



A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS LINHAS ABISSAIS

Altair de Oliveira Galvão [*]; Carlos Roberto da Silveira [**]

Este artigo de abordagem qualitativa, teórica e reflexiva busca discutir, no que diz respeito à inclusão educacional, o problema da exclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade. Tem-se por aporte principal os referenciais teóricos de Boaventura de Sousa Santos sobre as Linhas Abissais, no sentido de propor possibilidades de diálogos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, de acordo com documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial de 2008. Para tanto, apresenta-se um panorama sobre a pessoa com deficiência a partir do século XX, seguido de uma explanação sobre educação inclusiva. Trata-se de uma parte de pesquisa de doutorado em andamento, e pretende-se, portanto, tecer um diálogo sobre as Linhas Abissais e caminhos outros para a inclusão educacional.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoa com deficiência. Educação. Linhas Abissais.

PERSONS WITH DISABILITIES AND INCLUSIVE EDUCATION: A REFLECTION BASED ON LINHAS ABYSSAIS

ABSTRACT

This article with a qualitative, theoretical and reflexive approach, seeks to discuss the problem about the exclusion of people with disabilities in our society, as well as Educational Inclusion. Fearing for main contribution, the theoretical references of Boaventura de Souza Santos on the "Linhas Abissais", lacking a sense of propriety of possibilities of dialogues referring to the rights of the disabled person, according to the official documents such as the Federal Constitution of 1988, The National Policy for Special Education (PNEE) of 2008. For this, an overview of the handicapped person from the 20th century is presented, followed by an explanation of inclusive education. It is a part of the doctoral research in progress and, therefore, intends to open a dialogue about the Abissais Lines and other paths for educational inclusion.

Keywords: Inclusion. Person with Disability. Education. Abyssal Lines.

PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA REFLEXIÓN A PARTIR DE LINHAS ABYSSAIS

RESUMEN

Este artículo, con un enfoque cualitativo, teórico y reflexivo, busca discutir el problema de la exclusión de las personas con discapacidad en nuestra sociedad, en términos de Inclusión Educativa. El principal aporte son los referentes teóricos de Boaventura de Souza Santos sobre las "Líneas del Abismo", en el

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-21, e-rte331202425, 2024.



sentido de proponder possibilidades de diálogo sobre los derechos de las personas con discapacidad, según documentos oficiales como la Constitución Federal de 1988 y la Política Nacional para la Educación Especial (PNEE) de 2008. Para ello, se presenta un panorama de las personas con discapacidad a partir del siglo XX, seguido de una explicación de la educación inclusiva. Forma parte de la investigación doctoral en curso y, por tanto, pretende tejer un diálogo sobre las Líneas Abisales y otros caminos para la inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión. Persona con discapacidad. Educación. Líneas Abisales.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, discutimos o processo de exclusão da pessoa com deficiência e as fragilidades quanto à concretização dos direitos das pessoas. Para tanto, buscamos problematizar e analisar o modo como vem ocorrendo a exclusão da pessoa com deficiência, objetivamos conhecer as potencialidades dos referenciais sobre as Linhas Abissais de Boaventura de Sousa Santos de colaborar para o diálogo entre as esferas envolvidas e vislumbramos possíveis contribuições relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência. Por metodologia, utilizamos a pesquisa teórica qualitativa, exploratória, reflexiva, por intermédio de aportes teóricos de periódicos, livros e documentos para o levantamento de dados na elaboração do estudo e das análises. Em relação ao interesse pelo tema do título, *A pessoa com deficiência e a educação inclusiva: uma reflexão a partir das Linhas Abissais*, ele emergiu de inquietações que se evidenciaram no decorrer das aulas do curso de Doutorado em Educação na Universidade (*não identificada*) e por meio do Grupo de Pesquisa (*não identificado*), face ao contato com referenciais teóricos decoloniais estudados na disciplina Educação (*não identificada*), os quais muitas vezes se contrapuseram à experiência vivenciada pelo autor na atuação como docente e coordenador de cursos – em que ele vislumbrou a dificuldade, em nossa sociedade, de concretização dos direitos da *pessoa com deficiência* quanto à educação, devido a interesses outros que se sobrepõem aos direitos das pessoas.

