundo suas crenças ou expectativas, iriam fracassar;

b) já que eram incapazes, eram encaminhadas para avaliação psicológica ou médica que legitimava o rótulo estabelecido previamente pelo professor;

c) eram, então, colocadas nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular.

O aluno tornava-se, então, responsável por um problema que não era dele, mas do sistema educacional. As avaliações dos alunos feitas por profissionais fora do sistema escolar (médicos e psicólogos) desconsiderava a história escolar da criança, utilizando-se de um instrumental fora do contexto escolar. Em resumo, essa forma de lidar com aqueles alunos que não conseguiam se apropriar dos conteúdos apresentados pelo professor, mascarava a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela. Havia um aspecto social determinante nessa atuação: as crianças que fracassavam eram, em sua maioria, provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico.

Todavia, a legislação brasileira se apresenta como uma possibilidade de alterar esse quadro. Em 1988, a Constituição traça linhas mestras visando a democratização da educação brasileira.

A Constituição Federal (1988) estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular.

Em 1989, a Lei Federal 7853 – que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes – no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Brasil adere aos movimentos mundiais pela educação inclusiva. São ações políticas culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito a 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 a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola.

Dirigentes de mais de oitenta países, inclusive o Brasil, reuniram-se na Espanha, em 1994 e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e/ou emocionais.

A legislação brasileira, com relação às pessoas com deficiência é afinada com as mais recentes diretrizes mundiais. A Constituição Brasileira (1988) já garantia educação para todos, o que estava coerente com a intenção firmada ao assinar a Declaração Mundial sobre educação para

todos (Jomtien, Tailândia, 1990). Todavia, a Declaração de Salamanca (1994) implicava num compromisso mais efetivo com a educação das pessoas com deficiência, o que deveria ocorrer, preferencialmente, no sistema regular de ensino. É possível que essa ação tenha resultado na implementação das Leis Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996), que confirma o direito dos alunos com deficiência de frequentar as classes comuns, apontando que a dos mesmos deve dar-se, de preferência, na rede regular de ensino.

Em 1998 o MEC (Ministério da Educação) lança documento contendo as adaptações curriculares que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. E, em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ainda que haja legislação que preconiza o atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo não chega a 40% da população que necessita dos serviços especializados.

Todavia, a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representava ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merecia, principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades. Uma mostra de que a legislação

ainda não garantia o acesso e o sucesso das crianças com deficiências na escola, foi o surgimento de outros movimentos mundiais como a Declaração da Guatemala (1999), a Declaração de Pequim (2000), a Declaração de Caracas (2002), a declaração de Sapporo (2002) e a Convenção Internacional para proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência (EUA, 2003), que tinham como objetivo avaliar, em cada país participante – e o Brasil era um deles – como o movimento da inclusão estava acontecendo. Por último, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todos.

Porém, ações foram desencadeadas no Brasil para implementar o movimento de inclusão de pessoas com deficiências. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à

acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prover, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

No entanto, a colocação de crianças com deficiência na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP (BRASIL, 2008), passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com o auxílio da comunidade. A Figura 1 mostra que em menos de 10 anos as matrículas de crianças com deficiência na rede comum de ensino passou de 13% para 54%, em contraposição à diminuição de matrículas nas instituições.

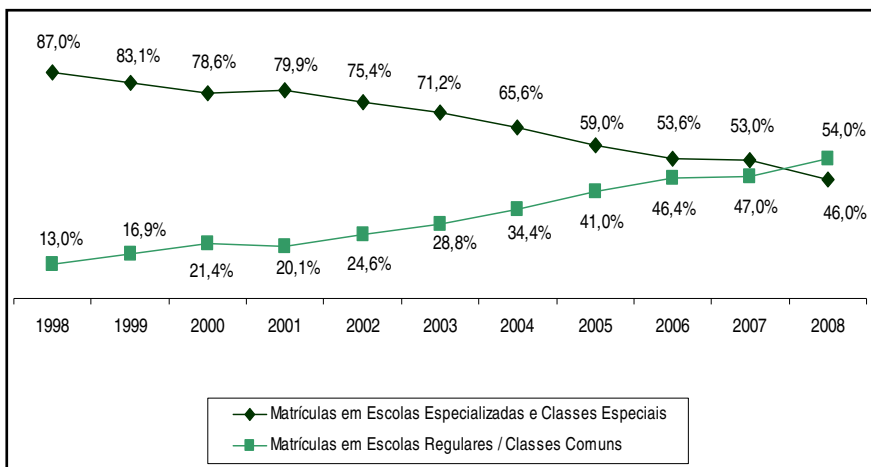


Figura 1. Distribuição das matrículas nas classes comuns e escolas/classes especiais (SEESP/MEC, 2010)

Todavia, dados mais recentes da SEESP/MEC (2010) têm apontado para um avanço nas matrículas nas classes comuns, que passaram de 47% do total em 2007 para 54% em 2008. Chega a 375.772 o número de pessoas com deficiência matriculadas em classes comuns do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos, num total de 61.828 escolas, o que mostra que o atendimento caracterizado pela inclusão escolar vem apresentando expressivo crescimento. Já nas classes exclusivas, de ensino especializado, o número caiu de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008.

A Educação Básica para pessoas com deficiência tem sido realizada prioritariamente pelo poder público. Nos 199.761 estabelecimentos de ensino do país estão

matriculados 53.232.868 alunos com deficiências, sendo que 46.131.825 estão em escolas públicas (86,7%) e 7.101.043 estudam em escolas da rede privada (13,3%). As redes municipais contam com a maior parte dos estudantes, respondendo por 24.500.852 matrículas (46%).

A situação atual da Educação Especial aponta para a inclusão como um avanço porque:

- ao invés de focalizar a deficiência na pessoa, enfatiza o ensino e a escola;
- busca formas e condições de aprendizagem, sem procurar no aluno a origem do problema.

E o resultado desta nova visão é:

- a escola deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o aluno obtenha sucesso escolar;
- ao invés do aluno ajustar-se aos padrões de “normalidade” para aprender, a escola deve ajustar-se à “diversidade” dos seus alunos.

Pessoas com deficiência mental são as que mais necessitam de apoio educacional porque esse tipo de deficiência é o mais frequente na população, conforme mostra a Tabela 1, requerendo, portanto, uma atenção maior do sistema escolar.

A nova Política Nacional de Educação Especial (2008), na perspectiva da Educação Inclusiva, compreende o ensino especial como um conjunto de recursos, serviços e atendimento educacional especializado, disponível aos alunos com deficiência.

Tabela 1. Matrículas de crianças com deficiência na Educação Básica em 2006.

	TOTAL	ESCOLAS/ CLASSES ESPECIAIS	%	CLASSES COMUNS	%
Cegueira	9.206	5.207	56,5%	3.999	43,5%
Baixa Visão	60.632	7.101	11,7%	53.531	88,3%
Surdez Leve/Moderada	21.439	6.825	31,8%	14.614	68,2%
Surdez Severa/Profunda	47.981	26.750	55,7%	21.231	44,3%
Surdocegueira	2.718	536	19,7%	2.182	80,3%
Deficiência Mental	291.130	197.087	67,7%	94.043	32,3%
Deficiência Múltipla	74.605	59.208	79,3%	15.397	20,7%
Deficiência Física	43.405	13.839	31,8%	29.566	68,2%
Condutas Típicas	95.860	22.080	23%	73.780	77%
Autismo	11.215	7.513	67%	3.702	33%
Síndrome de Down	39.664	29.342	74%	10.322	26%
Altas Habilidades/Superdotação	2.769			2.769	100%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP/2006

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, mais uma vez, confirmando as diretrizes da educação especial o Compromisso de Todos pela Educação, a garantia do acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Recentemente, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, objetiva ampliar a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas públicas do país, contemplando a participação das instituições especializadas, sem fins

lucrativos na prestação do serviço educacional especializado, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, abrindo espaço para a expansão desses serviços nas próprias unidades. Parece uma saída oportuna firmar parcerias que estreitem os laços entre o Poder Público e os movimentos sociais, de modo a viabilizar e desenvolver, efetivamente, o atendimento integral e de qualidade às pessoas com deficiência.

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm de se organizar para atender crianças com deficiências, apostando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores de classes comuns.

Para Dutra (2008, p. 28):

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola.

Tais pressupostos devem alterar leis, conceitos e, conseqüentemente, as práticas educacionais e de gestão que, promovendo a reestruturação dos sistemas de ensino, devem acolher todos os alunos, independentemente da condição que portam.

A **educação inclusiva**, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

É compromisso da escola inclusiva:

•Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus alunos com deficiência.

É papel do professor:

•Valorizar as diferenças – ser diferente e único é uma característica de todo ser humano;

•Descobrir e valorizar as potencialidades – cada um tem capacidades próprias; devem ser descobertas, proclamadas, cultivadas e exploradas;

•Valorizar o cooperativismo – promover a solidariedade entre crianças com deficiência e seus colegas. O aluno sem deficiência aprende a ajudar alguém em suas reais necessidades e isto diminui tabus, mitos e preconceitos;

•Mudar sua metodologia – individualizar o ensino, trabalhar de forma diversificada, avaliar permanente e qualitativamente;

•Oferecer, quando necessário, serviços de apoio para suprir dificuldades individuais – alunos que necessitam devem utilizar outras modalidades de serviços: reforço, professor itinerante, sala de recursos, desde que associados ao que está aprendendo na sala regular.

A convivência com pares da mesma idade, estimula o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência, que acaba por demonstrar maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade. O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como também o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta.

O que o professor ganha com a inclusão:

- Exercita sua competência em realizar projetos educacionais mais completos e adaptados às necessidades específicas dos seus alunos;
- Desenvolve a responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos.

Pesquisas atuais têm mostrado que há uma tendência de professores e alunos de classes regulares em aceitarem a inclusão de crianças com deficiência. Todavia, faltam informações sobre elas e suas condições, faltam informações sobre avaliação, faltam informações sobre práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação básica. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/educacao/hospitalar/pdf/07_Resolucao_02_2001_CNE.pdf
Acesso em 05 mai. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. FAE, 1989.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**, Lei nº 10.172/2001. Brasília, 200.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Brasília. 2008. Disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf> Acesso em 20 mai 2009.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 07. abr. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, Presidência da República.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de julho de 2008. Seção 1, p. 1, 2008. Retificação publicada no D.O.U. de 20 de agosto de 2008. Seção 1, p. 1-3, 5-6.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência , 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> . Acesso 06 mar 2006.

DPI. (Disabled Peoples' International). Declaração de Pequim. Cúpula mundial das ONG's sobre deficiência. Pequim, China, 12 de março de 2000. Disponível em: http://www.mpdf.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_08.htm Acesso em 29 de jan. 2004.

DPI. (Disabled Peoples' International). Declaração de Sapporo. Sapporo, Japão, 18 de outubro de 2002. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_sapporo.asp?f_id_artigo=456. Acesso em 18 mar. 2004.

DUTRA, C.P. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** Revista de Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.

MANTOAN, M. T. E. . O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. **Direcional Educador**, v. 3, p. 16-17, 2008.

REDE IBERO-AMERICANA DE ONG'S DE PESSOAS COM DEFICIENTES E SUAS FAMÍLIAS. Declaração de Caracas. Caracas, Venezuela, 14 a 18 de outubro de 2002.

Disponível em:

<http://www.ceset.unicamp.br/~joaquiml/ST%20019/Declara%E7%E3o%20de%20Caracas.doc> Acesso em 18 mar. 2004.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. Resultado da conferência mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

Disponível em:

http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien
Acesso em: 29 jan. 2004.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, A. L. J. A pessoa com deficiência em Portugal e Brasil: desafios para ações em saúde. **HYGEIA**, v. 2, n. 3, p. 47-56, 2006.

BALLONE, G. J. **Deficiência mental**. Disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>> Acesso em: 22 ag. 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Diário da União. Ano CXXXIV, nº 248, de 23/12/96.

BRASIL. CORDE. **Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens**. Niterói: Ministério da Justiça/CORDE/ AFR, 2004. 53p.

BRASIL. INEP/BRASÍLIA. Censo Escolar.
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/default.asp> (acessado em 11/03/2010)

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental RETARDATION-AAMR: Sistema 2002. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

EMMEL, M. L. G. Deficiência mental. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 141-153.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Editora Autores Associados Ltda, 2004.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002.

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

MENDES, E. G. **História da educação especial para portadores de deficiência no Brasil**. São Carlos: UFSCar, sd.(Mímeo).

PESSOTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência.
São Paulo: EDUSP, 1984.

Capítulo II

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Lúcia Pereira Leite

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: conceitos e definições

No capítulo dois, ao estudar a história do atendimento a pessoas com deficiência, observamos que o conceito de deficiência sempre esteve fortemente atrelado ao conhecimento científico disponível na época e às condições de vida social e cultural de cada sociedade, que estabelecia normas de convivência com aquelas pessoas que, por algum motivo, diferenciavam-se substancialmente das demais. Na história da organização da sociedade humana, identifica-se um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Tal processo, descrito a partir das atividades humanas, é elaborado considerando fatores econômicos, sociais, culturais e históricos (MATTOS, 2002).

