

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILMARA APARECIDA LOPES

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: RECORRÊNCIAS
HISTÓRICAS E SOLICITAÇÕES SOCIAIS

SOROCABA/ SP

2015

SILMARA APARECIDA LOPES

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: RECORRÊNCIAS
HISTÓRICAS E SOLICITAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Soares de Almeida

SOROCABA/SP

ANO 2015

Ficha Catalográfica

Lopes, Silmara Aparecida

S855e A educação especial no Estado de São Paulo : recorrências
históricas e solicitações sociais / Silmara Aparecida Lopes. -- 2015.
116 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Soares de Almeida

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015.

SILMARA APARECIDA LOPES

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: RECORRÊNCIAS
HISTÓRICAS E SOLICITAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós- Graduação em Educação da Universidade
de Sorocaba.

Aprovado em: 04/08/2015

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dr.(a) Jane Soares de Almeida
Universidade de Sorocaba

Prof.(a) Dr.(a) Vânia Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba

Prof.(a) Dr.(a) Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba

Agradecimentos

Ao começar uma caminhada, o ser humano tem certeza se conseguirá atingir seus objetivos; nesse caminhar existem possibilidades de que ocorram tropeços e obstáculos, porém a grande virtude é a coragem para se levantar, enfrentar os percalços e começar novamente, nunca desistir.

Todavia, ao terminar uma jornada, não há prazer no mundo que possa ser comparado a esse momento. Todas as dificuldades são esquecidas, mesmo que momentaneamente, e após a euforia, novas metas, novos objetivos são traçados e o ser humano recomeça sua caminhada.

Agradeço a Deus por me guiar e pela certeza que Ele está comigo em todos os momentos da minha vida.

Agradeço às pessoas que, direta ou indiretamente, ajudaram na elaboração deste trabalho.

Às minhas filhas pelo amor, carinho, paciência e apoio.

Ao corpo docente do curso de mestrado da UNISO, pelos ensinamentos, em especial à minha orientadora, Prof^a Doutora Jane Soares de Almeida, que teve a palavra certa nos momentos de dificuldades e sempre ofereceu muito apoio.

À Prof^a Doutora Vânia Regina Boschetti e ao Prof. Doutor Paulo Gomes Lima pelo carinho e pelas contribuições que trouxeram para esta dissertação de mestrado.

Muito obrigada!

RESUMO

A exclusão social intensifica a vulnerabilidade dos indivíduos, perpetuando as situações de pobreza e, conseqüentemente, delimitando o acesso à educação, saúde, dentre outros. Um dos grandes desafios é promover a participação social daqueles que foram colocados à margem dos nossos espaços comuns, excluídos do mercado de trabalho, da escolarização com sua geração, vítimas de uma construção social preconceituosa e estigmatizante. Ao analisar criticamente as recorrências sócio-políticas podemos problematizar o processo de exclusão, bem como o seu reverso, isto é, as iniciativas para o seu enfrentamento. Esta pesquisa apresenta uma análise histórica da trajetória das pessoas com deficiência ao longo dos tempos. Em diferentes épocas e culturas, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, especialmente àquelas das classes sociais dominadas, exploradas, tem variado, mas observa-se uma constante histórica: o estigma que legitima o preconceito e a continuidade do prejuízo histórico que enfrentam em relação ao usufruto dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos. O objetivo principal desta dissertação é a análise do desenvolvimento da educação especial no Brasil, de modo geral, e no Estado de São Paulo, de modo mais específico, com vistas a apreender as contradições, as rupturas, as continuidades, os avanços, fazendo um recorte temporal de 1990 aos dias atuais. O método utilizado foi o materialismo histórico e dialético por ser considerado um enfoque teórico que contribui nas análises de políticas educacionais numa perspectiva crítica. Apesar das legislações construídas, os direitos de muitas crianças e jovens com deficiência continuam sendo negados, protelados, seguindo muitas vezes na contramão da legislação, demonstrando que as condições econômicas, políticas e sociais de nosso país ainda não estão favoráveis ao cumprimento pleno desse imenso arcabouço legal que envolve os direitos das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Políticas e políticas educacionais. Estado.

ABSTRACT

Social exclusion intensifies the vulnerability of individuals, perpetuating poverty and, consequently, limiting access to education, health, among others. A major challenge is to promote the social participation of those who were placed on the margins of our common spaces, excluded from the labor market, schooling with his generation, victims of a prejudiced and stigmatizing social construction. To critically analyze the socio-political recurrences can discuss the process of exclusion and its reverse, that is, initiatives for solving them. This research presents a historical analysis of the trajectory of disabled people throughout the ages. At different times and cultures, treatment of persons with disabilities, especially those of social classes dominated, exploited, it has varied, but there has been a historical constant: the stigma that legitimizes preconception and continuity of historical disadvantage they face in relation the enjoyment of social goods, cultural, economic and political. The main objective of this work is to analyze the development of special education in Brazil, in general, and in São Paulo, more specifically, in order to grasp the contradictions, ruptures, continuities, advances, making a time frame of 1990 to today. The method used was the historical and dialectical materialism to be considered a theoretical approach that helps in the analysis of educational policies from a critical perspective. Despite constructed legislation, the rights of many children and young people with disabilities continue to be denied, postponed, following often against the law, showing that the economic, political and social of our country are not favorable to the full realization of this huge legal framework involving the rights of persons with disabilities.

Key words: Special Education. Inclusive education. Policies and educational policies. State.

LISTA DE SIGLAS

ANEE- alunos com necessidades educacionais especiais

BIRD- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM- Banco Mundial

CAP- Centro de Apoio Pedagógico

CEB- Conselho de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CRPE - Classe Regida por Professor Especializado

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

OMS- Organização Mundial da Saúde

ONG- Organização Não Governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano

SE- Secretaria da Educação

TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

APRESENTAÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a educação especial no Estado de São Paulo surgiu por ter trabalhado mais de 4 (quatro) anos, como Supervisora de Ensino responsável pela educação especial na rede estadual de ensino das Diretorias de Ensino de Votorantim e Sorocaba. No início, pouco conhecia sobre essa modalidade de educação e trabalhei sem muita base teórica, tentando resolver os diversos assuntos que envolviam esse tema.

Após seis meses, percebi que precisava estudar para adquirir uma base conceitual, especialmente, para ter argumentos diante dos Diretores de Escola e Professores que manifestavam suas angústias em relação à inclusão de alunos com deficiências, transtornos, distúrbios de diversas naturezas nas salas regulares. Percebia que as equipes de educação especial que atuavam nas Diretorias de Ensino tinham pouca bagagem teórica para lidar com os problemas do cotidiano e realizar um trabalho com qualidade educativa para esses alunos.