Acreditamos, portanto, que uma aproximação com os referenciais sobre as Linhas Abissais e com os documentos oficiais – como a *Constituição Federal* de 1988 (Brasil, 1988) e a *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE) de 2008 (Brasil, 2008b) – nos permitirá



discutir e produzir diálogos no sentido de questionar a questão da inclusão educacional, na busca por reafirmar os direitos da pessoa com deficiência e, para além, entendê-la como *pessoa humana*.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

No século XX ocorreram avanços importantes para as pessoas com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas ou aos elementos tecnológicos assistivos. Os instrumentos que já vinham sendo utilizados – como cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros – foram se aperfeiçoando. A sociedade, não obstante as sucessivas guerras, organizou-se coletivamente para enfrentar os problemas e melhor atender a pessoa com deficiência, contudo sem que houvesse uma política pública voltada a essa parcela da população, no sentido de inclusão, e com práticas muito mais segregadoras. Como relata Lanna Júnior (2010, p. 25),

apesar da existência das “escolas” voltadas para a educação das pessoas com deficiência, ainda não havia uma política voltada para essas pessoas. Por esse fato, as ações eram lentas, o que motivou a sociedade organizada a idealizar e construir instituições como a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE e a Associação Pestalozzi, ambas voltadas para a educação e reabilitação, inauguradas nas décadas de 30 e 50 respectivamente.

E é com base nessa prática segregadora do modelo ocidental – que, por um sistema de distinções visíveis e invisíveis, caracteriza as dimensões *deste lado da linha e do outro lado da linha* – que podemos tecer um paralelo com o pensamento abissal de Santos (2009). Para este artigo em questão, do lado de cá da linha, encontram-se as pessoas sem deficiência e do outro lado da linha, aqueles com algum tipo de deficiência. Santos (2009, p. 71) escreve que

o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”.



Reforçando o pensamento que divide uns e outros entre os dois lados da linha, temos, desde meados do século XX até a década de 1960, a adoção do termo “os incapacitados”. Tal termo se originou devido às duas grandes Guerras Mundiais – de início o termo utilizado era “indivíduos sem capacidade” e, posteriormente, passou a ser designado como “pessoas com capacidade residual”. Este último foi destinado àqueles indivíduos em que se percebia alguma capacidade funcional para realizar tarefas, em comparação ao que as pessoas consideradas normais conseguiam realizar, mesmo que de maneira limitada – passou-se a entendê-los como uma espécie de *mutação*, *os incapazes*, os impossibilitados de determinada atividade em razão da deficiência.

Avançamos no tempo, contudo continuam sendo traçadas novas linhas abissais que dividem e separam os capazes dos incapazes, como se estes não fossem dotados de conhecimento e habilidade para realizar uma dada atividade. De acordo com Santos (2009, p. 73),

do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

Tendo como referência o trecho da citação anterior, evidenciamos que os indivíduos tidos como os do outro lado da linha são os que fogem dos padrões estabelecidos pela ciência, pela filosofia e pela teologia ao apresentarem conhecimentos incomensuráveis e incompreensíveis em relação àqueles instituídos como válidos, e a eles cabe apenas a exclusão, por não se enquadrarem nos padrões. Na busca por uma compreensão diante dos fatos, podemos inferir que o reconhecimento dessa capacidade pela sociedade foi uma evolução, já que, na nova conceituação, a pessoa poderia ter capacidade, mesmo que esta fosse reduzida.

Contudo, qualquer que fosse o tipo da deficiência, eliminava ou reduzia a capacidade das pessoas em todos os aspectos – fossem eles psicológicos, físicos, sociais, profissionais ou outros – e as colocava do outro lado da linha, e



o outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além da verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a ausência de humanidade e a subumanidade moderna. Assim, a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social (a suposta exterioridade do outro lado da linha é na verdade a consequência de seu pertencimento ao pensamento abissal como fundação e como negação da fundação) (Santos, 2009, p. 76).