Conceito e definição são terminologias interdependentes, porém, não estão disponíveis a todos ao mesmo tempo. Por exemplo, pessoas que têm conceito da deficiência intelectual pautado em suas limitações, provavelmente baseiam suas crenças em modelos de definições que a descrevem a partir de delineamentos do que a pessoa possivelmente não será capaz de fazer, focando assim as dificuldades. Compêndios médicos mais antigos (DOLL, 1941, 1947; TREDGOLD; SODDY, 1974) descrevem a

deficiência intelectual como limitadora, enfatizando o limiar da impossibilidade de adaptação do indivíduo, em função do déficit cognitivo apresentado.

O conceito de deficiência é, em geral, baseado em crenças, com forte componente cultural que, passadas às gerações são desprovidas de descrição e, nem sempre estão relacionadas às definições. A definição, por sua vez, pretende descrever e dar significado ao fenômeno, estabelecendo relações entre as condições antecedentes (que causa) e os desempenhos observados (respostas). Está atrelada aos avanços tecnológicos que subsidiam diagnósticos, tratamentos e atendimentos, pautados em normas legais e princípios éticos.

Um aspecto que permeia as relações entre indivíduos está na definição do que é normal e patológico ou atípico na sociedade. De Luca (2002) utiliza dois autores Foucault e Canguilhem, para refletir sobre os desdobramentos filosóficos do conceito de normalização e sugerem a comparação a partir do que é esperado para a população, a partir de regulamentações vigentes, de interesse do controle da sociedade em determinada época. Nessa direção, Braddock (1977) utilizou a curva de normalidade para explicar a existência de uma condição “normal”, que é representada pela maioria percentual de pessoas e uma condição “desviante”,

que é representada por baixos percentuais de pessoas, na mesma curva.

Amaral (1998) destaca que a diferença surge no contexto das normalizações, daquilo que se pretende homogenizador, semelhante, no contexto apegado às normas de correspondência a um modelo estabelecido. Aponta que, em nossa sociedade, o padrão ideal de normalidade corresponde ao sujeito “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” (p.14). Esses padrões físicos e comportamentais presentes e valorizados nas relações sociais ocidentais, acabam por definir como diferente, desviante ou anormal todo aquele que não se enquadra em seus termos e, quão mais distante desses o indivíduo está, mais desviante será. A caracterização da diferença vem, geralmente, acompanhada do estigma sob o qual se submetem as relações que envolvem esse sujeito e o outro.

Nessa perspectiva, o conceito de deficiência é derivado de uma concepção orgânica em que a deficiência intelectual é vista como uma doença e, como tal, é preciso procurar os agentes determinantes da mesma para que se possa efetivar o tratamento. De acordo com essa concepção, identificada a causa, haveria procedimentos específicos para cada categoria, utilizando técnicas de tratamento já conhecidas,

aplicadas por profissionais especializados. Teoricamente, o tratamento seria de fácil acesso a todos (Mendes, 2000). Todavia, do modelo médico deriva o conceito etiológico, que identifica a causa da deficiência. Embora não tenha validade educacional, este modelo possibilita a implementação de políticas de prevenção, entre elas, o aconselhamento genético.

Outro conceito que foi intensamente utilizado e, ainda é, para algumas finalidades, tem como base o resultado de avaliação de desempenho intelectual, realizado por meio de testes de inteligência, que possibilitava a identificação do Quociente Intelectual (QI) da pessoa. O resultado era dado em termos numéricos e, de acordo com o percentil obtido, era feita a classificação da pessoa, indicando a presença de deficiência ou não e, em caso afirmativo, o grau de comprometimento. Tal ação, por muito tempo, determinou o encaminhamento para os serviços especializados, dentre eles a classe especial. A classificação, apresentada no Quadro 1, era associada ao modelo médico e ao modelo pedagógico que utilizando as mesmas medidas de QI, estabeleciam nomenclatura diferente.

Quadro 1. Distribuição das classificações de acordo com o QI.

QI	Classificação	
	Modelo Médico	Modelo Pedagógico
70 a 90	Leve	Limítrofe
50 a 69	Moderado	Educável
30 a 49	Severo	Treinável
Menos de 30	Grave	Dependente

Entretanto, as descrições correspondentes às habilidades descritas a partir das classificações obtidas, apontavam, no geral, as limitações e algumas capacidades, sinalizando que, aparentemente, todos os portadores de determinado QI tinham as mesmas habilidades ou a ausência delas. Em algumas instituições, era comum a adoção de medidas administrativas de cunho pedagógico, como separação dos alunos por QI, na intenção de se formarem classes homogêneas, na crença de que tal medida facilitaria o ensino, uma vez que se subentendia que alunos com habilidades semelhantes aprenderiam da mesma forma, com isso o agrupamento por faixa de QI tornou-se prática muito usual.

É possível que tais definições tenham gerado conceitos ainda presentes na sociedade atual e que permeiem os serviços oferecidos em educação especial. Todavia, tais classificações dizem muito pouco sobre o que o aluno é ou não capaz de fazer. O uso inadequado de tais medidas

resultou, na década de 60 a 90, na colocação indevida de crianças sem deficiência, mas que fracassavam na escola em classes e escolas especiais. Associado a isso, observou-se, na época, a interpretação errônea do conceito de normalização.

Mendes (2001) esclarece que, em educação especial, o princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen e Nirje, em publicações de 1969, que tem como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de participar de ambientes diversos e ter as experiências que seriam comuns a todos ou esperados em sua cultura. Neste sentido, a todos os membros de uma sociedade deveriam ser fornecidas oportunidades iguais para a participação em atividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes. Para Aranha (2002) a sociedade deveria disponibilizar condições de vida, traduzidas em acessibilidade e procedimentos de ensino adequados e eficientes que garantissem o desenvolvimento da pessoa, possibilitando o uso de todos os espaços coletivos como qualquer membro da sociedade.

Todavia, os serviços de educação especial nas décadas de 1970 a 1990, entenderam a normalização como o oferecimento de serviços que, no movimento chamado de “integração”, preconizando o encaminhamento de crianças

com deficiência intelectual/mental para as classes especiais, onde desenvolveriam habilidades que as tornariam preparados para frequentar a classe comum, em igualdade de condições com os pares da sua série. É importante ressaltar que, se algumas crianças com dificuldades no aprendizado acadêmico podem alcançar tais premissas e adquirir repertórios em serviços especializados, próprios para a idade, que os auxiliam a ter sucesso na escola, em condições semelhantes aos demais da mesma faixa etária, esses alunos certamente não correspondem aos com deficiência intelectual. Proximamente voltaremos à questão da definição de deficiência intelectual, que auxiliará no entendimento desta premissa.

Brumer (2004) analisando a legislação brasileira concluiu que, até a década de 1980, esta tinha um caráter basicamente assistencialista e paternalista. Tais políticas sinalizavam a oferta de serviços na proposta de reabilitação e adaptação social do indivíduo ao meio, cabendo à pessoa com deficiência adaptar-se ao meio e não o contrário.

Nessa perspectiva os serviços eram ofertados na tentativa de normalizar as pessoas com deficiência. Tal premissa fazia parte do paradigma de integração, que pontua atendimento especializado para reabilitar o indivíduo com deficiência, sob a ideia de que possa se desenvolver ficando o

mais próximo do normal, comum. Desconsiderando a diferença com parte da natureza humana (ARANHA, 2001). Em outras palavras, é como se todos fossem iguais e normais e as pessoas com deficiência fossem as diferentes, afastando-se da normalidade e, por isso, necessitariam de serviços especiais para alcançarem o título de “normais”.

Movimentos mundiais de educação para todos e inclusão de pessoas com deficiência têm resultado em um conjunto de leis que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência de todos em todos os espaços sociais, principalmente na escola. Pautadas em definições científicas e descrições claras, as novas diretrizes têm mobilizado a sociedade para a reflexão de conceitos em relação à pessoa com deficiência e, entre elas, a deficiência intelectual/mental. Tais movimentos são importantes porque pretendem gerar mudanças no conceito que a sociedade tem da deficiência intelectual e, conseqüentemente, sobre as pessoas que se enquadram em tal condição.

A Declaração de Salamanca (CORDE, 1994), assinada por quase cem países, em um movimento mundial em prol da igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, implementada pela ONU, é um dos documentos mais importantes e alavancou, principalmente no nosso país, leis e diretrizes que garantem os direitos dessas pessoas. Seus

preceitos nortearam diferentes ações no âmbito da educação inclusiva, apontando-a como o meio eficaz no combate à discriminação social, enfatizando um sistema social nas suas mais diversas instâncias que reconheça e valorize a diversidade humana.

Para concretizar tais ações Aranha (2002) defende o princípio da igualdade, que explicita que a inclusão seja escolar ou social, numa sociedade democrática, reconheça a diversidade que a constitui, respeitando-a, ajustando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade etc.), que permitam a todos o acesso e o funcionamento na comunidade. O Quadro 2 sintetiza estas ideias:

Quadro 2. Comparação entre os princípios da normalização e igualdade.

Princípio da Normalização	Princípio da Igualdade
Integração	Inclusão
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ desenvolver a pessoa com deficiência ✓ integrá-la à comunidade, quando estiver “pronta”, segundo a avaliação social vigente 	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ identificar as necessidades especiais presentes na população ✓ analisar a realidade do contexto social (em todos os setores que o constituem) ✓ promover os ajustes e implementar os suportes que se mostram necessários para atender ao conjunto dessas necessidades. ✓ promover e favorecer a inserção imediata e contínua da pessoa com deficiência, na comunidade, independente do tipo de necessidade especial que apresenta.
Pressuposto: pessoa diferente, vivendo entre pessoas supostamente iguais	Pressuposto: pessoas diferentes, convivendo respeitosamente, na diversidade

Um conceito de deficiência pautado no princípio da igualdade implica em reconhecer a diferença e, a partir dele, oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas. Os serviços que criam estigmas devem ser eliminados. A imagem social das pessoas com deficiência deve ser melhorada valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade. A integração e a participação social devem ser favorecidas e incentivadas de forma que possa ter experiências diversificadas, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes, ou seja, tenha o reconhecimento da sua qualidade de cidadão. O perigo reside quando só é notada a incapacidade pessoal sem considerar razões sociais que levam ou enfatizam tal condição (OMOTE, 1987).

Definições têm sido difundidas com o objetivo de esclarecer terminologias utilizadas, facilitando a comunicação entre profissionais da saúde em locais diversos. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada em 2003 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) objetiva uma definição, considerando as atividades que pode desempenhar um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou de estrutura do corpo assim como sua participação social, em uma perspectiva

positiva. Por se configurar em uma abordagem biopsicossocial, incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais prevendo um modelo de diagnóstico que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Define a deficiência como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; a incapacidade como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; e desvantagem como a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, resultante da deficiência e incapacidade. Todavia, no modelo atual a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Historicamente, a deficiência está associada a uma situação de desvantagem. Refere-se à condição de uma situação de desequilíbrio, que só é possível num esquema comparativo: aquela pessoa, com alguma deficiência, em relação aos demais membros do seu grupo, ou seja, a ideia de desvantagem só se faz pertinente, quando se considera e julga determinado indivíduo comparando-o com outros dentro

de um grupo específico. Amiralian et al. (2000) define desvantagem como:

[...] prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência. (p.98).

Em outros termos, a desvantagem deriva da condição de deficiência, apresentada pelo indivíduo que a possui, que carrega consigo o status de incapacidade. Todavia, a incapacidade pode ocorrer em função de o ambiente não se apresentar adaptado para promover a inserção total da pessoa com deficiência nas instâncias sociais. Com isso esse segmento populacional se apresenta em situação de prejuízo perante o grupo de pessoas sem deficiências ao acessar ou tentar usufruir das oportunidades sociais.

A Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas, CORDE, 2007) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência definiu-as como: “[...] *aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas*”.

Em 1994, houve uma mudança na definição do conceito de deficiência mental, pois até aquele momento sua identificação localizava-se estritamente no indivíduo que a apresentava. Em função de mudanças no reconhecimento por parte da comunidade científica de que a deficiência mental deve ser avaliada de maneira pluridimensional, ou seja, deriva tanto de resultados da análise de caráter individual, quanto da qualidade de interações estabelecidas por essas pessoas com o contexto social, indicando os níveis de ajustes e suportes necessários para que consiga conquistar uma qualidade de vida.

O modelo proposto pela AAMR (*American Association on Mental Retardation*) também descreve princípios básicos para a definição de deficiência mental, que deve subsidiar o diagnóstico, a classificação e a planificação de sistemas de apoio. A proposta teórica é funcionalista, sistêmica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual. A deficiência mental é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais, comportamentos adaptativos (conceitual, prático e social), participação comunitária, interações e papéis sociais, condições etiológicas e de saúde, aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito.

A deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, Sistema 2002).

Levando-se em consideração tais conceituações, no processo de diagnóstico é importante observar, portanto, três critérios: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo e, (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

A inteligência é concebida como capacidade geral, incluindo raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência (LUCKASSON et al. 2002). As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão intelectual é um dos indicadores de *déficit* intelectual e, apesar de ainda ter muito peso, sozinho não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. No processo avaliativo da inteligência é preciso considerar: (a) a qualidade dos instrumentos de medida cujo teste deve ser validado para nossa população; (b) o avaliador deve saber aplicar e interpretar os resultados dos testes empregados; (c) é preciso considerar o contexto ambiental e sócio-cultural da criança na interpretação dos resultados do

processo avaliativo; (d) é preciso conhecer a trajetória escolar da criança, avaliando as condições de ensino a que foi exposta.