Comecei estudando as legislações que envolviam a educação especial brasileira e paulista, depois pesquisei sobre práticas que pudessem direcionar a questão pedagógica no que tange ao trabalho das professoras especializadas. Com esses estudos que ainda não tinham o objetivo de se tornar um projeto de mestrado ou sequer de uma monografia de curso de especialização, fui verificando algumas contradições entre as leis e a realidade do projeto de inclusão nas salas comuns.

Como Supervisora de Ensino acompanhava a inclusão nas salas regulares e também a continuidade da existência das escolas e classes especiais na rede de ensino do Estado de São Paulo, sendo responsável pelos Convênios realizados entre Estado e instituições (como APAE e outras, sem fins lucrativos, que oferecem a escolarização em substituição ao ensino regular).

Diante desse contexto, percebi que existiam, em nível internacional e nacional, pelo menos duas concepções distintas em relação à inclusão escolar. A que prevê a inclusão total, ou seja, que todos os alunos, sem exceção, devem receber a escolarização na rede regular de ensino com atendimentos especializados no horário oposto ao período escolar, os quais podem ser realizados nas instituições filantrópicas sem substituir o ensino comum. E outra que fomenta a inclusão, preferencialmente, na rede regular, argumentando que alguns alunos podem necessitar de uma escolarização apartada, em outros lugares (nas classes especiais, nas instituições privadas, sem fins lucrativos, que atuam como escolas especiais) devido à gravidade de sua deficiência, transtorno, que não permitiria a inclusão na sala regular. Essa é a concepção que vem sendo adotada no Estado de São Paulo.

Nos três primeiros anos que atuei como gestora da educação especial meus pensamentos seguiam a segunda concepção. No quarto e último ano (2013), ocasião em que já estava cursando o mestrado em educação e iniciando minhas primeiras pesquisas, fui mudando o pensamento e observando que o ensino segregado pode estar atuando como uma das barreiras para o desenvolvimento da inclusão com qualidade nas escolas comuns. Como também atuava como Supervisora de Ensino das instituições filantrópicas conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (como APAE, etc.), acompanhava todo o processo de convênios e o trabalho que desenvolvem como *escola* e não como instituição que também oferece outros tipos de atendimentos (terapêuticos, psicológicos, médicos).

Embora as legislações especifiquem que nas escolas e classes especiais somente deverão ser encaminhados alunos com graves deficiências, isso nem sempre é cumprido, pois nessas escolas e classes especiais encontram-se alunos que já deveriam estar incluídos em salas comuns há muito tempo e outros que, mesmo tendo condições de ter frequentando as salas regulares, passaram toda sua existência em ambientes segregativos de escolarização sem ter convivido com sua geração na escola comum.

Ao observar as dificuldades que algumas famílias ainda enfrentam para conseguir matricular seus filhos em algumas escolas comuns, principalmente se o aluno tem *diagnóstico* de deficiência intelectual (mesmo quando tal diagnóstico não tenha qualquer base científica, ou seja, um diagnóstico baseado no senso comum que costuma *avaliar* alunos com dificuldades de aprendizagem como deficientes intelectuais), comecei a questionar o porquê das pessoas com deficiência ainda sofrerem preconceitos e enfrentarem tantos obstáculos para poder usufruir de direitos humanos básicos, como é o caso da educação.

Nessa direção, iniciei a investigação sobre como eram tratadas as pessoas com deficiência ao longo dos tempos e foi durante essas investigações que encontrei um texto de Lucídio Bianchetti e Ida M. Freire (2011) que já tinham realizado uma análise semelhante. O contato com esses autores, além de ajudar a compreender que as pessoas com deficiência enfrentam um *prejuízo histórico* que prejudica suas relações sociais de um modo geral, também deu ânimo para conhecer a teoria e metodologia de trabalho por eles utilizado: o materialismo histórico e dialético. Identificando-me com essa forma de ler e interpretar o mundo a escolhi para ser a teoria e a metodologia principal nesta pesquisa, produzindo o primeiro capítulo que busca entender as relações entre o corpo, a história e a pessoa com deficiência.

A orientação teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético contribuiu para que fossem estabelecidas conexões entre as políticas públicas, a realidade histórica e para

desvendar algumas contradições presentes nas legislações e, conseqüentemente, entre o que está registrado nas leis e a realidade cotidiana das escolas.

Desse modo, os capítulos seguintes foram sendo construídos com esse olhar para o todo, procurando apreender as partes, comparando as legislações federais com as estaduais.

A contribuição da linha de pesquisa em História, Historiografia, Políticas e Práticas Escolares foi fundamental, pois por meio dela pude compreender o quanto é importante conhecer as origens e a história daquilo que pretendemos estudar. Aristóteles (2002), afirmou que só conhecemos verdadeiramente as coisas quando conhecemos suas causas e o seu princípio. Penso que sem esse conhecimento do passado que envolve este tema de pesquisa, hoje teria uma visão bastante limitada sobre o assunto. Por meio dessa linha de pesquisa aprendi sobre a relevância e o manejo das fontes.

A análise das políticas públicas federais e estaduais que envolviam a educação especial e a educação inclusiva mostrou-se relevante, já que aquela vem sendo registrada na legislação brasileira, a partir de 2008, na perspectiva da educação inclusiva.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS PONTUAÇÕES PARA A CONTEMPORANEIDADE.....	20
2.1.A deficiência e os povos primitivos.....	21
2.2.A deficiência e o modo de produção escravista.....	22
2.3.A deficiência e o modo de produção feudal.....	23
2.4.A deficiência e o modo de produção capitalista.....	25
3. CAPÍTULO II - ANÁLISE DA TERMINOLOGIA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (ANEE).....	31
3.1. Como a educação especial foi se ampliando no Brasil.....	32
3.2. Conceito de normalidade/anormalidade.....	33
3.3. Terminologias utilizadas em legislações brasileiras para se referir ao público-alvo da educação especial.....	35
3.4. O conceito de educandos com necessidades educacionais especiais no contexto brasileiro.....	37
3.5.Influências neoliberais nas legislações educacionais para a educação especial.....	38
3.6. Repercussões da terminologia ANEE no Brasil.....	40
4. CAPÍTULO III (Re) visitando a história da educação especial brasileira e paulista (1824-1930).....	43
4.1. A educação especial de 1930 – 1989.....	48
4.2. A expansão da educação especial a partir da década de 1970.....	54
4.3.A educação especial a partir da Constituição Federal de 1988.....	60
5. CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E PAULISTA: DA DÉCADA DE 1990 AOS DIAS ATUAIS.....	65
5.1. Educação especial e educação inclusiva a partir da Declaração de Salamanca.....	70
5.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas repercussões.....	74
5.3. Educação especial e educação inclusiva no novo milênio.....	79
5.4. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	83
5.5. A educação especial no Estado de São Paulo-2010 aos dias atuais.....	87
6. CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SOCIAL: INTERCURSOS E SOLICITAÇÕES PARA A CONTEMPORANEIDADE.....	92
6.1. Algumas premissas presentes na Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994).....	93
6.2. Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994) –Influências e repercussões nas legislações educacionais brasileiras.....	96
6.3. Aspectos quantitativos e qualitativos da educação para todos (educação inclusiva) no Brasil.....	98
6.4. Desafios e perspectivas para a educação especial e educação inclusiva.....	100
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
8. REFERÊNCIAS	107