No Brasil, entre os anos de 1960 e 1980, a fundação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa – hoje, Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) – tinha como objetivo trazer para o País a mesma excelência dos centros de reabilitação conhecidos no exterior, para tratar crianças e jovens com deficiência física e reinserir essas pessoas na sociedade, com uma vida justa e digna. Também se prestaram a tal objetivo as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Na sociedade, para identificar a deficiência em si, três termos distintos foram criados, e as pessoas passaram a ser vistas como: 1 – “Defeituosos”: indivíduos com deformidade, especialmente a física; 2 – “Deficientes”: indivíduos com deficiências de intelecto, motoras, auditivas, psicossociais, visuais ou múltiplas que os levassem a executar as atribuições fundamentais de vida – como andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho – de forma distinta da maneira como as pessoas sem deficiência faziam; 3 – “Excepcionais”: segundo Silva (2011, p. 47), o “termo excepcional incluía todas as categorias de deficiência, os superdotados e todos aqueles que requeressem uma atenção especial no lar, na escola e na sociedade”. O autor ainda acrescenta que, no Brasil, a partir da década de 1970, a educação volta-se para a formação ocupacional e profissional do deficiente.

De acordo com Virgolim (2007, p. 28), o Brasil tomou por definição que pessoas que possuem altas habilidades ou superdotação são aquelas que apresentam imensa facilidade de aprendizagem e domínio de conceitos – “essa definição ressalta duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse”.



Assim, podemos fazer alusão às linhas abissais sob a ótica de que essas linhas não se mantêm fixas globalmente ao longo do tempo, já que outras denominações e segregações surgem e redistribuem as pessoas em novas linhas, mas que por si continuam fixas no que tange a dividir e controlar quem é quem, como analisa Santos (2009, p. 77):

A permanência das linhas abissais globais ao longo de todo o período moderno não significa que elas tenham se mantido fixas, já que historicamente sofreram deslocamentos. No entanto, em cada momento histórico elas são fixas e sua posição é fortemente vigiada e preservada, assim como sucedia com as “linhas de amizade”.

Muitas são as formas de preconceito que encontramos em termos designativos, que, despidos de qualquer base científica ou jurídica, acentuam ainda mais o tratamento desigual e expõem as pessoas a situações vexatórias. Tais expressões depreciativas ocorriam, assim como ocorrem atualmente, com muita frequência – um pouco, devido à falta de informação e esclarecimento, mas, em grande parte, pelo preconceito da sociedade.

A expressão “necessidade especial”, por exemplo, de acordo com o entendimento de Begalli (2021, p. 40), exclui a possibilidade de uma pessoa ter uma deficiência e não requerer qualquer necessidade especial e concebe um caráter depreciativo em relação à pessoa humana:

[...] a expressão “necessidade especial” não é adequada, pois uma pessoa pode ter uma deficiência, mas não ter qualquer necessidade especial, dependendo da situação específica que vivencia, por exemplo, uma pessoa com deficiência visual não teria qualquer entrave ao fazer uma prova oral. O mesmo se pode dizer quanto ao equivocado termo deficiente: ele é depreciativo e não valoriza a pessoa humana.

Por constrição das organizações que representavam a pessoa com deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e adotou o termo “pessoa deficiente” – o que, para a sociedade em si, não foi algo de fácil assimilação, especialmente pelos estereótipos enraizados ao longo do tempo. Com essa nova denominação, passou-se a atribuir o valor de “pessoas” para aqueles que tinham deficiência, com a crença de que isso nivelaria a todos em direitos e dignidade.



Atualmente, as expressões mais encontradas são: “portador de necessidades especiais” e “pessoa com deficiência”. Entretanto, há um consenso de que o termo mais adequado é “pessoa com deficiência” (Sassaki, 2003).