O comportamento adaptativo é definido como um conjunto de habilidades que, se adquiridas pela pessoa, auxilia sua resposta às solicitações da vida cotidiana (LUCKASSON et al. 2002). Carvalho e Maciel (2003) destacam as habilidades conceituais, sociais e práticas como as que definem o comportamento adaptativo. As habilidades conceituais estão relacionadas aos aspectos acadêmicos envolvendo cognição e comunicação. Por exemplo: bom desempenho em linguagem receptiva e expressiva, aprendizagem de leitura e escrita e habilidades para independência pessoal. Nas habilidades sociais, são consideradas aquelas indispensáveis para o relacionamento interpessoal como acatar regras, ter noção de perigo, ter responsabilidade etc. Entre as habilidades práticas, o destaque é a autonomia presente nas habilidades de autocuidado, assim como comportamentos de cuidados com o ambiente, com a saúde, no local de trabalho etc. As autoras ressaltam que limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia-a-dia. Não há, no Brasil, instrumentos padronizados para avaliar o comportamento adaptativo.

No contraponto, a inclusão tem investido esforços para oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas. Para isso a sociedade deve organizar-se, objetivando eliminar barreiras e possibilitar condições para que todos desenvolvam suas potencialidades por meio de ações como:

- Eliminar serviços que criem estigmas. Por exemplo: serviço de odontologia para pessoas com deficiência. Enquanto pessoas devem usufruir dos mesmos serviços para qualquer cidadão comum, sendo elegíveis para serviços especializados aqueles que se realizam em situações hospitalares.

- Tratar a pessoa de acordo com a sua idade cronológica. Tratá-la como criança quando é adolescente, pode influenciar negativamente sua autoestima;

- Favorecer o desenvolvimento das competências dando oportunidades para exercê-las.

- Permitir que a criança tenha acesso a bons modelos de comportamentos. A escola comum, aberta a todos é, com certeza, um bom lugar para favorecer a troca de interações entre pares não coetâneos.

- Melhorar a imagem social das pessoas com deficiência, valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade.

- Favorecer a integração e a participação social de forma que possa ter boas experiências, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes Para isso a criança precisa do outro para incentivá-la e para ajudá-la a perceber suas dificuldades como todo e qualquer indivíduo.

Fazendo uma alusão histórica, tem-se nas décadas de 50 e 70 do século XX, o predomínio da política de institucionalização da pessoa com deficiência, principalmente em escolas especiais. As críticas a este tipo de atendimento, em consonância com o princípio de normalização resultaram na defesa de que as pessoas com deficiência tinham o direito de viver e frequentar as instâncias sociais e que os serviços oferecidos a elas deveriam priorizar sua integração plena na comunidade. Aranha (2001) destaca que, ao conjunto de ideias e de práticas resultantes dessa filosofia, denominou-se *Paradigma de Suportes* - ou Apoios, que defende o parecer de que as pessoas com deficiência se diferenciam, sim, das outras sem deficiência, entretanto os direitos devem ser iguais para todos e, para isso, é necessário garantir condições diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada um e de todos, nos variados segmentos populacionais. O Paradigma de Suportes então [...] tem-se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos

disponíveis aos demais cidadãos. [...] **prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados** da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no **processo de reajuste da realidade social** (grifos da autora, p. 18). Salienta ainda a necessidade de que seja reconhecida a qualidade de cidadão às pessoas com deficiência, por mais limitantes que se apresentem, incluindo-as nas decisões em contextos sociais, políticos e econômicos, não podendo ficar mais à margem dos processos que constituem a sociedade.

A AAMR ressalta a importância dos apoios como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as demandas ambientais. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003). De acordo com sua intensidade, os apoios podem ser classificados, segundo as autoras, em:

(a) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas, aplicados em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa. Ex: crianças que permanecem internadas periodicamente para tratamento.

(b) *limitados* – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente, destinando-se ao atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta

duração, com apoio mantido até sua finalização. Ex: pessoa sofre um acidente e fica temporariamente imobilizada

(c) *extensivos* – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (diariamente, semanalmente). Ex: pessoas com deficiência mental que precisam de auxílio específico para aprender habilidades da vida diária, acadêmica ou da vida prática, possibilitando-lhes desenvolverem repertório que lhes garanta independência e até mesmo sobrevivência.

(d) *pervasivos ou generalizados* – são constantes, estáveis e de alta intensidade, disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida, podendo envolver uma equipe com número maior de pessoas. Ex: pessoas que necessitam de cuidados constantes e não sobreviveriam sem supervisão e auxílio.

O modelo de apoio proposto subsidia o diagnóstico que parte da identificação das limitações pessoais para desenvolver um perfil de suporte necessário e adequado, enquanto houver demanda em todas as áreas: doméstica, educação, social e no trabalho. O objetivo é desenvolver ao máximo as potencialidades de cada pessoa com ênfase em metodologias, ou seja, formas de apoio - que a tornem de torná-la independente e produtiva. Em outros termos, é dar possibilidade à pessoa com deficiência de participar ativamente dos variados contextos, dando-lhe, assim, a

oportunidade de estabelecer interações sociais que extrapolem as do vínculo familiar, como também de acessar os serviços disponíveis em escolas, hospitais, fóruns, praças, enfim em uma infinidade de locais que possibilitem e garantam o seu desenvolvimento humano.

Ainda, nos últimos anos, em função da adoção de uma terminologia mais específica para conceituar os indivíduos que apresentam notoriamente prejuízos cognitivos, em 2002, após reflexão e análise da própria Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006), na tentativa de dissociar a deficiência mental da doença mental, começa a adotar o termo de deficiência intelectual, tornado público e aceito pela comunidade científica internacional na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em 2004. Com isso a AAMR passa a ser designada por *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD)¹.

Em síntese, as definições descritas pela academia são importantes porque, além de expressar os desejos de segmentos da sociedade, auxiliam na elaboração de leis que podem dar provimento e garantir acesso às pessoas com deficiência a todos as possibilidades de relações sociais em

¹ AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, D.C. 20001-1512. Disponível em: http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm ou <http://www.aaidd.org/>. Acesso em 04/03/2009.

todos os contextos. Todavia, nem sempre o amparo legal, que prevê a, garantia dos direitos, aqui em particular das pessoas com deficiência estão sendo colocados em prática, por isso é necessário que, na qualidade de cidadãos, possamos atuar como agentes sociais para auxiliar no seu cumprimento, pois assim teremos uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça a diversidade como algo natural do ser humano.

Em muitas situações do cotidiano, na convivência com pessoas observamos que conceitos diferentes resultam em formas diversas de tratar o outro. Imagine uma situação onde um jovem se aproxima e pede uma esmola. Alguns atenderão ao seu pedido, esperando que faça bom uso do dinheiro arrecadado, outros não dariam nada, apostando no princípio de que, se fizerem isso, estarão reforçando o comportamento de pedir e, conseqüentemente, o de não procurar trabalho e, outros, ainda, indicariam programas para jovens que poderiam ajudá-los a sair daquela situação.

Na lida com pessoas com deficiência, se não acreditamos nas suas potencialidades ensinaremos menos coisas e reforçaremos sua dependência. Por outro lado, a crença nas suas capacidades e nas nossas de ensiná-los, pode auxiliar na promoção do seu desenvolvimento, tornando-as pessoas autônomas e produtivas.

Definições científicas só têm sentido se forem

incorporadas no dia-a-dia daqueles que convivem com a pessoa com deficiência mental/intelectual. É importante rever as crenças que se tem sobre deficiência e pessoas com deficiência. Por ex: acreditar que as pessoas com deficiência mental podem aprender e que você pode ensiná-las.

Ao longo do texto, analisamos os efeitos dos conceitos e crenças que são adquiridos na relação com pessoas que transmitem valores pessoais, culturais e científicos. Estamos sempre avaliando e reavaliando os nossos conceitos, crenças e valores. Alteramos nossos comportamentos diante dos fenômenos da vida. É um processo dinâmico. Nossas crenças, conceitos e valores em relação à pessoas com deficiência e a própria deficiência podem mudar a partir da aquisição de informações e da convivência com eles. Porém, é preciso refletir sobre o conceito que se tem sobre esse assunto para que possamos adotar práticas mais assertivas e auxiliar no desenvolvimento humano das pessoas que se encontram nessa condição.

REFERÊNCIAS

AAMR (American Association on Mental Retardation). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO,

J. G. (Org.), **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.

ARANHA, M.S.F. Integração e inclusão: conceitos e objetos da intervenção, 2002. Acessado em 31 de maio de 2010.
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/feei/tetxt2.htm>

ARANHA, M.S.F Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência . **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.

BRADDOCK, D. **Opening closed doors the deinstitutionalization of disabled individuals**. Virginia: The Council for Exceptional Children, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

DE LUCA, R. Inclusão: normalização?. In: *Proceedings of the 4. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2002, São Paulo. 2002.
Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400018&lng=en&nrm=iso.
Acesso em: 31 de maio 2010.

CARVALHO, E.N.S; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, V. 11, n. 2, p. 147–156, 2003.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CORDE)
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Tradução Oficial/Brasil. Brasília. Setembro de 1994
CORDE. *Declaração de Salamanca*: Princípios, política e prática em educação especial. Disponível em:
<<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2008.

DOLL, E.A. **American J. Mental. Defic.**, USA, 1941. v 46, 214-229.

DOLL, E.A. **American J. Mental. Defic.**, USA, 1947, v 51, 420-434.

FARIA S, N.; BUCHALLA; C.M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. *Dev. Bras. Epidemiol.* v. 8, n. 2, p. 111-118, 2005.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SNELL, M. E. et al. *Mental Retardation – definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MATTOS, E. A. *Deficiência Mental: Integração/Inclusão/Exclusão*. Videtur (USP), Espanha, p. 13-20, 2002.

MENDES, E.G. *Raízes Históricas da Educação Inclusiva*. Texto, apresentado em Seminário Integrado de Grupos de Pesquisa. Marília: UNESP-Marília, 2001 (mimeo).

MENDES, E.G. *Análise crítica dos modelos de diagnóstico da deficiência mental*. Mimeo. 2000.

OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, v. 22, n. 23, p. 167-180, 1987.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE- OMS; Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

TREDGOLD; R.F.; SODDY, K. **Retardo mental**. México: Editorial Médica Panamericana, 1974.

Capítulo III

DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO E À INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À LUZ DO TEXTO CONSTITUCIONAL

Carlo José Napolitano

DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO E À INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À LUZ DO TEXTO CONSTITUCIONAL¹

Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns aspectos da Constituição Brasileira no que tange à proteção jurídica e à integração social das pessoas com deficiência². Na parte introdutória, serão apresentadas definições de alguns conceitos utilizados na esfera jurídica para melhor compreensão do tema proposto. Por fim, serão descritos alguns direitos previstos na Constituição Federal relacionados à proteção e à integração social das pessoas com deficiência em contextos sociais distintos. Contudo, o presente capítulo não pretende ser exaustivo nesta apresentação, pois outros direitos em defesa desse segmento populacional podem ser encontrados na própria Constituição ou em outras leis, federais ou estaduais. Entretanto, espera-se que o leitor possa compreender como a Constituição Brasileira tem

¹ Optou-se por utilizar no título do presente capítulo a expressão “integração”, ao invés de “inclusão”, pois aquela é a utilizada na Constituição Federal ao referir-se sobre o tema em questão.

² Este texto adotará a expressão ‘pessoas com deficiência’, apesar dos dispositivos da Constituição Federal apresentar a terminologia ‘pessoas portadoras de deficiência’, por entender que as pessoas que se encontram nessa condição apresentam uma deficiência e não carregam consigo tal característica, com exceção quando se fizer menção direta a fragmentos do texto constitucional.

balizado a relação do Estado e da sociedade em geral com as pessoas deficientes, garantindo-lhes a condição de cidadãos.

1. CONCEITO DE CONSTITUIÇÃO

Por constituição, tradicionalmente, compreendeu-se o conjunto de normas que regula a forma como o Estado é organizado, cuja finalidade é definir os órgãos do Estado, suas atribuições e as relações entre eles, ou seja, estabelecer a divisão dos poderes em Legislativo, Executivo e Judiciário e definir as atribuições de cada um.

No entanto, atualmente, esse documento jurídico serve, também, para estabelecer e definir os **direitos e as garantias fundamentais do ser humano**.

2. DIREITOS FUNDAMENTAIS OU DIREITOS HUMANOS

A teoria dos direitos fundamentais enfoca o mesmo tema com expressões diversas, tais como, direitos fundamentais, direitos do homem, **direitos humanos**, direitos subjetivos públicos, liberdades públicas, direitos individuais, liberdades fundamentais, além de outras tantas.

A expressão “**direitos fundamentais**” é tida como a mais adequada, pois foi a adotada no texto da Constituição Federal.

A título de observação Bonavides (2000) menciona que a expressão “**direitos humanos**” é mais utilizada entre os autores anglo-americanos e latinos, enquanto a expressão “**direitos fundamentais**” é mais utilizada pelos teóricos alemães. Já para Schäfer (2001), direitos fundamentais são aqueles reconhecidos e previstos nas constituições, enquanto os direitos humanos são aqueles previstos nos documentos de direito internacional, como os casos dos tratados internacionais sobre direitos humanos.

3. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ESTADO E DA CONSTITUIÇÃO

3.1. As constituições no Estado Liberal

A regulação do Estado por meio de um documento jurídico denominado constituição, é relativamente recente na história, remonta ao século XVIII, logo após a revolução francesa e a independência norte americana.

Nesse período histórico, conhecido como **constitucionalismo liberal**, a preocupação maior desse documento jurídico, ou seja, da constituição, no que diz respeito aos direitos e garantias fundamentais, era com o direito à **liberdade** e à consequente limitação do poder político do Estado.

A concepção do Estado liberal estava fortemente atrelada ao elemento político, à estrutura e à limitação do poder estatal e à garantia da liberdade do indivíduo. A finalidade da regulação de matérias relacionadas aos direitos políticos e individuais visava a resguardar o **direito à liberdade**, criando-se barreiras defensivas do indivíduo perante o Estado.

Essas barreiras evitariam o amesquinamento do homem por parte do ente estatal (BANDEIRA DE MELO, 1981).

3.2. As constituições no Estado de Bem-Estar Social

Contudo, no século passado, houve uma mudança na concepção das constituições, quando a elas foram incorporados **conteúdos sociais**. Seu foco foi ampliado, de documento jurídico organizacional do Estado - garantidor das liberdades, para documento jurídico regulador do Estado e da sociedade.

As constituições, desde então, passaram a tratar de assuntos relativos aos direitos sociais, trabalhistas e econômicos, por exemplo. Exigia-se, naquele momento histórico, uma atuação efetiva do Estado no campo social, uma vez que este passa a ter atuação prestacional, agindo como mitigador dos conflitos entre o capital e o trabalho,

intervindo como regulador das relações sociais, atuando como amortecedor das lutas de classe e promotor da justiça social e da paz econômica entre os homens.

O intuito desse modelo jurídico de Estado era de minimizar as diferenças sociais e **implementar a igualdade** entre as classes sociais. Este objetivo repercute na ordem jurídica, que passa a exercer um papel completamente diferente do que tinha no Estado liberal.

O direito passa, então, a ter conteúdo social. Segundo Grau (1991, p. 27) “[...] as normas que compõem a ordem econômica, introduzidas no documento constitucional na fase do constitucionalismo moderno [...] refletem mutação operada na posição do Estado e da sociedade em relação à atividade econômica, abandonando a neutralidade característica do Estado Liberal, para incorporar versão ativa do Estado intervencionista, agente e regulador da economia”.

A consagração da intervenção estatal na sociedade visa à criação de barreiras “[...] defensivas do indivíduo perante a dominação econômica de outros indivíduos” (BANDEIRA DE MELLO, 1981, p. 235).

O Estado deixa de ser o garantidor da liberdade e passa a ter um objetivo mais amplo na busca do bem-estar coletivo, em especial, relacionado ao **direito à igualdade**.

4. ALTERAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS CONSTITUIÇÕES

Diante dessa mudança de concepção do Estado de liberal para intervencionista, a teoria constitucional, no decorrer do século XX, trava um debate. De um lado, teóricos procedimentalistas que entendem que a constituição é apenas uma norma jurídica superior, definidora de competências dos órgãos estatais, regulamentadora de procedimentos, despreocupada com os problemas sobre legitimação do poder, despida de qualquer conteúdo social ou econômico e alheia aos conteúdos das decisões (BERCOVICI, 2004). Nitidamente esta é uma compreensão liberal.

De outro lado, teóricos substancialistas que apregoam que o documento jurídico constitucional deve almejar a **transformação do Estado e da sociedade**, estipulando fins para ambos.

Desenvolveu-se, então, a teoria material, social ou **substancial** que procura incorporar à constituição uma dimensão materialmente legitimadora, estabelecendo fundamento constitucional para a política, vinculando juridicamente os atos políticos, sendo que o objetivo central desta teoria, **é dar força e substrato jurídico para a**

mudança social, sendo a constituição conformadora do Estado e da sociedade.

Desta forma, a constituição seria **um conjunto de regras e de valores** políticos e não somente um documento jurídico regulamentador das funções do Estado. Deste modo ela “[...] não pode ser entendida isoladamente, sem ligações com a teoria social, a história, a economia, e, especialmente, a política.” (BERCOVICI, 2003, p. 23).

Para Cappelletti (1992), as modernas constituições, dirigentes, programáticas, substanciais não mais se limitam a estaticamente definir o que é o direito e consolidar uma ordem social vigente, elas servem para **estabelecer e impor diretrizes e programas de ações futuras, indicando valores supremos do Estado e da sociedade**.

5. A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 05 DE OUTUBRO DE 1988

A atual Constituição Brasileira, de 05 de outubro de 1988, tem nítido **caráter substancial**, programática, dirigente, tendo em vista que ela estipula inúmeras finalidades, objetivos e valores que o Estado e a sociedade brasileira devem concretizar ou pelo menos almejar.

Está disposto, por exemplo, no preâmbulo da Constituição, que o Estado brasileiro é destinado a assegurar

o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma **sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos**.

Por esse prelúdio já dá para extrair que, em termos constitucionais, não se admite, **não se tolera, qualquer tipo de preconceito**, sendo a diversidade de pensamento, de culturas, de opiniões um norte que deve ser seguido pelo nosso Estado e pela nossa sociedade.

Além desse prefácio, a Constituição também dispõe no artigo 3º, quando se refere aos princípios fundamentais da nossa República, que constituem objetivos fundamentais do nosso Estado e da nossa sociedade construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; **promover o bem de todos, sem preconceitos** de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No artigo 4º está disposto que a República Federativa do Brasil deverá reger-se nas suas relações internacionais pelos princípios da prevalência dos **direitos humanos**, do repúdio ao racismo, da cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, dentre outros.

Também prevê o artigo 5º, ao tratar dos **direitos e garantias fundamentais**, que todos que convivem em nossa sociedade, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, são iguais perante a lei, **não sendo admitidas distinções de qualquer natureza**, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Com esses poucos exemplos extraídos do texto constitucional dá para perceber que a constituição brasileira trata do tema **direitos fundamentais como sendo o núcleo dos valores** substantivos almejados pelo legislador constituinte.

6. O HISTÓRICO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

É importante também mencionar que os direitos fundamentais têm como característica a **historicidade**, pois decorrem de um processo histórico evolutivo. A enunciação dos direitos fundamentais, tal como ocorre na Constituição de 88, como visto, é um fenômeno relativamente recente na história da humanidade.

6.1 Os direitos fundamentais durante o Estado Liberal

A história da previsão constitucional dos direitos fundamentais pode ser analisada juntamente com a evolução do modelo de Estado, conforme apresentado acima. As

primeiras constituições modernas surgiram no século XVIII e nelas alguns direitos fundamentais foram incorporados.

O Estado liberal constitucionalizou as liberdades públicas, que eram uma das pilstras do liberalismo e visavam a evitar o arbítrio do Estado absolutista até então reinante.

Nesse período, surgiram os direitos à **liberdade**, tais como a **liberdade de locomoção, de opinião, de expressão e a liberdade de propriedade**.

6.2. Os direitos fundamentais durante o Estado de Bem-Estar Social

No início do século passado, juntamente com o surgimento do modelo de Estado social, outros direitos passam a ser incorporados nas declarações de direitos e nas constituições. Eram direitos que visavam à concretização dos direitos sociais e econômicos, no intuito de minimizar os grandes desníveis sociais e econômicos existentes. Esses direitos estão relacionados ao direito à **igualdade**.

6.3 Os direitos fundamentais no Estado contemporâneo

Em uma terceira etapa, concretizam-se direitos relativos à qualidade de vida, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, entre outros, seriam os direitos relacionados à solidariedade e **fraternidade**. Esses direitos passaram a

incorporar-se às constituições após a Segunda Guerra Mundial em meados do século passado.

7. CLASSIFICAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A teoria dos direitos fundamentais é praticamente unânime em dividi-los em três categorias, tal qual a maneira de sua presença nos textos constitucionais modernos, nomeando-os de direitos de primeira, segunda e terceira geração.

Esta classificação está baseada “[...] na ordem histórica cronológica em que passaram a ser constitucionalmente reconhecidos” (MORAES, 1998, p. 44).

Cabe, entretanto, uma observação de que há na teoria constitucional quem compreenda que o termo “geração” deveria ser substituído por “dimensão”, tendo em vista que o primeiro termo traz a idéia de superação, de sucessão, de substituição de uma geração anterior por aquela que lhe sucede. O que de fato não acontece. As novas gerações de direitos fundamentais servem para complementar as anteriores e não visam a substituí-las.

A ressalva é importante, porém, neste trabalho, será utilizada a expressão “geração” que é a mais consagrada e usualmente utilizada (BONAVIDES, 2000).

Ainda segundo Ferreira Filho (1999), a classificação dos direitos fundamentais em três gerações está diretamente relacionada com o lema da Revolução Francesa. Os de primeira geração, ligados diretamente à **liberdade**; os de segunda, à **igualdade** e os de terceira, à **fraternidade**, sendo que com estes últimos direitos haveria o complemento histórico do ideal revolucionário de “**liberdade, igualdade e fraternidade**”.

8. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A teoria também aponta que os direitos fundamentais possuem diversas características³, algumas delas aqui apresentadas em breve resumo.

8.1. Fundamentalidade

Os direitos fundamentais **são a base do ordenamento jurídico**. Esta característica revela-se tanto no aspecto material, representando os valores supremos do ser humano, como no aspecto formal, pois estão expressos na base do ordenamento jurídico, na constituição de um Estado, como é a nossa Constituição de 1988.

8.2. Universalidade e internacionalidade

³ Rothenburg (1999) apresenta um elenco de 17 características dos direitos fundamentais. As características apresentadas no corpo do presente trabalho, foram extraídas do texto do autor mencionado.

Os direitos fundamentais **são inerentes à condição humana** e, desta forma, não possuem nacionalidade, são universais. A internacionalidade se verifica pelo seu reconhecimento pelos Estados, pelas declarações de direitos e pela instituição de tribunais internacionais, com a finalidade de apreciar eventuais infrações a esses direitos.

8.3. Projeção positiva

Os direitos fundamentais **requerem prestação positiva do Estado e das entidades privadas**, para a “[...] satisfação das necessidades e a realização dos valores estipulados” (ROTHENBURG, 1999, p. 58). Os direitos fundamentais deixam de ser apenas garantias e **passam a exigir prestação positiva para a sua real efetivação**.

8.4. Perspectiva objetiva

Os direitos fundamentais possuem também a característica de serem regras que **determinam objetivamente ações, competências e deveres**, em especial, do Estado, para a implementação e desenvolvimento dos direitos fundamentais.

8.5. Aplicabilidade imediata

Os direitos fundamentais previstos na Constituição podem ser invocados pelos interessados, **sem que haja a necessidade de normas reguladoras para o seu exercício**. Possuem, portanto, aplicabilidade imediata, ou seja, independem de lei, basta o que está disposto no texto constitucional.

8.6. Eficácia horizontal ou privada

Muito embora historicamente os direitos fundamentais sejam de eficácia vertical, ou seja, propõe-se na relação entre Estado e particulares, entende-se que **esses direitos também devem ser respeitados nas relações entre particulares**. Como exemplo dessa eficácia horizontal, pode ser mencionada a proibição de critérios discriminatórios para a contratação de empregados em empresas privadas.

8.7. Proibição de retrocesso

Por serem conquistas históricas da civilização, uma vez reconhecidos pelas legislações, os direitos fundamentais “[...] não podem ser abandonados nem diminuídos” (ROTHENBURG, 1999, p 58). Atingido um nível tal de reconhecimento dos direitos fundamentais, **não se admite a**

possibilidade de retroceder no avanço das conquistas já alcançadas.

Canotilho (1999) afirma que os direitos sociais e econômicos fundamentais previstos em uma constituição passam a constituir uma garantia institucional e um direito subjetivo, não sendo admitidas limitações ao núcleo básico de direitos já consagrados no ordenamento jurídico. Tem essa característica, portanto, função limitadora da reversibilidade dos direitos conquistados no campo social e econômico.

8.8. Maximização ou efetividade

Os direitos fundamentais devem ser compreendidos, buscando-se sua **máxima implementação e real efetividade**, visando à sua total aplicação no mundo concreto.

9. A PROTEÇÃO JURÍDICA E A INTEGRAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO VALOR CONSTITUCIONAL

Conforme mencionado, a **Constituição de 1988 tem nítido caráter substancial** e um desses valores substantivos almejados no processo constituinte foi, sem dúvida, a proteção jurídica e a integração social das pessoas com deficiência.

Neste sentido, o texto constitucional prevê inúmeras regras protetivas a essas pessoas, conforme será visto logo abaixo.

10. DIREITO À IGUALDADE: FUNDAMENTO JURÍDICO PARA A PROTEÇÃO E A INTEGRAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O artigo 5º da Constituição Brasileira prevê, como direito fundamental, o princípio da igualdade. Este princípio tem dupla finalidade, visa a fixar parâmetros tanto para o aplicador da lei quanto para quem a elabora. Nesse sentido, as leis não podem ser fontes de privilégios ou de perseguições. Devem regular as relações sociais e tratar de forma igual a todos.