1. INTRODUÇÃO

Para enfrentar o grande desafio da exclusão social que compromete o desenvolvimento pleno das sociedades por colocar determinados indivíduos em situações de pobreza e de falta de acesso à educação, saúde, lazer, moradia, justiça, dentre outros, acredita-se que um dos caminhos seja a análise crítica do que é assegurado a esses segmentos da população e outro, levantar questões para reflexões, possíveis reivindicações e mudanças que contribuam para sua inclusão social. Nesse sentido, delinea-se o objeto de estudos desta pesquisa, através da análise das legislações federais e do Estado de São Paulo, acerca das oportunidades educacionais garantidas em leis e documentos oficiais às pessoas com deficiência, transtornos e distúrbios que historicamente têm sido alijadas do direito à educação com qualidade.

Esclarece-se que apesar de analisar o público-alvo da educação especial ao longo dos tempos, nesta pesquisa foi privilegiado um olhar mais específico sobre as pessoas com deficiência que, apesar de não serem as únicas que hoje compõem o público a ser atendido por essa modalidade de ensino, têm sido o mais conhecido, levando a educação especial a ser chamada de educação para as pessoas com deficiência.

A deficiência faz parte da condição humana e quase todas as pessoas poderão ter uma deficiência permanente, temporária, adquirida (por acidentes, lesões ocupacionais, devido à violência, etc.) ao longo da vida e aqueles que chegarem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com o funcionamento de seus corpos. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p. 3) Poderão enxergar e ouvir menos, ter dificuldades para se locomover, dentre outras, que os colocarão em situação de deficiência pelas diversas barreiras físicas e sociais que existem para aqueles que saem do modelo de normalidade construído socialmente, o qual precisa ser revertido para um paradigma que considere as diferenças como características dos seres humanos, não as utilizando para discriminar, excluir e sim para acolher e promover sua participação como sujeitos de direitos e possibilidades .

Neste trabalho utiliza-se a expressão pessoa com deficiência por ser a que vem sendo recomendada na atualidade. No entanto, durante a produção textual aparecerão outras expressões já utilizadas para determinar aqueles que seriam atendidos pela educação especial e que à época representavam as designações vigentes.

Esta dissertação tem como objetivo analisar o desenvolvimento da educação especial no Brasil, de modo geral, e no Estado de São Paulo, de modo mais específico, buscando apreender os pontos e contrapontos subjacentes, tendo como fontes principais: a literatura especializada e as legislações. Portanto, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica,

cujos referencial teórico metodológico é o materialismo histórico e dialético que contará com a contribuição da abordagem do ciclo de políticas para análise das políticas e das políticas públicas educacionais.

Apesar de serem manuseadas legislações desde o século XIX, as quais contribuíram para compreender o desenvolvimento histórico dessa modalidade de ensino, foi feito um recorte temporal para uma análise mais detalhada do período compreendido entre 1990 aos dias atuais. Na década de 1990, foram construídos documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), os quais buscavam dar novos rumos para a educação especial e incentivar a educação inclusiva. Em virtude da grande quantidade de fontes existentes sobre educação especial e educação inclusiva, foram escolhidas aquelas que melhor pudessem contribuir para responder nossas questões e dar suporte às hipóteses levantadas nesta pesquisa.

Este trabalho considera a política educacional como política social pública que comporta um dinamismo e envolve um campo de embates e disputas de discursos, ideologias e interesses que promovem avanços e recuos, contradições e desvios, continuidades e rupturas, o que torna a análise crítica dos documentos produzidos cruciais para a compreensão de como vem se configurando o direito à educação para esse estrato da população que devido a determinadas características pessoais, torna-se objeto de políticas setoriais (políticas de educação especial e inclusivas).

Para a análise e compreensão dos discursos produzidos e registrados nas legislações e políticas públicas de educação, foi necessário observar em que bases estes se sustentavam, a quem estavam servindo e como foram sendo construídos ao longo da história.

Inicialmente esta pesquisa apresenta uma sucinta análise histórica da trajetória das pessoas com deficiência ao longo dos tempos. No capítulo II investigou-se a quem tem sido destinada a educação especial na história da educação brasileira. No capítulo III foi realizado um estudo sobre o tratamento dado à escolarização das pessoas com deficiência (1824-1990). O capítulo IV marca o recorte temporal desta pesquisa (1990 aos dias atuais), realizando-se a análise do desenvolvimento da educação especial brasileira e paulista.

Com o intuito de melhor apreender avanços, retrocessos e continuidades, no capítulo V buscou-se levantar os intercursos e solicitações da educação especial e da inclusão social para a contemporaneidade. Nas considerações finais deste estudo, são apresentadas as principais contradições, os problemas existentes e algumas perspectivas para a educação especial e para a educação inclusiva, após uma década deste século XXI.

Esclarece-se que nos capítulos III e IV busca-se tecer observações e considerações de modo comparativo, ainda que em alguns momentos isso fique apenas implícito, entre as legislações e documentos brasileiros e paulistas, por acreditar que seria bastante limitado compreender o desenvolvimento da educação especial no Estado de São Paulo sem estabelecer relações com seu desenvolvimento no Brasil, haja vista que o estudo teve como aporte principal as legislações.

Esta pesquisa teve como fio condutor principal o seguinte questionamento:

Qual centralidade foi dada à educação especial no Estado de São Paulo a partir da década de 1990?

Outras questões serviram de subsídios para o desenvolvimento da pesquisa:

1. Quais os condicionantes históricos e sociais que delinearão a educação especial como objeto?
2. Que fatores têm dificultado o acesso à escola e à educação de qualidade das pessoas com deficiência, especialmente, na rede regular de ensino?
3. Que relações a educação especial brasileira e do Estado de São Paulo têm estabelecido com o paradigma da educação inclusiva?
4. Que influências as políticas e as políticas públicas educacionais exerceram para os avanços, retrocessos, continuidades e contradições nas legislações da educação especial brasileira e paulista no período de 1990 aos dias atuais?

Buscou-se conduzir as questões da pesquisa de forma dialética com as fontes históricas analisadas e a realidade escolar.