Entre os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, chegou-se a um consenso e decidiu-se que a aspiração de seus integrantes era serem chamados de “pessoas com deficiência”, em todas as línguas pátrias ao redor do mundo, e, após tantas outras denominações, essa passou a fazer parte do arcabouço da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, instituída pela ONU em 2006 – validada no Brasil por meio do *Decreto Legislativo n.º 186, de 2008* (Brasil, 2008a), e expedida por meio do *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009* (Brasil, 2009).

Avançando para além de terminologias, temos as mudanças em termos de concepção da deficiência no decorrer do tempo, que passa pelo modelo biomédico; pelo modelo social da deficiência; e pelo biopsicossocial, sobre os quais trazemos os apontamentos de alguns autores, como Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 68):

No modelo biomédico um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade.

Segundo Fogaça e Klazura (2021), as concepções dos modelos médico e social travam disputas quanto ao que seja deficiência, o que influencia nas políticas públicas. Para eles, “o modelo social é uma crítica ao sistema de produção e reprodução capitalista em que as pessoas são definidas por suas ‘capacidades’ de produtividade” (Fogaça; Klazura, 2021, p. 10). Em relação ao mesmo modelo social, os autores acrescentam que “a deficiência é causada também pelo ambiente em que a pessoa está inserida, como, por exemplo, caso das pessoas institucionalizadas para reabilitação que tiveram agravado seu grau de deficiência” (p. 10).

Já o modelo biopsicossocial da deficiência

considera para além das características biológicas corporais os fatores sociais, ambientais, psicológicos e pessoais. Ampliando-se assim o entendimento de



que a deficiência não está presa ao corpo, mas se expressa nas barreiras e impedimentos que restringem a plena participação das pessoas na sociedade em igualdade de condições (Fogaça; Klazura, 2021, p. 13).

Para tal, faz-se necessária a busca por desenvolver políticas públicas que favoreçam a concretização do direito das pessoas especialmente no que tange à igualdade de condições, a fim de romper com limitações que se fazem presentes em nossa sociedade.

Fogaça e Klazura (2021) apontam que “[...] as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência precisam romper com a ideia individualizada de restrições e trazer o debate da opressão social, elemento fundamental para pensar o modelo social da deficiência”.

Corroborando as ideias de Fogaça e Klazura (2021), vemos que cada sociedade constrói socialmente as pessoas com deficiência, cria estruturas de inclusão e exclusão e determina suas categorias. Diante das convenções estabelecidas, “como tais estruturas são móveis, é esperado que sofram transformações com o correr dos anos, o que impacta as gramáticas dos significados e sentidos relacionados às pessoas com deficiência” (Piccolo, 2023, p. 8).

Em termos educacionais, atualmente é amparado na *Constituição Federal* (Brasil, 1988, p. 11, art. 1.º, inc. II-III), que respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

A *Constituição* garante ainda o direito à igualdade (Brasil, 1988, p. 13, art. 5.º) e trata – no artigo 205 e nos seguintes – do direito de todos à educação. Também elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I) e acrescenta que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (p. 124, art. 208, inc. V).

Há ainda um conjunto de leis – como a *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015* (Brasil, 2015, p. 8), ou *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com



Deficiência), “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” –; e políticas públicas, como a PNEE (Brasil, 2008b, p. 1), que, em suas diretrizes, aponta que

a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

De início, o termo “pessoas com necessidades especiais” representava um outro adjetivo, depois, com a vigência da *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001* (Brasil, 2001), “necessidades especiais” passou a ser um valor incrementado tanto à pessoa com deficiência quanto às outras pessoas. Contudo, ainda temos um longo percurso para conseguir que haja efetividade e garantia dos direitos dessa parcela da população.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta segunda parte do artigo, discutiremos, de forma sucinta, sobre algumas questões que permeiam a educação inclusiva e seus desafios para garantir o direito básico de todos, o que, face ao modelo implementado, não se concretiza.

O maior desafio do sistema escolar brasileiro é o da inclusão educacional. Em países economicamente mais pobres, milhões de crianças nunca viram o interior de uma sala de aula (Bellamy, 1999).