Porém, a imposição de que a lei não pode criar privilégios ou perseguições não impede que ela possa **tratar de maneira diferente determinadas situações jurídicas**. Contudo, esse tratamento diferenciado deve seguir certos requisitos para que não transgrida o comando jurídico do princípio da igualdade e nem o sistema jurídico como um todo.

Parece ambígua a afirmação de que é proibido, mediante lei, criar privilégios e, ao mesmo tempo, afirmar-se que a lei pode tratar diferentemente determinadas situações jurídicas.

Sem dúvida, o princípio da igualdade impede o tratamento diferenciado às pessoas, porém uma das funções principais da lei “[...] reside exata e precisamente em **dispensar tratamentos desiguais**” (BANDEIRA DE MELLO, 1999, p. 12).

Para se admitir o tratamento desigual, alguns requisitos devem ser observados. Segundo Bandeira de Mello (1999), a norma jurídica que tiver por finalidade conceder tratamento diferenciado, para não ferir o princípio da igualdade, deve levar em conta:

1 - o elemento tomado como fator de desigualdade;

2 – a correlação lógica abstrata entre o fator elevado a critério de discriminação e o tratamento diferenciado estabelecido pelo ordenamento jurídico ;

3 – a correspondência dessa correlação lógica com os valores estabelecidos no ordenamento jurídico constitucional. Completa o autor que esses três requisitos devem ser observados cumulativamente, sob pena de a regra jurídica diferenciadora ser considerada não isonômica, ou seja, não igualitária.

Nesse sentido, muito embora o artigo 5º da Constituição mencione que todos são iguais perante a lei, ela própria estipula algumas regras diferenciadoras, protetivas e integradoras, em benefício das pessoas portadoras de

deficiência, pois esse foi um dos valores substantivos estabelecidos no ordenamento jurídico constitucional.

Resumindo, o princípio da igualdade consiste em **dar tratamento igualitário aos iguais e tratamento diferenciado aos diferentes**. Por esta razão é que se admite tratamento diferenciado para a mulher, se comparada aos homens, para a criança e ao idoso, se comparados ao adulto, e à pessoa com deficiência, se comparada a uma pessoa que não apresente qualquer tipo de deficiência.

11. A PROTEÇÃO E A INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO TEXTO CONSTITUCIONAL

11.1. Competência constitucional legislativa e administrativa sobre proteção e integração social da pessoa com deficiência

A Constituição Federal determina que é de competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar sobre a proteção e a integração social das pessoas com deficiência (artigo 24, XIV).

Diante disso, percebe-se que a Constituição determinou que, tanto a esfera federal como a estadual, devem estabelecer normas protetivas e integradoras relacionadas às pessoas com deficiência. Diante dessa

exigência constitucional, pode-se dizer que **não há espaço para ausência de legislação nesse assunto.**

Além da competência legislativa estabelecida no artigo 24, a Constituição também determina, no artigo 23, II, que é de competência administrativa de todos os entes da federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) cuidar da saúde e da assistência pública, **da proteção e da garantia das pessoas com deficiência.** Vê-se, então, que o Estado brasileiro, em todas as esferas, deve proteger e dar garantias de acesso à saúde e à assistência a esse segmento populacional.

Deste modo, verifica-se que as decisões políticas legislativas e as políticas públicas relacionadas à proteção e à integração das pessoas com deficiência são de caráter nacional, delas necessariamente devem participar todos os entes da federação, o governo federal, os governos estaduais e os municipais, bem como os agentes políticos, o presidente da república, os governadores, os prefeitos, os deputados, os senadores, os vereadores, todos devem se envolver e se engajar com esse tema.

11.2. Proteção constitucional contra a discriminação no direito trabalhista

Dispõe a Constituição no artigo 7º, XXXI, referente aos direitos trabalhistas, que é proibida qualquer discriminação no tocante a salário e a critérios de admissão do trabalhador com deficiência. Verifica-se, com essa norma constitucional, que a proteção jurídica objetiva **impedir que as pessoas com deficiência, nas relações de trabalho, sofram atos discriminatórios.**

11.3. Reserva constitucional de vagas no serviço público

Prevê o artigo 37, VIII que lei ordinária deverá **reservar um determinado percentual dos cargos e empregos públicos**, na administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para as pessoas com deficiência, sendo que a mesma lei definirá os critérios legais para a admissão dessas pessoas.

11.4 Proibição de critério discriminatório na concessão de aposentadoria

A Constituição Federal no artigo 40, § 4º, I **proíbe ao Estado brasileiro estabelecer requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria para pessoas portadoras de deficiência que ocupem cargos**

públicos na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações.

Na mesma linha, prevê o texto constitucional (artigo 201, § 1º) que no regime geral de previdência, a lei regulamentadora não poderá adotar requisitos e critérios diferenciados para concessão de aposentadoria, ressalvados, dentre outros, os casos de segurados portadores de deficiência.

11.5. Da assistência social às pessoas com deficiência

No artigo 203, que trata da assistência social, várias normas constitucionais protegem e dão garantias às pessoas com deficiência. Dentre essas regras protetivas podem ser mencionadas a estabelecida no inciso IV, do mencionado artigo, que prevê, como um dos objetivos da assistência social, a **habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária**, como também a regra prevista no inciso V, que garante o recebimento de um salário mínimo, como benefício mensal, à pessoa portadora de deficiência que comprove não possuir meios de garantir a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

11.6. Integração da pessoa com deficiência por meio da educação

É importante também pontuar que a educação formal é um dos meios mais eficazes de integração social do ser humano. Diante disso, cumpre mencionar que, no texto constitucional, está garantido que a educação é um direito social (artigo 6º), um direito de todos e um dever do Estado e da família (artigo 205), que devem assegurar, em especial, à criança e ao adolescente, o acesso à educação.

Esses dispositivos constitucionais mencionados permitem afirmar que esse objetivo deve ser concretizado pelo Estado e pela sociedade, impondo um dever legal para sua efetivação.

Nesse sentido, o texto constitucional de 88 previu regras no intuito de integrar a pessoa com deficiência ao ambiente escolar como forma de socialização.

Dispõe o texto constitucional, no artigo 205, que o acesso à educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo que a educação deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, **garantindo-se o atendimento educacional**

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, III).

Por atendimento especializado, pode-se inferir o emprego de suportes pedagógicos, para que o aluno com deficiência possa se beneficiar do ensino regular. Desses incluem-se: uso de estratégias de ensino específicas, professor com formação adequada; adaptação de materiais ou recursos didático-pedagógicos; agrupamentos diferenciados em sala de aula; ajustes na temporalidade do ensino; adaptações ou adequações curriculares, entre outros.

11.7. Outras medidas protetivas e integradoras referentes às pessoas com deficiência

Prevê, também, no artigo 227, ao tratar dos direitos das crianças e dos adolescentes, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar-lhes, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação às crianças e aos adolescentes com deficiência, esses direitos devem ser concretizados, mediante

a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, de treinamento para o trabalho e convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Em relação a este último item, dispõe o texto constitucional (artigo 227, § 2º) que a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, **a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.**

Imposição também prevista no artigo 244 que estabelece que lei específica deverá dispor sobre a **adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo, atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.**

12. CONCLUSÃO

Esses são alguns exemplos extraídos do texto constitucional, base jurídica do Estado brasileiro, referentes ao tema do presente capítulo, que não só deve ser almejado, mas também concretizado pelo Estado e pela sociedade brasileira como um todo.

Verifica-se claramente, pelo que foi mencionado, que a proteção jurídica e a integração social das pessoas com deficiência fazem parte do catálogo dos direitos fundamentais previstos na constituição brasileira e estão ligados intimamente ao direito à igualdade, o que possibilita um tratamento jurídico privilegiado para as pessoas com deficiência, concretizando-se o respeito às diferenças e à diversidade. Em outros termos, a inclusão social somente ocorre quando o Estado, por intermédio das suas instâncias reguladoras, viabiliza formas de atendimento diferenciadas em função de características ou situações específicas.

Diante do exposto, conclui-se que a atual Constituição Federal disciplinou rigorosamente os direitos referentes à proteção e à integração das pessoas com deficiência e reconheceu esse conjunto de direitos como um autêntico direito fundamental. Então, cabe a escola e seus personagens referendar e disseminar tais premissas quando se pensa em promover uma sociedade mais justa e acolhedora a todos.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA DE MELLO, C. A. Eficácia das normas constitucionais sobre justiça social. **Revista de Direito Público**. São Paulo: RT, ano XIV, n. 57/58, jan/junho, 1981.

_____. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

BERCOVICI, G. A constituição de 1988 e a teoria da Constituição. In: TAVARES, A. R.; FERREIRA, O. A. V. A.; LENZA, P. **Constituição federal. 15 anos**. São Paulo: Método, 2003. p. 9-31.

_____. Constituição e política: uma relação difícil. **Lua Nova**, n. 61, p. 5-24, 2004.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 10 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 3 ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CAPPELLETTI, M. **O controle judicial de constitucionalidade das leis no direito comparado**. 2 ed. Porto Alegre: SAFE, 1992.

FERREIRA FILHO, M. G. **Direitos humanos fundamentais**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

GRAU, E. R. **A ordem econômica na constituição de 1988**. 2 ed. São Paulo: RT, 1991.

MORAES, A. **Direitos humanos fundamentais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1998, vol. 3.

ROTHENBURG, W. C. Direitos fundamentais e suas características. **Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política**. São Paulo, ano 7, n. 29, p. 146-157, out/dez, 1999.

SCHÄFER, J. G. **Direitos fundamentais, proteção e restrições**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

Capítulo IV

A ÉTICA, O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carmen Maria Bueno Neme

A ÉTICA, O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apresentação

A Ética e a discussão sobre as “questões sociais”, dentre as quais destacam-se as de inclusão e exclusão sociais, têm ocupado um espaço considerável nos debates atuais sobre a vida e a conduta humana, como há muito tempo não acontecia.. Esse debate se torna mais relevante e oportuno quando chega à educação e à educação especial, remetendo à reflexão sobre as relações entre **cidadania, formação humana, moral e ética**. Vivemos um momento em um mundo onde as pessoas não são incentivadas a refletir sobre seu comportamento ou sobre o bem coletivo. Época do individualismo exacerbado, do consumismo desenfreado, da acumulação de bens e do poder da informação, da busca do sucesso a todo custo e da supervalorização da capacidade intelectual e da competitividade, em que as pessoas são tomadas como objeto e “descartadas” quando não produzem bens de capital. É também, a época da impaciência, da violência e da intolerância, na qual a legitimação da hipocrisia e da corrupção tem conseqüências piores do que o próprio ato de corromper e falsificar.

Numa sociedade complexa como a nossa, na qual convivemos com as mazelas de países de terceiro mundo e

com os progressos de países de primeiro mundo, valores como beleza, independência e individualidade são quase uma exigência. Pessoas “diferentes”, especialmente quando apresentam uma deficiência mental/intelectual, com desempenho limitado quanto à independência e à competência social, são vistas como um problema por serem diferentes e necessitarem de atenção especial. Essas pessoas são altamente desvalorizadas e excluídas de seu direito à cidadania, o que impossibilita o caráter ético dessa sociedade.

No entanto, se quisermos sobreviver como seres humanos, mantendo a liberdade e a democracia, teremos de repensar e agir com **ÉTICA**, educando para a cidadania e para a preservação de valores como igualdade, tolerância e dignidade.

Assim, este capítulo visa à discussão de algumas questões éticas, inserindo nesta reflexão o professor, a educação e a educação inclusiva. Tais questões não são apenas para filósofos ou intelectuais. Fazem parte da vida e interferem no cotidiano, na prática profissional, na vida em família, na escola e nas relações com os alunos. Há que se ensinar a pensar a refletir e promover a ética. Se o educador não der sua contribuição, muito pouco poderemos esperar no

presente e no futuro quanto à melhoria das condições e qualidade de vida, já que “a existência de um *homo ethicus* é condicionante da efetivação da universalização da cidadania e da sobrevivência do homem como ser social” (PAULA, 1996, p. 98).

Para conduzir essas reflexões, abordaremos aspectos atuais e conceituais acerca da ética, as aplicações da ética à prática profissional e os desafios e contradições colocadas à escolarização, enfocando a escola enquanto uma das mais importantes vias de acesso à cidadania e à oportunidade educacional para todos, retomando os aspectos éticos da conduta profissional do professor como co-responsável nesse processo. Espera-se poder apresentar, com simplicidade, um assunto dos mais relevantes e imprescindíveis para todo ser humano, especialmente para o educador, cujo papel social é fundamental para a efetivação de uma sociedade não excludente, que garanta o direito à diferença e à possibilidade de real cidadania às minorias.

1. O que é Ética: alguns conceitos

Ética pode ser entendida como uma reflexão sobre comportamentos humanos, de uma maneira diferente do que fazem os psicólogos, os sociólogos, os biólogos ou outros estudiosos do comportamento humano (VALLS, 2006).

A reflexão sobre nossas ações e a própria realização de determinadas ações e não de outras, pode ser denominada ÉTICA.

Fazer ética é refletir sobre o comportamento humano e suas consequências para o ambiente e para o outro, buscando identificar o que é bom ou mau, correto ou incorreto, construtivo ou destrutivo, na perspectiva da vida e da qualidade de vida individual e coletiva.

O que é bom ou mau passa por critérios sócio-culturais e históricos, antes que se tenha um posicionamento individual.