Diante dos questionamentos foram levantadas as seguintes hipóteses:

1. As pessoas com deficiência carregam um estigma, pois a sociedade revela preconceitos em relação a sua condição social como sujeito, que vêm de outros tempos históricos e que as conduz a uma situação de marginalização social prejudicando o usufruto de direitos humanos básicos como educação, lazer, trabalho, etc..
2. Como no Estado de São Paulo observa-se que os paradigmas da segregação, da integração e da inclusão escolar convivem simultaneamente na atualidade, parte-se da hipótese de que os avanços atingiram parcialmente as demandas sociais, bem como houve retrocessos, continuidades, desvios interpretativos, contradições.
3. Ao longo dos tempos foram construídos termos para determinar socialmente aqueles que seriam considerados diferentes, anormais, para receber uma educação apartada, uma educação especial.

4. As políticas neoliberais que já permeavam as relações em nível internacional, antes da década de 1990, começaram a influenciar as políticas, de modo geral, e as políticas públicas e educacionais, de modo mais específico, no Brasil, a partir dessa década, influenciando as decisões políticas que seriam adotadas para a educação especial brasileira e paulista.

No decorrer dos estudos, verificou-se a necessidade de incluir nas análises a relação entre educação especial e educação inclusiva, visto que a partir de 1990 o movimento pela inclusão escolar começou a tomar corpo no Brasil, principalmente através de registros nos documentos legais. Desse modo, o estudo das influências das políticas neoliberais no Brasil, também se tornou necessário para a compreensão global dos questionamentos.

Como a análise de políticas e políticas públicas, ainda que de forma introdutória, permeou boa parte deste trabalho, foram chamados para dialogar autores que percorrem o campo de análises de políticas e de políticas públicas como Höfling (2001), Mainardes (2006), Figueiredo & Figueiredo (1986), Lima e Marran (2013), dentre outros.

Estabeleceu-se diálogos com autores que pudessem contribuir com este trabalho, destacando-se aqueles que serviram como luzes para as reflexões: Marx & Engels (2007; 2008) pelas contribuições referentes ao método do materialismo histórico e dialético escolhido para conduzir as análises e a produção textual; Gramsci (1978) por nos fornecer uma visão mais ampliada do Estado e pelas contribuições em relação à hegemonia, possibilitando a observação das lutas de classes que ocorrem durante as construções e implementações das políticas e das políticas públicas.

Mantoan (2003) por afirmar que a inclusão escolar questiona as políticas, a organização da educação especial e regular e o próprio conceito de integração, preconizando que todos os alunos devem frequentar as salas de aula comuns do ensino regular; Vygotski (1989) pela defesa de uma educação pública e gratuita para todas as crianças e por considerar que o limite biológico não é o determinante para o não desenvolvimento do cego, do surdo, do surdo-cego, sendo a sociedade quem estabelece os limites para que essas pessoas não se desenvolvam plenamente.

Höfling (2001) por nos ensinar que para o entendimento adequado e para a avaliação de políticas sociais implementadas por um determinado governo, é imprescindível compreender e relacionar o tipo de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenções, naquele momento histórico, sendo necessário buscar as “questões de fundo” que envolvem essas políticas implementadas como estratégias de ações governamentais; Mainardes (2006) por ajudar a compreender melhor como devem ser conduzidas as análises de políticas e de políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à abordagem do

ciclo de políticas, esclarecendo que analisar o funcionamento e o papel do Estado não é apenas necessário, mas constitui o mais relevante componente para o entendimento adequado da política educacional e que a abordagem do ciclo de políticas estabelece uma ligação entre o papel e a ação do Estado e os processos micropolíticos¹.

Figueiredo e Figueiredo (1986) ao concluírem que a análise política (de um determinado cenário político, econômico e social) deve ser uma etapa preliminar e preparatória da análise de políticas (que nesta pesquisa são as políticas educacionais direcionadas para a educação especial e educação inclusiva-1990 aos dias atuais); Lima e Marran (2013) pelos ensinamentos de que a “[...] abordagem do ciclo de políticas utiliza diversos contextos políticos relacionando os acontecimentos em âmbito global com o local e vice-versa, analisando o quanto um influencia nas decisões do outro [...]”, possibilitando alterações no desdobramento de suas ações. (LIMA; MARRAN, 2013, p. 54).

Outros autores foram escolhidos pela sua posição ao privilegiar o materialismo histórico e dialético, bem como autores que puderam contribuir para a pesquisa mesmo tendo como fundamento outras teorias e metodologias, porém sempre tendo a preocupação de não cair num ecletismo teórico tampouco numa rejeição exagerada de pensamentos relevantes, ainda que de enfoques teóricos diferentes do que foi privilegiado neste trabalho.

Foram utilizadas como fontes documentais, legislações federais (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente-1990, LDB 9.394/96, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, etc.), estaduais (Constituição do Estado de São Paulo de 1989, Resolução SE 11/2008, Resolução SE 95/2000, Resolução SE 61/2014, etc.) e outros documentos que por sua abrangência mais ampla (Declaração Mundial sobre Educação para Todos-1990, Declaração de Salamanca-1994, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência-2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-2008, dentre outros) exerceram influências sobre as políticas públicas e educacionais e serviram de base para que outras legislações fossem construídas para complementar, esclarecer,

¹Micropolíticos neste trabalho tem o significado de observação da organização escolar e das transações, negociações, alianças e resistências que se desenvolvem no cotidiano escolar, referentes à implementação de políticas públicas educacionais.

suplementar e até mesmo para criar situações contraditórias nos domínios da educação especial e educação inclusiva.

Examinou-se documentos subsidiários nos momentos históricos, políticos e sociais previstos nesta pesquisa (portarias, recomendações, diretrizes, etc.) e outras fontes como notícias de jornais e censos demográficos e escolares que ajudaram na sustentação das hipóteses de pesquisa.

O conceito adotado nesta pesquisa em relação ao materialismo histórico e dialético parte do pressuposto de que uma das contribuições dessa concepção teórica reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que, estabelecendo as máximas relações possíveis para sua compreensão, propiciam captar a realidade e o movimento das políticas educacionais numa totalidade.

Utiliza-se totalidade, contradição, práxis e mediação como categorias de análise por permitirem a consideração da realidade como um todo estruturado em desenvolvimento. No entanto, captar a realidade em sua totalidade não significa a apreensão de todos os fatos, mas de um conjunto amplo de relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do real que são capturados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. Nesse sentido, a categoria mediação é crucial por fazer conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade, pois a totalidade existe nas e pelas mediações, pelas quais as partes (totalidades parciais) estão conectadas, numa série de determinações de reciprocidades que se modificam constantemente. A contradição fomenta o movimento de transformação dos fenômenos, já que a presença de tendências e aspectos contrários pode contribuir para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro. (MASSON, 2012). A categoria práxis é entendida como prática articulada à teoria (como a busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática) por meio da qual é possível ao homem modificar a si mesmo e a sua realidade.