De acordo com Ainscow (2009, p. 11), muitos jovens, em certos países mais ricos economicamente, “deixam a escola sem qualificações úteis, enquanto outros são colocados em várias formas de condições especiais, longe das experiências educacionais comuns. Outros simplesmente desistem, pois as aulas lhes parecem irrelevantes para suas vidas”.

Diante desse desafio, há evidências de crescente interesse na ideia da inclusão educacional. No entanto, essa área permanece confusa quanto às ações que precisam ser



realizadas para que a política e a prática avancem. A educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2001).

A educação inclusiva supõe que o objetivo seja o de eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (Vitello; Mithaug, 1998).

A educação é um direito humano constitucionalmente garantido a todos os alunos, independentemente de suas especificidades, contudo há ainda muitas dúvidas e angústias por parte dos educadores ao receberem em sua sala de aula alunos público-alvo da educação especial.

A proposta de uma educação inclusiva requer que ocorram transformações estruturais no sistema educacional. Embora existam documentos legais que garantem o atendimento educacional especializado aos sujeitos da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, sabemos que ele não se concretiza sem que se garantam, como responsabilidade do Estado, recursos humanos, físicos, materiais, entre outros – e são urgentes maior compromisso político e investimento financeiro na educação brasileira.

Em 2007, no contexto do *Plano de Aceleração do Crescimento (PAC)*, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE* – (Brasil, 2007a), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência e cujos eixos são: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No PDE (Brasil, 2007a, p. 9) – que inclui razões, princípios e programas e foi publicado pelo Ministério da Educação – é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional



que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (Brasil, 2007a, p. 9).

O *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007* (Brasil, 2007b), estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso ao ensino regular e da permanência nele e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos – e, assim, fortalece a inclusão educacional nas escolas públicas.

Complementando a questão sobre o momento que estamos vivenciando, Mantoan (2003, p. 12) declara o excesso de formalismo na estrutura organizacional da escola e a necessidade de uma ruptura, para que a inclusão efetivamente ocorra nas instituições:

a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando (Mantoan, 2003, p. 12).

O que seria encargo do poder público, no sentido de aproximar o cidadão do governo constituído, acaba sendo revertido para as ligações de negócio, muitas das vezes privadas e sem caráter político, em que o cidadão, o ente mais fragilizado e vulnerável, fica subjugado pelos interesses do poder privado. Para Santos (2009, p. 80), isso significa que “[...] essa forma de governo apresenta algumas semelhanças perturbadoras com o governo da apropriação/violência que historicamente prevaleceu do outro lado da linha à parte mais forte poder de veto sobre a vida e, o modo de vida da parte mais fraca”.

Já a respeito do modelo de autoridade no que tange aos sistemas escolares, Mantoan (2003, p. 13-14) declara que

os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo,



o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

No processo brasileiro de inclusão escolar, os envolvidos – escolas, pais, alunos e profissionais da área – podem e devem, de acordo com o texto da lei, contar com o apoio do atendimento educacional especializado, no caso da matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares. Contudo, isso apenas não basta.

Quanto à inclusão, questionam-se não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. E a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, já que

o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003, p. 16).

Em meio a diferentes impasses conceituais e sociais, o Brasil instituiu a PNEE (Brasil, 2008b), para esclarecer e definir o aluno da Educação Especial e seu direito à escolarização – todavia, em meio a avanços e retrocessos, continuamos na busca por estabelecer uma educação mais inclusiva a todos.

Como descrito por Lancillotti (2003), o entendimento sobre deficiência vem se alterando ao longo do tempo, ora avançando, ora retrocedendo, à medida que as condições sociais – face à ação do próprio homem – tendem para um lado ou para outro. Nessa ótica, a educação inclusiva como um modelo de sistema educacional brasileiro – no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais – requer uma escola que preze e reconheça a diversidade, para assim se fazer avançar na inclusão educacional.