De acordo com Valls (2006), os problemas teóricos da ética podem ser separados didaticamente em dois campos:



Os problemas gerais e fundamentais
(consciência, liberdade, valor, bem, lei etc.).

Os problemas específicos de aplicação
concreta (ética profissional, ética política,
ética sexual, bioética, etc.).

<http://www.podbr.com/data/images/shn/etica.jpg>

Na vida real, esses problemas, tratados de diferentes pontos de vista pelas diversas áreas do conhecimento humano, não aparecem separadamente. Além disso, **ética** não é um conjunto de regulamentos prontos e definitivos que podem ser consultados quando temos de decidir sobre alguma conduta. Também não é algo que pertence à nossa natureza: não há uma “natureza humana” que defina o que é bom ou mau, antes da reflexão. Tudo isso depende do conjunto de regras pertinentes a um grupo social (**moral**). Vale lembrar que as pessoas mudam, assim como os conceitos, os valores e as culturas se modificam com o tempo.

Para Gianotti (1992), existem muitas formas de moralidade, sendo que cada grupo social ou profissional tem sua identidade delineada por normas consentidas. A infração dessas normas gera censura ou mesmo a exclusão do indivíduo daquele grupo determinado.



**Nada é definitivo!
Este é o grande desafio da
reflexão ética!**

<http://images.google.com/images>

Quando a reflexão e a decisão relacionam-se a condutas profissionais, a questão é ainda mais importante, pois implica em se assumir **normas de conduta** que devem ser postas em prática no exercício da atividade profissional. Um bom exercício profissional significa não apenas competência teórico-técnica, mas a capacidade de respeitar e ajudar a construir a dignidade, a cidadania e o bem-estar daqueles com os quais nos relacionamos e que dependem de nossa ação. Portanto, a **ética** perpassa toda a prática humana, profissional ou não, mas deve ser aplicada a cada uma e a todas as atividades profissionais.

Como ramo da Filosofia, a Ética surgiu com os grandes filósofos da antiga Grécia, a partir das reflexões de Sócrates, Platão e Aristóteles, prosseguindo e se modificando com os Romanos e no decorrer de toda a história do conhecimento humano (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo se transformou pelo sofrimento e reflexão gerados por este conflito armado que afetou valores, conceitos e a vida da população mundial.



<http://images.google.com/images>

Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) que elaborou um documento histórico, a *“Declaração Universal dos Direitos Humanos”*, concluído em 1948. Esse documento visa ampliar os direitos e liberdades fundamentais de todas as pessoas e eliminar a possibilidade de fatos como os ocorridos na Segunda Grande Guerra. Infelizmente, ainda não se colocaram em prática todos os princípios deste documento (Fundação Victor Civita, caderno 8, Ética e Cidadania, 2002)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos baseou-se em princípios antigos que foram retomados e fortalecidos pela Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade e se constitui a fonte na qual nos inspiramos para buscar uma vida justa, digna e cidadã, na qual as discriminações e os preconceitos não tenham mais lugar (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2002)

A noção ética moderna e a moral

Ética não se constitui em um catálogo de valores particulares e alheios à prática dos grupos sociais, das sociedades e das áreas do saber. Para Chauí (2003), a **ética moderna** trata de como é um determinado coletivo, de como ele se desenvolveu e de como age. Já, a moral – um dos objetos da ética – é um conjunto de regras gerais de uma sociedade que, ao ser introjetada pelas pessoas, torna-se uma questão de consciência individual. Ser **moral** significa adequar-se e viver de acordo com as normas de uma determinada sociedade. Ser **imoral** significa conhecer as normas e não segui-las. O indivíduo considerado **amoral** é o que não segue as normas sociais por desconhecê-las ou não compreender seus valores. A ética, entretanto, está acima da moral: ela analisa e critica a moral, embora com ela se relacione. A moral diz respeito aos conceitos abstratos de certo e errado para cada consciência, enquanto a ética procura resolver os dilemas dos grupos por meio da reflexão e do debate social acerca da ação concreta desta ou daquela comunidade. A ética, portanto, relaciona-se com o Direito, com a Justiça, com a Política, com as Leis e com as práticas científicas e profissionais (ROSAS, 2002).

Ser ético significa viver coerentemente com uma linha ética, aproximando o que se pensa daquilo que se faz,

buscando o benefício e a qualidade de vida de todos, da humanidade. A finalidade da ética é, portanto, orientar a prática (VALLS, 2006).

Mas como encontrar os limites, as sínteses de muitos particulares, de muitas determinações; o que é o bem para a coletividade?

Aprender a viver em sociedade, buscando o bem-estar e a qualidade de vida para todos é o grande desafio ético da atualidade.

O homem vive em sociedade, convive com outros homens e, portanto, cabe a ele refletir e buscar sempre responder a pergunta: “Como devo agir perante e com os outros?”. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida.

Ao discutir a existência ética, Chauí (2003, p.8) trata da diferenciação entre senso e consciência moral. Para a autora, nossos sentimentos e ações, assim como nossas dúvidas acerca da correção de uma determinada decisão, exprimem nosso senso moral. O julgamento (razão) sobre a decisão a tomar se dá por meio de nossa consciência moral, posta em ação pelo senso moral. O senso e a consciência moral, desta forma, relacionam-se aos valores (justiça, integridade, generosidade etc.), aos sentimentos gerados pelos valores (vergonha, culpa, admiração, raiva, dúvida etc.), bem como às

decisões tomadas (ações e suas consequências individuais e coletivas). Portanto, o senso moral e a consciência moral não são dados pela natureza: são indissociáveis da cultura, são escolhas das pessoas que vivem numa determinada cultura ou grupo.

Para Chauí (2003, p.9), os conteúdos dos valores podem variar, mas sempre estão ligados a um valor mais profundo: o BEM. Por meio de nossos juízos de valor é que definimos comportamentos como BONS ou MAUS. Nossos juízos éticos de valor fundamentam-se em normas que determinam o que deve ser feito, quais obrigações, intenções e ações são corretas ou incorretas.

<p>Os indivíduos não são seres independentes das comunidades concretas nas quais nascem, crescem, vivem e morrem.</p>
--

Embora as pessoas possuam aspectos próprios, individuais, particulares, que devem ser levados em conta, têm também aspectos comuns, adquiridos na vida coletiva. Ninguém nasce “pai”, “mãe”, “advogado”, “cientista” ou “professor”. “Ser” isto ou aquilo, só tem sentido dentro de uma comunidade concreta, que se identifica com determinados paradigmas e que definem a ética de seu grupo. Da mesma forma, ninguém nasce cidadão. Torna-se cidadão pela educação. É o convívio com os outros que nos torna humanos

e, é a educação que forma o homem para a vida social ou comunitária (PALMA FILHO, 2003).

Cidadania, dignidade, autonomia, tolerância e outros valores éticos não nascem com a gente. É um contínuo processo de aprendizagem; uma busca incessante do homem em sua trajetória histórica. Tais valores (abstratos) só se tornam concretos (ética) por meio da análise crítica, da reflexão e do conhecimento, de sentimentos, da consciência e de ações.

Para complementar as reflexões acerca dos valores éticos, reproduzimos um texto que pode ser encontrado com outros de igual importância em:

<http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/> (captado em 12/08/07)

Tolerância: um valor ético para o século XXI

"A tolerância reconhece e respeita a diversidade cultural contrapondo-se à cultura que domina e marginaliza as outras"

Recentemente 147 chefes de Estado e de governo participaram em Nova York do encontro denominado Cúpula do Milênio das Nações Unidas. O documento final elenca seis “valores fundamentais” para as relações internacionais neste século: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada.

Aos três primeiros, inaugurados na Revolução Francesa, somam-se agora outros três, que retratam a realidade específica dessa virada do milênio. De fato, estes correspondem a três grandes desafios de que tomamos consciência, enquanto humanidade, nas duas últimas décadas: a degradação ambiental que ameaça a vida do planeta como um todo, a nossa interdependência na solução dos problemas e a necessidade de convivência na diversidade de raças, crenças e culturas. Este último, ou seja, a tolerância é o propósito de nossa reflexão.

O conceito de tolerância foi construído na modernidade como pressuposto do valor liberdade, a grande marca da ética moderna. Contudo, a tolerância entendida no contexto atual tem sentido tão específico que não somente o diferencia daquele do iluminismo mas, em alguns aspectos, até mesmo o contradiz. Daí porque o consideramos um valor ético para o século XXI.

O pensamento moderno introduz o valor tolerância principalmente no âmbito das relações entre o catolicismo e as outras correntes do cristianismo. Foi neste sentido que John Locke publicou em 1689 Carta acerca da tolerância e Voltaire, em 1763, Tratado sobre a tolerância. Tendo como referência o cristianismo e as idéias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de ‘suportar’ aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão, do modelo. O ato de tolerar referia-



se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, a conotação ainda presente em muitos dicionários.

Na última década, entretanto, o termo reaparece no debate filosófico com dois sentidos bastante próprios. O primeiro resgata a tradição do pensamento liberal moderno, reafirmando o respeito à diversidade cultural, porém, agora inserida numa democracia pluralista. Já o segundo opera o conceito de tolerância articulando a diversidade cultural e a desigualdade social.

O que brota é um novo conceito de tolerância, em que a ética da convivência entre os diferentes implica na ação solidária para a superação das desigualdades sociais. Aqui a tolerância reconhece e respeita a diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras.

A vida e a qualidade de vida não
vão melhorar apenas por meio do
desenvolvimento científico e
tecnológico, mas pelo debate e
pelo comportamento ético dentro
da família, da escola e da
comunidade.

As questões éticas estão relacionadas à nossa vida intersubjetiva e dependem de nossa consciência moral: valores e sentimentos; decisões e ações relacionados aos conceitos de BEM e de MAL, do que é construtivo ou destrutivo para as pessoas e para a sociedade (CHAUÍ, 2003).

Uma boa educação escolar é fundamental para a erradicação da miséria e da ignorância, bem como para a construção de um país melhor. Para isto, é preciso enfrentar os dilemas e as contradições da educação e da escolarização como direito e oportunidade para todos.



TÃO DIFERENTES,
TÃO IGUAIS.....

<http://ctc.fmrp.usp.br/casadaciencia/bibliotecas/imagens/grupos/diversidade.jpg>

As pessoas mudam; a sociedade, os modelos de família, as relações entre as pessoas e o estilo de vida mudaram muito nas últimas décadas. A escola e o educador precisam refletir sobre estas mudanças e repensar valores e ações, construindo uma nova práxis.

A Ética é uma práxis. Pois o agente, a ação e a finalidade do agir
são inseparáveis.

(CEMBRANELLI, 2007)

2. A ética profissional: a ética do professor

A base de uma sociedade democrática reside na educação pública de qualidade, que ofereça a todos as mesmas oportunidades educativas. Esta garantia é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento em todos os sentidos, de todas as crianças e jovens de uma sociedade. Todos devem estar seriamente comprometidos com uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento das capacidades das pessoas, para que elas possam ter uma vida plena, contribuindo para o bem-estar de toda a sociedade.

O professor e a equipe escolar são elementos-chave para que os princípios de igualdade de oportunidades, tolerância, justiça, liberdade e confiança na comunidade passem da reflexão à ação, eliminando preconceitos e discriminações que impedem a vida e a qualidade de vida de tantas crianças e jovens em nossa sociedade. O exercício de critérios responsáveis está no centro da atividade profissional e das ações dos professores e equipe escolar (CONTRERAS, 2002).

A Ética profissional começa com a reflexão e deve ser iniciada antes da prática profissional. Ao escolher uma profissão, todo indivíduo passa a ter responsabilidades e deveres profissionais obrigatórios. Ser ético é, basicamente,

aprender a agir sem prejudicar os demais, pensando também na felicidade e alegria de viver.

*"Viver e não ter a vergonha de ser
feliz, cantar e cantar e cantar a
beleza de ser um eterno aprendiz".*

Gonzaguinha

Como educador, ser ético é gerar possibilidades de escolha, mesmo quando as condições sócio-culturais são marcadas pela falta de recursos. É criar condições para que barreiras possam ser ultrapassadas.

Nas palavras do educador José Misael do Valle (2006; aula inaugural da Pós-Graduação em Ensino de Ciências).

"Não se pode oferecer uma escola pobre para o pobre, de tal forma que aumentem-se as barreiras para a aquisição da cultura".

A ética profissional pode ser definida como um conjunto de normas de conduta com uma função reguladora da "ética" aplicada ao exercício profissional. A ética profissional regularia a relação do profissional com sua clientela, visando à preservação da dignidade humana e do bem-estar no contexto social e cultural no qual a profissão é exercida. Todas as profissões estão vinculadas à ética profissional, mesmo que

esta não se expresse por um conjunto de normas ou código específico. De modo geral, as profissões estão referidas a regulamentos que determinam sua natureza e seus limites, com um caráter normativo e até mesmo jurídico (VICENTIN, 2005).

Códigos de ética profissional são regras que foram criadas através de uma reflexão ética, mas na verdade é um conjunto de regras e uma moral profissional.

A ética profissional é construída a partir de questões amplas e muito importantes que vão além do campo profissional específico. Dilemas como o aborto, a pena de morte, a eutanásia, a violência, o suborno, a corrupção, o desemprego, dentre tantos outros que hoje enfrentamos, são questões morais que pedem uma profunda reflexão ética de todos os profissionais, em qualquer área de atividade.