Para Lima (2001, p.189) o homem é criado [...] “como sujeito inacabado em processo de construção que precisa contextualizar-se e socializar-se constantemente, pois integra-se em seu contexto, portanto, age sobre e na história.” E que no conceito de homem do paradigma dialético, aquele necessita compreender o seu contexto histórico para transformá-lo. Nesse sentido, esse autor destaca a ligação necessária e indispensável entre a teoria e a ação, bem como clarifica as possibilidades advindas de análises cujo enfoque é dialético.

A argumentação crítica das pesquisas dialéticas apresenta a necessidade de superação dos conflitos existentes numa realidade dinâmica, procurando diferenciarse de outras tendências pela visão de mundo que propõe a transformação do homem

e de sua realidade como pontos decisivos do devir, isto é, o homem como ser histórico, deve primar por seu autoconhecimento como tal e, a medida que toma consciência de si e do outro dentro de um emaranhado de relações conflituosas vai se tornando capaz de agir, construir e mudar o seu universo contextual. (LIMA, 2001, p. 221)

Assim, foi realizada a análise do desenvolvimento das políticas e políticas educacionais partindo de uma totalidade social em sua constituição, desenvolvimento, contradições e relações, especialmente a partir da década de 1990, visto que a educação especial e a educação inclusiva ficam em evidência pela publicação de documentos importantes como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). As políticas educacionais investigadas são tratadas em suas conexões com o contexto social e histórico, afastando-se das análises que as consideram de forma isolada e dissociada das condições históricas, sociais, políticas e econômicas da vida dos homens de determinada época.

2. CAPÍTULO I- A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS PONTUAÇÕES PARA A CONTEMPORANEIDADE

O movimento pela inclusão social das pessoas com deficiência vem crescendo: de acordo com o Censo Demográfico de 2010, 45.606.048 de pessoas ou 23,9% da população total, declararam possuir pelo menos uma das deficiências investigadas (IBGE, 2010) e alguns destes, ainda aguardam a oportunidade de participar da vida em sociedade e da fruição de direitos que lhes são fundamentais e indisponíveis.

Este capítulo contribui para uma sucinta análise do retrato que se construiu da pessoa com deficiência dos primórdios aos dias atuais. Como fio condutor para essa breve incursão na trajetória das pessoas com deficiência, tem-se em mente a questão sobre o tipo de corpo que foi valorizado, desvalorizado, considerado útil ou inútil, nos diferentes períodos históricos, tendo como suporte o trabalho de Bianchetti e Freire (2011).

Procura-se entender como a deficiência foi encarada nas sociedades primitivas, escravistas, feudais e capitalistas e que concepções, métodos e recursos foram utilizados para a eliminação, segregação e/ou exclusão desses indivíduos. Essas relações podem ter produzido determinadas concepções, a respeito dos limites e das possibilidades para a existência dessas pessoas, que perpassaram os tempos e podem estar, de forma anacrônica ou ajustada, presentes na atual ordem econômica, política, social e cultural, moldando o imaginário dos homens contemporâneos.

Para Gonçalves (1997), “[...] o corpo é presença que, ao mesmo tempo, esconde e revela nossa maneira de ser no mundo. A cultura imprime suas marcas no corpo e este expressa a história acumulada de uma sociedade.” (GONÇALVES, 1997, p.132). Portanto, as relações com o corpo são construídas historicamente e marcam as relações estabelecidas pelos sujeitos na sociedade em que vivem. Relembrando que a categoria de modo de produção da vida material determina o caráter geral do processo da vida social, política e espiritual. Assim, é o seu ser social que determina a consciência e não o contrário. (MARX, 1982, p.239).

Desde os primórdios eram percebidos os problemas físicos, mentais ou sensoriais, de natureza transitória ou permanente e os esforços do homem durante sua existência na Terra quanto às superações de suas dificuldades. Entretanto, os obstáculos trazidos pelas deficiências foram encarados durante séculos como problema individual e não do Estado ou da sociedade.

2.1 A deficiência e os povos primitivos

Os homens primitivos viviam e realizavam suas atividades produtivas em grupos, os quais eram formados por gens ou tribos. Na maior parte deste período da história, a humanidade foi formada por pequenos agrupamentos de nômades que sobreviviam perambulando pela terra, enfrentando as dificuldades em busca da caça, da pesca e de tudo aquilo que a natureza podia lhes oferecer. Mais tarde, com o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, os homens passam a fixar-se em determinadas regiões iniciando a fase de sedentarização. (ENGELS, 1984, p.24-25).

Na fase de nomadismo, os rios, os lagos, os mares, os campos de caça e de coletas de frutos, podiam ser usufruídos por todos os agrupamentos que por eles transitassem. Na fase sedentária, os animais domesticados, as terras cultivadas e os alimentos extraídos das atividades agrícolas eram propriedades coletivas da comunidade que as desenvolviam, o que significa afirmar que “a primeira forma da propriedade é a propriedade tribal.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 44).

De acordo com Silva (1986), as condições de existência das pessoas com deficiência nas sociedades primitivas, apesar das poucas informações a esse respeito, apontam no estabelecimento de duas tendências: uma que perpassou todo este período histórico, marcada pelo abandono, segregação e extermínio das pessoas com deficiência e outra que vigorou em algumas comunidades sedentarizadas, marcada por atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação.

Durante a fase de nomadismo, na qual cada membro do agrupamento humano necessitava estar apto para enfrentar os perigos no mundo selvagem, não havia condições objetivas que permitissem a sobrevivência desses indivíduos. Então, não tinham outra alternativa a não ser se livrarem daqueles que estavam sem condições de acompanhá-los em seu ritmo de vida.

No processo de sedentarização dos homens, além da descoberta da agricultura e da domesticação de alguns animais, também houve um maior desenvolvimento na produção de instrumentos artesanais, os quais puderam potencializar as ações humanas, melhorando as condições de vida desses povos e possibilitando com isso a sobrevivência das pessoas com deficiência.

Assim, em tal sociedade as atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação das pessoas com deficiência eram possíveis, já que poderiam desenvolver atividades que estavam em conformidade com a sua forma de ser, contribuindo para a manutenção do grupo. Porém, é

provável que alguns povos ainda continuaram adotando a prática do abandono, da segregação e do extermínio, procedimento que pode ser explicado como resultado da herança de antigos costumes.

Nos povos primitivos as relações de amizade e ajuda predominavam para atender a sobrevivência do grupo como um todo. Ponce (2000) auxilia para uma melhor compreensão a esse respeito:

Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: o que impunha poder do homem sobre o homem. (PONCE, 2000, p.25-26).

Nesse tipo de sociedade, de um modo geral, ainda não se presume a questão da dominação de alguns homens sobre outros, como se observa nitidamente em outros modos de produção.

2.2 A deficiência e o modo de produção escravista

O Mundo Antigo pode ser caracterizado por sociedades estratificadas entre uma classe que possuía os meios de produção e outra que não os possuía. A principal forma de produção era o escravismo, no qual a apropriação da produção era restrita a uma classe que não produzia.