Esses avanços, no que tange à inclusão escolar, vão além do que diz respeito aos alunos com algum tipo de deficiência, alcançam também aqueles com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades, a fim de proporcionar uma educação de qualidade a todos:

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-21, e-rte331202425, 2024.



É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 2003, p. 12).

Com as novas interfaces e conexões – hoje muito mais subjetivas pela ação humana, seja ela social, cultural ou do próprio cotidiano, em que se tem novas redes de relações, muito mais complexas – que estão sendo construídas entre os saberes, antes isolados, estas rompem as organizações por disciplinas ou componentes curriculares cunhadas em nossas escolas. Atualmente, as relações são muito mais baseadas na compreensão do mundo em que vivemos, e uma educação compartimentada não atende aos anseios da sociedade, já que está baseada unicamente em um modelo científico. Assim,

[...] a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios (Santos, 1995 *apud* Mantoan, 2003, p. 12-13).

Nesse modelo, a exclusão escolar se faz presente das mais diversas formas, e o que prevalece, face aos padrões de cientificidade do saber escolar, é o não aprendizado do aluno. Dessa forma, fica evidenciado que a escola se democratizou para novos grupos sociais, contudo não se abriu para os novos conhecimentos e impediu que fossem criadas possibilidades de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, por tais alunos não caberem nesse modelo que preza pelo cientificismo, organizado de forma curricular em disciplinas – um modelo que divide e impossibilita reconhecer e valorizar o conhecimento que poderia ser construído por meio de suas inter-relações.

Na contramão dessa realidade que exclui, Begalli e Silveira (2019, p. 10) trazem um olhar para que se faça uma educação inclusiva:

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-21, e-rte331202425, 2024.



a educação inclusiva é um modelo de sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais. Trata-se de um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. E isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades. Visando proporcionar uma educação de qualidade a todos, a escola deve se utilizar de todos os recursos disponíveis para tanto.

O direito à educação já está cristalizado, mas é imprescindível ressaltar também que um direito não pode ficar restrito apenas à lei escrita, ele deve ser efetivado e desfrutado na prática. A efetivação dos direitos fundamentais sociais depende da realização de políticas públicas de ação afirmativa por parte do Estado, por meio de ações governamentais, que proporcionem a grupos considerados vulneráveis a sua inserção nos mais diversos campos, como educação, trabalho e saúde, de modo a superar a intolerância e garantir a igualdade. Partindo da lógica do pensamento abissal moderno – em que, em vez de regulação dos conflitos sociais entre cidadãos, tem-se a supressão do contexto em que eles ocorrem –, é ratificado o abandono do dever, deste lado da linha.

Como escreve Santos (2009, p. 82), esse modelo é “[...] pressionado pela lógica da apropriação/violência, o próprio conceito de direito moderno — uma norma universalmente válida que emana do Estado e é por ele imposta coercitivamente caso necessário”. A tensão entre apropriação e violência é particularmente complexa e reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não.

Nesse contexto fica muito evidenciado que nosso sistema escolar em nada inclui, pois é organizado de tal forma que recorta a realidade, o que permite dividir os alunos em normais e deficientes e as modalidades de ensino em regular ou especial – e os próprios professores em especialistas nesta e naquela outra manifestação das diferenças.

Partindo para uma outra lógica, temos o pensamento pós-abissal, abordagem teórica proposta por Boaventura de Sousa Santos, que busca superar a distinção dualista entre o Norte e o Sul – ou seja, entre o Ocidente e o resto do mundo –, que tem sido uma característica



importante da modernidade ocidental. Aqui, pode ser observada também no nosso sistema educacional, como hierarquia detentora de saber que exclui as diferenças.

A superação dessa divisão abissal não pode se dar por meio de tentativas de igualar as diferenças culturais – ela deve acontecer por intermédio da construção de um diálogo intercultural que reconheça a existência de múltiplas formas de conhecimento e de se ver o mundo.

Nessa ótica a abordagem pós-abissal procura criar um espaço em que diferentes perspectivas e formas de vida possam coexistir de forma igualitária, sem tentar impor uma perspectiva dominante ou hegemônica.