Segundo Valls (2006), a ética não pode ficar confinada à dimensão privada e individual. Grandes problemas éticos se localizam na família, na sociedade civil e no Estado. Cada profissional tem responsabilidades que extrapolam o individual, configurando-se responsabilidades sociais que envolvem, não só os que dependem de seu trabalho, mas a sociedade como um todo.

A ação profissional requer competência e eficiência, além de atitudes e condutas consonantes com princípios éticos essenciais. Uma classe profissional se define pela natureza comum do conhecimento exigido e pela identidade de habilidades específicas, necessárias ao desempenho de uma determinada profissão dentro de uma sociedade (COSTA; GOMEZ, 2003).

O desempenho profissional ético, depende de qualidades pessoais que podem ser adquiridas com esforço, no decorrer da atividade profissional, e que integradas ao modo de ser do profissional, facilitam a incorporação e o desempenho dos deveres profissionais.

É por meio da compreensão do mundo, dos outros e de nós mesmos, além das interações entre todos, que nos tornamos preparados para o incerto e aprendemos a intervir e estabelecer o alicerce para a cidadania (ALARCÃO, 2003)

Ética Profissional: Como é esta reflexão?

ALGUNS QUESTIONAMENTOS PODEM AJUDAR
ESTA REFLEXÃO

Quais são os princípios éticos que permeiam minha profissão?

Estou agindo coerentemente com os princípios éticos que norteiam minha profissão?

Estou sendo um bom profissional, agindo com competência e correção no meu dia-a-dia de trabalho?

No desempenho de meu trabalho, estou preocupado com o bem-estar e o desenvolvimento pleno de meus alunos, disponibilizando oportunidades verdadeiras para que sejam beneficiados por minha ação profissional?

Meus relacionamentos profissionais estão voltados para o respeito à dignidade humana e à construção do bem-estar no contexto sócio-cultural em que me encontro?

O que faço está adequado ao conjunto dos valores e atitudes essenciais que assumi ao exercer esta profissão? Quais são estes valores e atitudes fundamentais?

Até que ponto, com minha conduta profissional, estou promovendo a inclusão de meus alunos com necessidades especiais; estou sendo autônomo e promovendo a autonomia e a tolerância; estou dialogando com meus pares estimulando a ética discursiva, a reflexão ética, a abertura e a empatia?

Até que ponto estou agindo eticamente, fazendo o que deve ser feito, independentemente de ter ou não alguém me olhando, me supervisionando ou me elogiando?

Para que o professor desempenhe seu relevante papel social na promoção de uma sociedade ética, é necessário que assuma compromissos profissionais básicos consigo mesmo, com a prática profissional, seus colegas de profissão, seus alunos, pais, comunidade e sociedade.

Com base em texto, na realidade portuguesa, publicado em <http://www.fenprof.pt> (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES – FENPROF; 2007), sintetizamos alguns dos indicadores que podem nortear a reflexão e a ética profissional do professor:

- Colaborar para oferecer a todos uma educação de qualidade, justificando a confiança pública e aumentando o respeito pela profissão;
- Garantir que o conhecimento profissional adequado às necessidades de seus alunos seja constantemente aperfeiçoado e atualizado;
- Lutar junto a seus pares, para a obtenção de condições justas de trabalho, incentivando o ingresso de pessoas altamente qualificadas na profissão;
- Apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos por meio da educação;

- Respeitar os direitos de todas as crianças e,, em particular, dos alunos, para que possam se beneficiar da educação;
- Promover o bem-estar de todos os alunos, protegendo-os de intimidações e abusos físicos e/ou psicológicos ou quaisquer formas de violência;
- Atentar para os problemas que afetam o bem-estar dos alunos, tratando-os com cuidado, dedicação e respeito profissional;
- Auxiliar para que todos os alunos desenvolvam um conjunto de valores, de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos;
- Reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno, estimulando-o para que desenvolva plenamente suas potencialidades;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento concreto do direito e do sentimento dos alunos, de pertencerem à comunidade;
- Exercer a autoridade com justiça e solidariedade;
- Garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não seja utilizada para fins de controle ideológico ou outras finalidades;
- Colaborar para o desenvolvimento de relações amigáveis e de respeito profissional com os colegas;

- Manter a confidencialidade sobre informações relacionadas aos colegas, obtidas no decurso da prática profissional, a menos que seja impedido por lei ou dever profissional;
- Reconhecer o direito dos pais de acompanharem, por meios previamente estabelecidos, o bem-estar e o progresso de seus filhos na escola;
- Respeitar a autoridade legal dos pais, mas também auxiliar e aconselhar, tendo em vista o interesse da criança;
- Empreender todos os esforços possíveis para envolver ativamente os pais na educação das crianças e jovens, auxiliando no processo de aprendizagem de todos os alunos indistintamente.

"Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro"

Ricardo Jorge Costa; José Antonio Caride Gómez; Jornal "a Página", ano 12, nº 125, Julho 2003, p. 11

<http://www.fenprof.pt>

3. Educação em foco: as contradições e os desafios da escolarização

A educação escolar constitui-se um desafio para a sociedade, já que sua organização e funcionamento nunca garantiram igualdade de condições e oportunidades para toda a população. A instituição escolar, estruturada racionalmente pelo modelo de sistema de ensino e administrada pelo Estado, é uma organização que se estrutura a partir do século XVIII de forma concomitante com a expansão do capitalismo e com o advento da conquista dos direitos para o exercício da cidadania.

É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral. No entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, permaneceu diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para a classe dominante, a escola foi idealizada como um meio de formação intelectual e acadêmica. Entretanto, para as camadas populares, era vista como possibilidade de qualificação para o trabalho e de mobilidade social.

Refletir sobre alguns encontros e desencontros da educação escolar envolve um exercício de compreensão da dinâmica de movimentos educacionais, historicamente legitimados, como é o caso do processo de democratização do ensino escolar, efetivado ao longo do século XX, segundo interesses políticos e econômicos, na forma de acesso das

massas populares *aos bancos escolares*, sem garantias de qualidade no acesso aos *saberes elaborados*.

A instituição escolar mostra-se como instrumento de educação diferenciado das formas básicas existentes, como a família e a comunidade, que se configuram pela fragmentação e assistematização de suas práticas. Ao contrário, a cultura propagada pela instituição escolar apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade social, sendo parcialmente determinada por conflitos e por relações de dominação. Os grupos dominantes desempenham uma forte influência nas orientações das instituições escolares no que se refere à seleção dos conteúdos, à constituição dos currículos e às práticas educativas.

Ao refletirmos sobre as contradições da história da educação escolar, observamos que, ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são ressaltados com o acesso à escolarização, procedimentos de segregação social são legitimados, oferecendo uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Devemos destacar que o incentivo à democratização do ensino a serviço do desenvolvimento econômico fez com que a educação escolar fosse responsabilizada pelo avanço econômico e pela amenização das desigualdades sociais. Todavia, essa lógica foi fortemente abalada com a massificação do ensino, já que

esta consolidou e reproduziu as desigualdades sociais, além de produzir desigualdades escolares.

Segundo Althusser (1989), as escolas historicamente legitimaram-se como espaços da sociedade que integram as tarefas e as habilidades divididas pelas relações de trabalho, produzindo princípios que direcionam e harmonizam o relacionamento social no trabalho e na sociedade. Sendo assim, a escola contribui para a construção da subjetividade, visto que recebe educandos de diferentes classes sociais que absorvem habilidades necessárias para, posteriormente, ocuparem posições específicas de classe na divisão ocupacional do trabalho.

Bourdieu e Passeron (1982) superam em suas considerações a relação da escola como um instrumento de reprodução da sociedade, uma vez que acreditam que as práticas escolares são relativamente autônomas e que as influências sociais, políticas e econômicas são indiretas. Deste modo, ao contrário das relações de dominação e controle social estarem diretamente interferindo na estruturação e funcionamento das escolas, os autores denunciam uma influência ainda mais perversa, que se constitui no universo simbólico da dominação. Nas práticas escolares, ao invés de se impor disciplina, opressão e controle das reproduções das relações de poder, sutilmente busca-se unificar em todo o

processo de escolarização princípios e valores de uma classe dominante, que direciona os interesses de poder e diferenciação, legitimados pelos ensinamentos valorizados e instituídos no currículo escolar.

Bourdieu (1994) enfatiza que a sociedade de classes se mantém por uma “violência simbólica” que vai além das exclusões produzidas pelo poder econômico, pois o poder das representações simbólicas torna-se um elo mediador entre os interesses da classe dominante e a efetivação da manipulação na vida cotidiana. Sendo assim, no universo escolar os interesses das classes dominantes não são impostos de forma arbitrária e, sim, embutidos no currículo escolar e nas práticas de ensino como necessários e naturais para a ordem e desenvolvimento da sociedade.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 87):

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas da escola.

As teorias da reprodução cultural abrem caminho para uma compreensão mais profunda do currículo e das práticas de ensino, uma vez que se acredita que a cultura escolar é a

cultura dominante camuflada; a grade curricular, os conteúdos, as avaliações seriam escolhidos em razão de conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes.

A estrutura hierárquica do sistema de ensino promove a prática de diferenciação de cada aluno “de acordo com a ‘altura’ até a qual ascendeu na pirâmide do sistema escolar e segundo o itinerário pelo qual chegou lá” (SACRISTÁN, 2001, p.47). A escola, ao estabelecer seu currículo e suas práticas de ensino, pode legitimar e reproduzir as desigualdades sociais, convertendo-as em diferenças na aprendizagem, relacionadas aos méritos e dons individuais dos educandos.

A democratização do acesso à frequência escolar e aos saberes, a interação entre escola e comunidade, o diálogo entre professores e alunos, a revisão de métodos e recursos pedagógicos e a adoção de uma nova mentalidade da educação para a formação dos educandos são condições indispensáveis para a superação dos graves problemas da educação brasileira. Converter as desigualdades sociais de acesso à escolarização depende da instauração de valores sociais coletivos acerca da valorização e necessidade da cultura escolar para a formação e desenvolvimento dos educandos.

Ao abordar questões relacionadas aos fins e aos meios da educação, Rodrigues (2001) coloca a importância da

formação humana no processo educativo e conclui que o objetivo fundamental da educação, ao qual deve ser submetida toda e qualquer prática educativa e escolar, é a construção do sujeito ético. No desenvolvimento de suas ideias acerca da educação, o autor faz questionamentos sobre quem é o educador-formador do sujeito humano na contemporaneidade, e num processo de retomada histórica, cita o papel da família, dos pais e de todos os adultos que convivem com a criança desde que ela nasce, lembrando também o papel da comunidade e da religião. Ressalta, entretanto, a visível desintegração dessas unidades educativas nos últimos tempos, levando a enormes perdas de meios educativos na vida contemporânea.

Para Rodrigues (2001, p. 253):

Cada vez mais as pessoas apenas vivem fisicamente próximas, sem qualquer unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações. As cidades, por sua vez, se transformaram em simples aglomerações populacionais e não são formas de organização humanitária da vida coletiva.

A única instituição que ainda mantém uma presença universal é a instituição escolar. Curiosamente, é ainda a única instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações, desde seu nascimento. Assim, gostaria de proclamar a seguinte perspectiva, que pode ser considerada como crença ou aposta de futuro: cada vez mais a Escola exercerá ou

poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos.

Ela (a escola) deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001, p. 254).

Podemos, assim, pensar a ética como o caminho para a renovação da educação escolar. Devemos nos questionar: o que significa igualdade hoje? O que significa cidadania? Como exigir que professores da Educação Básica, aqui no Brasil, mobilizem-se de modo a enfrentar questões de ordem ética em suas práticas profissionais, se são desvalorizados e desrespeitados pela sociedade? Como superar essas contradições?

Paulo Freire atenta para questões relacionadas ao processo de constituição do “ser educador”, mostrando que a formação do educador se faz na prática, pelo enfrentamento das contradições, pela coragem de encarar a complexidade da vida e as dificuldades das mudanças, preparando-se como profissional e como ser humano. Ao abordar o tema da política e da educação, ressalta que ninguém nasce feito e que, ao nos experimentarmos, ao nos lançarmos no mundo é que vamos nos fazendo e criando também o nosso mundo, Freire (1993, p. 80) afirma:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora, como algo sem importância a nossa presença no mundo. E como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada a ver com nossas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

No mesmo texto, afirmando ser impossível separar nele, o que há de profissional e o que há de homem, Paulo Freire (1993, p. 87) reflete sobre sua experiência de menino nascido no Recife na década de vinte, descrevendo como se sentia desafiado pelas injustiças sociais e pelos preconceitos, de tal forma que, mesmo não tendo nascido marcado para ser o professor que se tornou, foi se tornando um observador atento a outras práticas e às práticas dos outros: “[...] É impossível ensaiarmos ser deste modo, sem uma abertura aos diferentes e às diferenças, com quem e com quê é sempre provável aprender”.

Ao aprofundar suas reflexões sobre a relevância da prática social da qual tomamos parte, na constituição de nossa identidade como pessoa, Paulo Freire (1993, p. 88) conclui:

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

4. A escola numa perspectiva inclusiva e ética

Embora o bem comum não dependa apenas da escola e da educação, é na escola, e por meio da educação que as crianças e jovens devem ter a oportunidade de viver e aprender valores. Uma das mais importantes vias de acesso para a cidadania é a escola comprometida com princípios e comportamentos éticos fundamentais. A escola e o professor são os principais agentes de superação das inúmeras contradições sociais com as quais, e que nos fazem pensar, levando-nos a refletir e a agir com ética.