Na Grécia Antiga, devido ao atendimento das necessidades básicas garantidas pelo trabalho dos escravos, os homens livres podiam se dedicar ao ócio. É a partir daí que os homens começam a pensar de forma sistematizada, a construir ideias, paradigmas que atravessarão os séculos. Um desses paradigmas surgiu, especialmente, em Esparta, onde as crianças que nasciam com deficiência eram lançadas em um precipício. A prática de eliminação sumária justificava-se como ação para o bem da criança e da república, onde a maioria dos cidadãos livres deveria se tornar guerreiro e a perfeição do corpo era muito valorizada. (BIANCHETTI; FREIRE, 2011).

Com o paradigma o ateniense: “[...] a vida agitada da polis, a filosofia, a retórica, a boa argumentação e a contemplação vão moldar uma concepção de corpo e sociedade.” Quanto à concepção do corpo, particularmente, com Platão, [...] “abre-se um interstício, uma fresta, uma fenda entre corpo e mente, por onde vai soprar um vento frio pelo resto da história do mundo ocidental cristão [...]” (IDEM, 2011, p.88-89).

A divisão da sociedade ateniense entre escravos e livres, possibilitou a idealização da divisão entre o corpo (os escravos), degradado, embaraço da mente, a quem cabia a execução das tarefas degradantes, e a mente (os livres), a quem cabia a parte digna, superior, incumbida de comandar, governar, dominar.

Como ocorria em Esparta, o Direito Romano não reconhecia a vitalidade de bebês com características defeituosas, todavia o costume não se voltava, inevitavelmente, para a execução sumária (embora isso também ocorresse). As crianças com deficiência eram abandonadas e, muitas vezes, escravos e pessoas pobres que viviam de esmolas, ficavam à espreita para se apossarem dessas crianças e, posteriormente, utilizarem-nas para pedir esmolas, trabalhar em circos ou mesmo para a prostituição.

Nesse modo de produção, estabeleceu-se a supremacia do trabalho intelectual sobre o manual, evidenciando a exploração de alguns homens sobre outros.

2.3 A deficiência e o modo de produção feudal

O contexto histórico-cultural da Idade Média foi responsável pela visão de corpo da época. Além do comportamento da população medieval ter sido extremamente controlado, também seu pensamento foi manipulado pelo poder dominante da época: o clero e a nobreza. Usando o nome de Deus, os poderosos obtinham muitos benefícios e a população acreditava que se contrariasse as ordens da Igreja não teria a salvação da alma, portanto, não reagia.

O paradigma ateniense repercutiu na Idade Média, porém, sob o âmbito da teologia que modificou sua terminologia. No período feudal, a dicotomia deixa de ser corpo/mente passando a corpo/alma e os indivíduos considerados anormais ganham direito à vida, mas são estigmatizados, visto que o modelo moral do cristianismo tinha tendência de encontrar ligações entre as diferenças/deficiências e o pecado. Nessa divisão, a alma era considerada a parte digna de atenções e cuidados, já o corpo ora era considerado o templo de Deus, ora era visto como oficina do diabo, o que gerava contradições difíceis de serem superadas.

Segundo Bianchetti e Freire (2011), à medida que a Idade Média avança, a relação das diferenças físicas com o pecado começou a intensificar-se. Entretanto, é necessário que se perceba que esta visão negativa da deficiência/diferença surgiu antes, como no Antigo Testamento da Bíblia que encarava os infortúnios, de um modo geral, como possíveis manifestações dos castigos divinos.

Entretanto, em nível isolado existiriam pessoas com deficiência que tiveram uma vida menos difícil, o que pode ter relação com os privilégios da classe social ou das relações

sociais que estabeleciam como é o caso de Mefibosete, citado no Antigo Testamento da Bíblia. No relatório mundial sobre a deficiência encontramos informações de que *status* social e riqueza são fatores que podem contribuir para superar as limitações e as restrições para participar e realizar atividades nos vários âmbitos da sociedade. Por outro lado, a deficiência também pode aumentar o risco de pobreza e esta pode aumentar o risco de deficiência, portanto, a relação entre deficiência e pobreza é bidirecional. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p. 8; 14).

Mefibosete, neto de Saul, rei de Israel, e filho de Jônatas, apesar de sua condição nobre, teve que viver escondido da sociedade durante toda a infância, adolescência e juventude, pois quando ainda era criança perdeu seu avô e seu pai, mortos numa batalha e, devido a um acidente, ficou aleijado de ambos os pés. Quando o rei Davi soube da existência de um descendente de seu amigo Jônatas, pediu a um servo que lhe trouxesse Mefibosete e sua vida mudou. Em 2 Samuel 9:7, lê-se que quando Mefibosete chegou ao palácio, o rei lhe disse: “Não temas, porque usarei de bondade contigo, por amor de Jônatas, teu pai, e te restituirei todas as terras de Saul [...]”. Foi autorizado a morar em Jerusalém e a se alimentar sempre à mesa de Davi, como se fosse um dos filhos do rei. (BÍBLIA, 1993a, p. 224). Nesse caso, quem lhe concedeu conviver com a família real, assegurando-lhe a permanência nesse espaço e devolvendo-lhe todos os direitos e bens, foi o rei, aquele que tinha autoridade máxima e, por motivos particulares e afetivos, tomou essa decisão. O relacionamento, a partir daí, foi de aceitação a Mefibosete. Portanto, rejeição, estigma, menosprezo, abandono e outras práticas discriminativas não mais fizeram parte do tratamento que passou a ter. Além de a autoridade máxima da época lhe conceder tal honra, outro motivo que colaborou para essa aceitação foi o ambiente em que ele foi abrigado, que era constituído pelos súditos do rei. (SANTOS, 2008).

No Novo Testamento, encontram-se referências aos cegos, surdos e paráliticos como pessoas que provavelmente tenham cometido algum pecado e por esse motivo sofriam tais *penalidades* físicas. Um dos milagres de Cristo possibilita a observação dessa relação entre o pecado e a deficiência:

Vendo-lhes a fé, Jesus disse ao paralítico: Filho, os teus pecados estão perdoados [...] E Jesus, percebendo logo por seu espírito que eles assim o arrazoavam, disse-lhes: Por que arrazoais sobre estas coisas em vosso coração? Qual é mais fácil? Dizer ao paralítico: Estão perdoados os teus pecados, ou dizer: Levanta-te, toma o teu leito e anda? (BÍBLIA, 1993b, p. 31).

A Igreja conduziu a sociedade medieval nessa direção, tanto que os castigos impostos ao corpo, tais como as flagelações, a fogueira e as torturas da Santa Inquisição representavam a purificação dos pecadores. Por outro lado, colaborou para uma mudança na maneira pela

qual as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pela sociedade, ao imprimir a ideia de que essas pessoas eram alertas de Deus e que ofereciam aos homens a oportunidade de praticar o bem. Assim, o flagelo de uns servia para a salvação de outros.