Para tal, Santos (2009, p. 49) propõe a busca pela igualdade e pelo reconhecimento intercultural, uma vez que, no entendimento do autor, os conhecimentos – diante da sua incompletude são, portanto, conhecimentos – em si não são capazes de tomar parte em uma discussão e emitir opiniões completas e válidas a todas as situações que são vivenciadas no mundo:

A incompletude não pode ser erradicada porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva).

A abordagem pós-abissal tem influência significativa para a teoria e a prática social, incluindo a educação, a política, o direito e a economia. Ela implica a valorização da diversidade e da pluralidade de conhecimentos e experiências e a necessidade de construir pontes entre diferentes formas de pensamento e ação – também enfatiza a importância da solidariedade global e da construção de alianças entre os movimentos sociais em diferentes partes do mundo, para enfrentar as desigualdades e injustiças que sofrem as comunidades em todo o mundo.

Nesse contexto, Santos (2009, p. 49-50) declara que “[...] a ecologia de saberes expande o carácter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações



entre o conhecimento científico e não-científico, alargando deste modo o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa”.

E, a respeito da intersubjetividade e do interconhecimento, Santos (2009, p. 50) explica que

[...] a busca de intersubjetividade é tão importante quanto complexa. Dado que diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e de acordo com diferentes durações e ritmos, a intersubjetividade requer também a disposição para conhecer e agir em diferentes (inter-escalaridade) e articulando diferentes durações (inter-temporalidade). Muitas das experiências subalternas de resistência são locais ou foram localizadas e assim tornadas irrelevantes ou inexistentes pelo conhecimento abissal moderno, o único capaz de gerar experiências globais.

A ecologia dos saberes está alicerçada na convicção de que é necessária uma reconsideração das práticas que ocorrem no grupamento de seres humanos que convivem em estado gregário e com a natureza. Seu foco se dá nas relações entre saberes, contudo, em vez de aprovar uma hierarquia única que se estende a tudo ou a todos, segue uma ordenação contínua de autoridades, que estabelece os níveis de poder e importância desses saberes, em que uma posição inferior seja sempre subordinada às posições superiores.

Assim, a ecologia de saberes apoia hierarquias dependentes do contexto, conforme os resultados concretos intencionados ou alcançados pelas diversas formas de saber, o que favorece que hierarquias concretas se elevem face às intervenções (Santos, 2009).

As intervenções no real podem se originar em diferentes sistemas de conhecimento, contudo as formas de conhecimento a serem favorecidas – de acordo com os elementos que caracterizam a ecologia de saberes – são aquelas pautadas em garantir a maior participação dos grupamentos sociais envolvidos na geração, na atividade, na vigilância e no aproveitamento da intervenção. Como explica Santos (2009, p. 50-51),

a ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. Um pragmatismo epistemológico é, acima de tudo pelo fato de as experiências de vida dos oprimidos lhes serem para além do pensamento abissal das linhas globais a uma ecologia de saberes inteligíveis por via de uma epistemologia das consequenciais.



Como em nossa *Constituição* (Brasil, 1988, p. 123) consta que educação visa ao pleno desenvolvimento humano e ao seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade – que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania – seria uma “diferenciação ou preferência” que estaria limitando “em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas”.

E, em uma demonstração das consequências no que se refere à dificuldade na inclusão, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que, em seu artigo 60, prevê:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996, p. 20).

No entendimento de Mantoan (2003), isso permite a substituição do direito ao acesso à educação em razão da deficiência presente da pessoa. Assim, pensamos que a LDB de 1996 (Brasil, 1996) não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis e se limita a prever as situações em que se dará a educação especial, normalmente, na prática, por imposição da escola ou da rede de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos discutir o modo como vem se configurando a exclusão da pessoa com deficiência e quais as fragilidades na concretização dos direitos das pessoas. Para tanto, procuramos identificar e analisar a maneira como ocorre a exclusão da pessoa com deficiência ao longo do tempo e objetivamos conhecer potencialidades que os referenciais das Linhas Abissais, de Boaventura de Sousa Santos, têm de contribuir para o diálogo entre as esferas envolvidas, visando à concretização dos direitos da pessoa com deficiência.