É no convívio escolar que crianças e jovens podem ter importantes experiências dignificantes e construtivas de sua personalidade e cidadania, mas é também na escola que podem experienciar situações significativas de fracasso e de exclusão social precocemente. O preconceito e a discriminação, o desrespeito e a humilhação, são sérios obstáculos ao bem-estar e à conquista da cidadania,

demonstrando a brutal intolerância à diferença que ainda existe em nossa sociedade.

Quando julgamos alguém sem conhecê-lo, estamos praticando o “pré-conceito”, pois estamos formando opiniões (julgamentos) que comumente desvalorizam e desrespeitam a pessoa. Os estereótipos são criados quando fazemos generalizações superficiais e distorcidas, aplicando este julgamento para todos os membros de um grupo que apresentam determinadas características comuns. Em geral, os estereótipos desqualificam o grupo de indivíduos que pertencem a determinado sexo, raça ou grupo social. Preconceitos e estereótipos levam à discriminação: fazer com que o outro se sinta diminuído, menos importante e menos digno (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2002).

Vivemos rodeados de pessoas diferentes de nós e somos, também, diferentes para os outros que nos rodeiam. Podemos dizer que não há uma só pessoa igual à outra, mas ao mesmo tempo, somos iguais, apesar de nossas diferenças; afinal, somos todos seres humanos!

E se não existissem as diferenças? O mundo seria um enorme tédio! Nada teríamos a aprender, nada a mudar ou superar, nada que colorisse o mundo e nos despertasse para pensar...

Este trecho de um belíssimo poema de Drummond de Andrade complementa esta reflexão:

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as criações da natureza são iguais.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais.

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.

Todo ser humano é um estranho ímpar.

(Carlos Drummond de Andrade. *A palavra Mágica*. Rio de Janeiro: Record, 1997)

No entanto, vivemos rodeados de intolerância, indiferença, preconceito e discriminação !

Pesquisas sobre violência psicológica sofrida por crianças e adolescentes tidos como “diferentes” (atualmente chamada de *bullying*), mostram que a escola é o lugar onde

isso mais acontece, gerando sérios e duradouros prejuízos ao desenvolvimento e à vida dessas pessoas. Algumas nunca se recuperam e chegam a desenvolver doenças psíquicas e sociais muito graves (FANTE, 2005). Essas crianças e adolescentes são discriminados e passam a ser vítimas de chacotas por serem gordinhos ou magrinhos, por serem negros, por usarem óculos, por não ouvirem, dentre outras condições que os levam a ser vistos como “diferentes” pelas outras crianças e/ou adultos, que também os identificam por apelidos e não previnem nem impedem esse tipo de violência. Programas escolares criados para prevenir e eliminar tais práticas mostram ser eficazes quando deles participam ativamente professores, pais e toda a comunidade da escola.

Embora no Brasil já tenhamos um documento desde 1990, constituído por leis e medidas de proteção integral à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente ainda é pouco conhecido e por vezes, não aplicado. A escola deveria ser o local privilegiado no qual os direitos de todas as crianças e jovens fossem respeitados e protegidos, principalmente quando existe qualquer tipo de risco para sua saúde, dignidade, bem-estar e desenvolvimento integral.

A educação de qualidade é um direito de todos e, de acordo com o Plano Nacional de Educação, as crianças com

deficiências têm o direito de receber educação, de preferência na rede regular de ensino (art. 208, III). O direito à educação e, sempre que possível, em conjunto com os demais alunos nas escolas regulares, é a diretriz atual, para a máxima integração das pessoas com necessidades especiais, Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 10% da população têm deficiências de diferentes ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas e comportamentais, além de superdotação ou altas habilidades.

A escola inclusiva é o grande avanço a ser conquistado, garantindo o pleno atendimento à diversidade humana. Cabe, portanto à escola e ao professor, do ponto de vista ético, promover atitudes respeitosas e de acolhimento aos seres humanos que apresentam deficiências, demonstrando nas relações com seus alunos, o que significa tolerância e cidadania.

Ao reafirmar a importância da ética para a formação integral do ser humano e a imprescindível ação da escola e do professor, vale reproduzir um trecho de entrevista concedida por Paulo Freire sobre a Escola Cidadã, gravada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série *Projeto Político-Pedagógico da escola*, apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 20/04 a 30/04 de 1997. A

série teve a consultoria de Moacyr Gadotti e a mediação de Gaudêncio Frigotto.



“Então, o respeito à fala do outro implica saber escutar o outro e não posso ser um educador democrático se eu não escuto o outro. Ainda do ponto de vista do saber ou do aprender a escutar, há uma importância fundamental no saber escutar diferente. Como é que pode uma professora que se pensa democrática não dar ouvido à fala do diferente? Quer dizer, você discrimina o diferente só porque ele é diferente de você. Então, aprender a escutar o diferente, a cultura diferente, aprender a valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia. Quer dizer, a professora que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente é a professora que mata no diferente a possibilidade de ser” (<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>).

Ao se reafirmar a educação como um direito social e para que ela se coloque no campo dos direitos, é necessário reconhecer o direito à diferença. Esta questão precisa ser levada a sério pelos educadores e pelos políticos. A condição ética deve ser afirmada e reivindicada, especialmente na profissão docente, à medida que este profissional trabalha na sociedade e, segundo Costa e Gomes (2003), deve necessariamente trabalhar em prol dessa mesma sociedade.

Para Severino (1994), é a vida em sociedade que garante a todos a efetiva apropriação dos bens materiais, simbólicos e políticos. Para o autor (p. 98)

É a qualidade da sociedade que assegura a seus integrantes a condição de cidadania. Ainda que diferentes entre si, por tantos outros aspectos, numa sociedade efetivamente democrática, os homens tornam-se iguais sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos

Ao discutir a escola como imprescindível para a formação da cidadania e algumas das importantes dificuldades vividas pelo educador e pela escola no mundo contemporâneo, Aquino (2000, p. 105), coloca:

[...] Grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior das salas de aula, parece ter relação imediata com essa lastimável desconfiança quanto à intervenção escolar e, por extensão, à atuação do educador. Além disso, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a idéia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escolarização

Enfatiza-se, portanto, o compromisso que a escola tem de realizar a formação moral de seus alunos, num modelo educativo que qualifique a condição existencial do homem em sociedade: uma educação cidadã, democrática e, consequentemente, **ÉTICA**.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1989.

AQUINO, J.G. **Erro e Fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano Escolar**: Ensaios sobre ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BRASIL. **PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO**.

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees>; captado em 15/08/07.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Poder Simbólico**. Lisboa: Editora. Difel, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CEMBRANELLI, F. **Um Projeto de Humanização**: para quem?

Disponível em: <http://www.portalhumaniza.org.br/ph/texto.asp>

Acesso em: 2007.

CHAUÍ, M. **A Existência Ética**. Cadernos de Formação: Pedagogia Cidadã - Ética e Cidadania, São Paulo: UNESP- Pró-reitoria de graduação, 2003, p. 7-13

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**.

Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, R.J.; GÓMEZ, J.A.C. Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro. **Jornal “A Página”**, v. 12, n. 125, p. 11, jul 2003; A Página da Educação; <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp> (Acesso em: 10/08/07)

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus, 2005.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES – FENPROF
Disponível em: <http://www.fenprof.pt>. Acesso em: 10 ago 2007.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Ética e Cidadania**. Programa de Aprendizagem para Professores dos Anos Iniciais da Educação Básica-, caderno 8; São Paulo: FVC, 2002.

GIANOTTI, J.A. Moralidade Pública e Moralidade Privada. In: Adauto Novaes (org). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.239-245.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.78, p. 56-78, 2002.

PARO, V.H **Reprovação escolar: renúncia à Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, M.C.A. **Infância, Família e Escolarização**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M.C.A e BORGHİ, R.F.(Orgs.) **Educação**: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, 2007.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PALMA FILHO, J.C. **Cidadania e Educação**. Cadernos de Formação: Pedagogia Cidadã - Ética e Cidadania, São Paulo: UNESP- Pró-reitoria de graduação, 2003, p. 95-112.

PAULA, L.A.L. Ética, Cidadania e Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 4, 1996.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees>

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 76, 2001, p. 232-254.

ROSAS, V.B. **Afinal, o que é Ética?**

<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei>. 2002.

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

UNESP- Bauru; Núcleo pela Tolerância. Faculdade de Arquitetura e Artes, Depto de Ciências Humanas. **Boletim Informativo**. Ano I- No. 1, 2001; captado em 12/08/07:

<http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/>

VALLS, A.L.M. **O que é Ética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VASQUES, M.H.B; PALIPÉRIO, F.C.M.C. **Educação: Pluralidade, Ética e Competência na Formação Profissionalizante Continuada dos Educadores**. <http://www.hottopos.com/vdletras7/monica.htm>, 2003.

VICENTIN, S. **O professor e a ética profissional**. Disponível em: <http://www.sinpropar.org.br/> 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Rubem. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Edições Paulinas, 1982. 172p

LOT, G. (coord). Programa Café com Letras PADRE BETO, Palestra- **Ética: Igualdade e Diversidade**. DVD, Bauru: Livraria Jalovi, 2007.

RINALDI, Doris. **Ética da diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Zahar, 1996. 157p

SOBRE OS AUTORES

Carmen Maria Bueno Neme

Psicóloga, com Licenciatura em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1974), e Formação de Psicólogos pela mesma instituição (1975); Mestrado em Psicologia Clínica - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991); Doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), Pós-Doutorado no Laboratório de Estudos Psicofisiológicos do Stress (LEPS- PUC-Campinas) em 2005 e Livre Docência em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual Paulista (2009). Docente e orientadora-Colaboradora do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (USP-Bauru) e da Prefeitura Municipal de Bauru (Programas de Saúde Mental e Supervisora do CAPSi). É Coordenadora de Grupo de Pesquisa CNPq (Psicossomática e Psicologia da Saúde); Sub-coordenadora de Grupo de Pesquisa CNPq (Desenvolvimento Humano) e membro de Grupo de Pesquisa do LEPS (PUC-Campinas). Atua em Psicoterapia desde 1976; em Psic. Hospitalar e Psico-oncologia desde 1992 e é coordenadora de Curso de Especialização em Psic. da Saúde (Pós-Grad. Lato Sensu) na UNESP de Bauru. Docente e orientadora do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem- Faculdade de Ciências (UNESP-Bauru), onde é professor adjunto (Depto de Psicologia). Tem cursos de especialização e experiência na área da Psicologia Clínica, com ênfase em Processos Perceptuais e Cognitivos; Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: psico-oncologia, psicologia hospitalar, psicossomática, psicoterapias breve e fenomenologia.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4761013D7>

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Possui graduação em Formação de Psicólogo pela Fundação Educacional de Bauru (1976), graduação em Licenciatura em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1976), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984), doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1995) e livre-docência em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem dois livros publicados (Psicologia da saúde: perspectivas interdisciplinares; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem: investigações e análises), oito capítulos de livros e 12

artigos publicados em periódicos (a partir de 2002) em revistas como Interação (Curitiba), Revista Brasileira de Educação Especial, Psicologia: Teoria e Pesquisa, etc. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, contaminação por chumbo, avaliação de desenvolvimento, inventário portage operacionalizado e educação especial.
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780303T1>

Elisandra André Maranhe

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1996), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2001), doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Coordenadora Pedagógica e de Tutoria do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Diversidade e Cidadania, oferecido pela UNESP-Bauru, em convênio firmado com a UAB-CAPES-SECAD-MEC. Este curso apresenta temas como Direitos Humanos para Educação, Educação de temas específicos (Educação Especial e Inclusiva, Educação Ambiental, Gênero e sexualidade, Relações étnico-raciais) e para populações específicas (Campo, EJA, Quilombola, Indígena). Tem experiência na área de Educação, Formação de Professores (Diversidade, EaD, Modelo Colaborativo) e Fonoaudiologia, com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais, Alfabetização e Letramento, Linguagem oral e escrita, Habilidades Lingüísticas, para Educação Infantil e Ensino Fundamental.
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4759584D2>

Lúcia Pereira Leite

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Educação - Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Educação Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, necessidades educacionais especiais, educação continuada, inclusão educacional e avaliação psicopedagógica.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4795807E9>

Carlo José Napolitano

O professor-pesquisador é doutor em Sociologia pela FCL/UNESP/ARARAQUARA (2008), Mestre em Direito Constitucional pela programa de Pós-Graduação da Instituição Toledo de Ensino (2003) e graduado em Direito e Economia pela Instituição Toledo de Ensino (1997). Foi professor substituto na FCL/Unesp/Marília (2003/2005) e na Unesp/Bauru (2005/2006 e 2008/2009), tendo sido também professor bolsista nessa faculdade no ano de 2007. Foi professor adjunto do Instituto de Ensino Superior de Bauru (2003/2009). Atualmente é professor assistente doutor no Departamento de Ciências Humanas, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, da Unesp/Bauru. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Constitucional. No momento pesquisa a regulação constitucional da propriedade imaterial.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4753678Z0>