2.4 A deficiência e o modo de produção capitalista

A passagem do feudalismo para o capitalismo vai trazer mudanças profundas que repercutirão em várias direções. Busca-se compreender essa transição e de que maneira isso foi organizando a sociedade e atingindo a situação das pessoas com deficiência. Marx e Engels (2008) contribuem ao explicar sobre as transformações diante de novas condições de existência:

Será necessária inteligência tão profunda para entender que, com a mudança das condições de vida das pessoas, das suas relações sociais, de sua existência social, também se modificam suas representações, concepções e conceitos, em suma, também sua consciência? (MARX; ENGELS, 2008, p. 40).

O período conhecido como Renascimento não resolveu de maneira satisfatória a situação na qual se encontravam as pessoas com deficiência, mas vai transformando a vida social e o comportamento do homem comum. Um mundo com maior presença da razão começa a ganhar força e a moldar as raízes do homem. Com a paulatina libertação quanto aos dogmas e credences típicos da Idade Média, entre os séculos XIV a XVI no mundo cristão europeu ocorreu uma gradual, mas evidente mudança sócio-cultural, com maior reconhecimento do valor humano.

Esse novo momento histórico que acompanhou a burguesia estabelecendo as condições necessárias para, enquanto classe, exercer a hegemonia, diferencia-se da situação anterior em que os homens viviam da produção para a subsistência. Nesse período, o antropocentrismo² passa a ser evidenciado e fortalecido.

Pelos desafios colocados à ciência, novas descobertas foram impulsionadas. Newton (1642-1727) ao apresentar uma visão mecanicista do universo, contribuiu para que o corpo

² Antropocentrismo: concepção segundo a qual o ser humano é o centro ou a razão da existência do universo

passasse a ser definido e encarado como uma máquina, o que desencadeou num resultado desastroso e persistente para as pessoas com deficiência: se o corpo era uma máquina, a diferença/deficiência era o mau funcionamento de uma parte dessa máquina. Enquanto na Idade Média a deficiência estava associada ao pecado, ao castigo, passou, então, a ser relacionada à disfunção. Locke (1632-1704) ao definir o recém-nascido e o idiota como *tabula rasa* e o comportamento como produto do ambiente, possibilitou o entendimento da deficiência como a carência de experiências que poderiam ser supridas pela educação, abrindo caminho para que estudos e experiências, nessa área, fossem realizados ulteriormente.

Nessa incursão pela história, observa-se a burguesia que, após sair vitoriosa da Revolução Francesa e agindo como classe dominante, passa a demonstrar seu caráter reacionário, sonhando aos outros os mesmos direitos pelos quais lutara para garantir. Para Marx e Engels, “[...] cada nova classe que passa a ocupar o posto daquela que dominou antes dela se vê obrigada, para poder encaminhar os fins que persegue, a apresentar seu próprio interesse como o interesse geral de todos os membros da sociedade.” (MARX: ENGELS, 2007, p. 72). Gramsci “[...] atribuiu ao Estado parte dessa função de promover um conceito (burguês) único de realidade e, conseqüentemente, emprestou ao Estado um papel mais extenso (ampliado) na perpetuação das classes.” (GRAMSCI *apud* CARNOY, 1994, p. 90-91).

A partir da Revolução Industrial que teve início principalmente na Inglaterra do séc. XVIII, caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica, o ritmo de produção passou a ser ditado pela máquina e pelo controle do trabalhador, sendo essa uma das formas de produção para atingir os objetivos do capitalismo: que é o alcance da mais-valia, da acumulação. As anomalias genéticas, as guerras e as epidemias deixaram de ser as únicas causas das deficiências, pois o trabalho, muitas vezes, em condições precárias começou a ocasionar acidentes mutiladores e doenças profissionais. Emergiram-se, assim, algumas mudanças para esses indivíduos com uma atenção mais especializada e não somente institucional como em hospitais e abrigos.

A participação médica na reabilitação dos deficientes foi marcante, trazendo maior inquietação em relação à educação das pessoas com deficiência. Através da experiência feita pelo médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), no início do séc. XIX, com um menino encontrado perdido em uma floresta e que apresentava hábitos de animal selvagem e características de deficiência mental, foi demonstrado que o atraso que essa criança apresentava tinha origem não em fatores biológicos, genéticos, mas no fato de não ter sido integrada na sociedade humana, evidenciando-se que pessoas com deficiência eram capazes

de aprender.

É relevante entender a concepção de corpo no modo de produção capitalista, particularmente em seu estágio avançado. A sociedade contemporânea condiciona o corpo a uma supervalorização e o coloca no centro das propostas consumistas e alienantes do mundo capitalista, transformando-o no mais novo produto de consumo. Apesar dos avanços técnico-científicos e do discurso pela inclusão social, a sociedade individualista e consumista, de modo geral, continua rejeitando as pessoas com deficiência, tendo como evasiva, muitas vezes sutil, a dificuldade de se enquadrarem no perfil de normalidade socialmente construído.

Retornando à contextualização histórica, no século XX não se pode afirmar de forma contundente que a maneira de conceber e tratar as pessoas com deficiência tenha obtido uma melhora significativa. No modo de produção capitalista onde o Deus pode ser reconhecido pela alcunha de dinheiro, um dos pecados dessa religião é não ser produtivo, trazendo consequências para a vida dessas pessoas que *a priori* costumam ser consideradas incapazes, dificultando a utilização de suas potencialidades. Os dados do Censo Demográfico de 2010 são reveladores, pois apesar da exigência legal de cotas para trabalhadores com deficiência mais de 50 % dessas pessoas estavam fora do mercado de trabalho. (IBGE, 2010).

Não obstante, foi nesse século que se intensificou, de modo geral, o desenvolvimento de programas, centros de treinamentos e assistências aos veteranos de guerra. O movimento pós-segunda guerra, no interior de organizações como a ONU e outras colocou em evidência a pessoa com deficiência, sendo nesse período que surgiram as primeiras APAEs em nosso país. Desse modo, a situação das pessoas com deficiência passou a ser objeto de debate público e a constar na agenda das ações políticas, especialmente a partir de 1980, inclusive no Brasil.

Para a compreensão de algumas mudanças no Brasil, mormente nos anos 1990 do século XX, é importante que se tenha uma noção do papel do Estado que passou a ser ideologicamente construído pelas políticas neoliberais, sendo necessário relembrar conceitos como Estado mínimo, ONGs, organismos internacionais.