Primeiramente buscamos conhecer, mesmo que de forma breve, como foi a jornada das pessoas com deficiência do século XX até os dias de hoje. Passamos pelo período em que foram invisibilizadas e excluídas do convívio em sociedade – pelas denominações recebidas, muitas delas pejorativas, preconceituosas – e colocadas do outro lado da linha, tendo como base o referencial de Boaventura de Sousa Santos.

Em seguida, foi tratada a questão da educação inclusiva, que tem relação direta com a pessoa com deficiência e também com o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que a educação é uma forma de preparação para o mercado de trabalho, o que evidencia que nosso sistema escolar pouco inclui, pois é organizado de tal forma que recorta a realidade, divide os alunos em normais e deficientes e o ensino, nas modalidades regular ou especial. Já o corpo docente tem seus integrantes divididos como especialistas nesta e naquela área, e muitos deles incutem ideias e manifestações de diferenças.

Nesse contexto, o avançar da inclusão requer uma mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, faz-se urgente suprimir a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. No caso das escolas, estas devem atender às diferenças sem discriminar – trabalhar em conjunto com todos os alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender e avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Sempre se avalia o que o aluno aprendeu e o que ele não sabe, mas raramente se analisa *o que e como* a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, pela evasão, pela discriminação e pela exclusão.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.



Em meio a tantos processos excludentes, que acabam por colocar à margem as pessoas com deficiência, parece que a proposta do pensamento pós-abissal – assentado na ideia de que é necessária uma reformulação das intervenções e das relações praticadas em nosso grupamento social e com a natureza – possibilita conhecimentos outros, centrados nas relações entre saberes e nas hierarquias que podem ser geradas entre eles, sem que sejamos subjugados por uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, como temos atualmente. Seria uma oportunidade para a ampliação do diálogo em sociedade sobre o tema em estudo, uma vez que este institui ordenações de acordo com a conjuntura, com os resultados de fato almejados ou alcançados pelas diferentes maneiras de saber.

Dessa forma, uma possível alternativa é “uma epistemologia desestabilizadora na medida em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (Santos, 2009, p. 54). Em nosso entendimento, essa forma pode contribuir para um maior diálogo e, possivelmente, para que os direitos da pessoa humana sejam efetivamente respeitados.

O tema Pessoa com Deficiência é bastante vasto, e, nesta breve explanação, não tivemos a intenção de dar respostas, mas sim de ampliar diálogos, tendo como base as Linhas Abissais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-25.

BEGALLI, A. S. M. **Biopolítica, ações afirmativas e a pessoa humana com deficiência: um diagnóstico do processo de inclusão escolar no Brasil**. 2021. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BEGALLI, A. S. M.; SILVEIRA, C. R. da. A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira: uma visão biopolítica. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, ed. esp., p. 1-19, 2019.

BELLAMY, C. **The State of the World's Children: Education**. Nova Iorque: UNICEF, 1999.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-21, e-rte331202425, 2024.



BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007b.

BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção 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, Seção 1, p. 1, 10 jul. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/CNE, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, 2021.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2003.



LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **The Open File on Inclusive Education**. Paris: UNESCO, 2001.

PICCOLO, G. M. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 17, 2023.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. de P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 21-23.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (org.). **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo: RNR, 2003. p. 6.

SILVA, I. M. de A. da. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (ed.). **Inclusive Schooling: National and international perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Mestre em Educação – Universidade São Francisco – ORCID: 0009-0002-8305-9771 - e-mail: galvaoaltair@hotmail.com

[**] Doutor em Filosofia - Universidade São Francisco – ORCID: 0000-0002-1003-0014 - e-mail: carlosilveir@yahoo.com.br

Submetido em: junho de 2023.

Aprovado em: novembro de 2023.

Publicado em: janeiro de 2024.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-21, e-rte331202425, 2024.