Segundo Torres (1995, p.114), governo neoliberal é aquele que “propõe noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado”. O autor prossegue apontando que o neoliberalismo está ligado com procedimentos de ajuste estrutural, o qual pode ser definido “como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras”. Um aspecto fundamental do neoliberalismo é a diminuição drástica do setor estatal. Para os governos

neoliberais “o melhor estado é o estado mínimo.” (TORRES, 1995, p.114-115).

As ONGs surgiram no Brasil no período do regime militar, cresceram na década de 1980 e tornaram-se mais visíveis ao grande público na década de 1990. Essa expansão do trabalho das instituições filantrópicas, ONGs, consolidaram-se no bojo dos processos sociais e econômicos que nos últimos 30 anos, têm transformado a maioria das sociedades ocidentais sob a égide do capitalismo em sua versão neoliberal.

Nesse contexto, o cenário brasileiro passou a sofrer as intervenções, no que tange à reestruturação econômica e social, de organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, etc.). Arantes (2000) ao tratar sobre o papel das ONGs e das empresas na sociedade civil brasileira, especialmente na década de 1990, afirma que elas têm seguido a receita de políticas compensatórias recomendadas pelos patrocinadores da reestruturação econômica e social em curso, tendo o Banco Mundial à frente.

O autor prossegue, esclarecendo que nesse arcabouço de mudanças trazidas pela influência do neoliberalismo, estava incluída uma nova concepção do papel do Estado com o enxugamento de parcela significativa de suas funções, principalmente aquela de executor das políticas sociais. E que a concretização dessas políticas é delegada a parceiros da sociedade civil, entidades sem fins lucrativos, ONGs, contando inclusive com o repasse de verbas públicas para sua atuação. (ARANTES, 2000).

Nessa perspectiva, a sociedade civil e as empresas, em especial, são chamadas para ampliar sua responsabilidade sobre a sociedade em que vivem no que diz respeito ao bem-estar social, através de ações de benfeitorias voltadas para a comunidade. As empresas canalizam o trabalho voluntário ao induzir seus empregados a realizá-lo junto às comunidades, transformando-o em vantagem competitiva com a agregação de seus produtos à imagem de empresa cidadã. (IDEM, 2000).

O neoliberalismo traz como efeito colateral o desenvolvimento de um imaginário coletivo negativo quanto à competência da nação para enfrentar seus próprios problemas e, por essa razão, costuma deixar ao mercado e à sociedade civil a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

Assim, destacam-se os programas destinados à suposta inclusão social das pessoas com deficiência que vêm se proliferando, especialmente a partir da década de 1990, como o Criança Esperança (Rede Globo), Teleton (SBT), campanhas midiáticas (tendo como mote a participação desses indivíduos na sociedade), bem como a manutenção e o crescimento da participação de diversas instituições e organizações, não governamentais, voltadas para o atendimento dos diferentes tipos de deficiências (físicas, intelectuais, sensoriais),

impulsionadas pelas políticas do modelo de Estado neoliberal, de participação mínima nas políticas sociais, deixando amplo espaço para a *filantropização* e a *privatização* de políticas públicas que antes cabiam ao Estado. De acordo com Oliveira (2000), essa privatização do que deveria ser público, muitas vezes, ocorre às expensas do imposto de renda, do qual são abatidos os gastos filantrópicos.

Gaudêncio Frigotto (1995), referindo-se à liberdade do mercado aponta que “a livre concorrência, numa sociedade de classes, é uma falácia.” Esclarece que a ideia-força que move e sustenta o neoliberalismo é a de que “o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade.” (FRIGOTTO, 1995, p.83). Partindo desta ideia-chave provém:

a tese do Estado *mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na verdade o Estado *mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (IDEM, 1995, p.83-84).

Pode-se dizer que as ações voltadas para as pessoas com deficiência nas três últimas décadas, vêm servindo mais para a manutenção dos ideais e controle da sociedade pelos blocos históricos hegemônicos³ da contemporaneidade que vão conduzindo a vida material, social, política e cultural em prol de seus interesses, camuflando a realidade com novos discursos e ideologias e mascarando as mazelas sociais que se encontram intensificadas neste séc. XXI.

Nesse breve percurso histórico, observa-se que em diferentes épocas e culturas, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, especialmente àquelas das classes sociais dominadas, exploradas, tem variado. Entretanto, percebe-se que sempre existiu uma constante histórica: a estigmatização que legitima o preconceito e a continuidade do prejuízo histórico que carregam em relação ao usufruto dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos. Da fase de eliminação sumária até o, ainda, almejado tratamento humanitário e mais equânime passaram-se séculos de história.

³ A expressão blocos históricos, é utilizada no sentido gramsciano, como sendo a estrutura global na qual se incluem, como momentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas. Nesse caso específico, é utilizada para indicar a influência e o poder do Banco Mundial, FMI e outras organizações, tanto nacionais quanto internacionais, que exercem a hegemonia (seja política, econômica, social, intelectual) na era neoliberal. Sobre blocos históricos, ver mais em GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. 2. ed. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1978.

O século XXI trouxe em sua bagagem fatores como avanços tecnológicos, em diversas áreas, e direitos conquistados que preenchem diversas lacunas importantes para o bem-estar do homem, mas ao mesmo tempo, as desigualdades sociais, o progresso desmesurado, as cobranças cada vez mais inexoráveis em torno da produtividade, competitividade e consumo, ameaçam a todo tempo tudo o que foi conquistado.

A lógica capitalista, cuja finalidade é o lucro e o investimento em retornos imediatos, é contraditória à solução de vários problemas sociais, dos quais destacam-se a situação de pauperismo e marginalidade a que boa parte da população é submetida, incluindo-se um elevado número de pessoas com deficiência. Num país como o Brasil que, de acordo com o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010), tinha o terceiro pior índice de desigualdades do mundo, a situação das pessoas com deficiência e de outras minorias sociais, continua trazendo bastante preocupação e indicação de que as classes dominantes ao “remediar os males sociais”, apenas desejam continuar assegurando a sua existência hegemônica, praticando aquilo que Marx e Engels (2008, p.55) chamaram de socialismo conservador ou burguês.

Após mais de uma década do século XXI, ainda diante de preconceitos, discriminações e ostracismos, presume-se maiores pressões por parte das pessoas com deficiência e das organizações que lutam em seu benefício com o intuito de garantir seus direitos, bem como de encaminhamentos dos temas ligados à cidadania e aos direitos humanos, que vêm sendo compelidos pelas minorias sociais e classes dominadas para novos olhares e atitudes quanto ao seu papel na sociedade.

No entanto, é possível observar movimentos não revolucionários que ao se contentar com reformas sociais promovidas para abafar as contradições e os conflitos, deixam de lutar pelo real enfraquecimento e transformação de discursos e práticas socialmente forjados e impostos, procrastinando e, quiçá, impossibilitando mudanças profundas na sociedade.

3 CAPÍTULO II - Análise da terminologia alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE)

A quem se destina a educação especial na história da educação brasileira?

Que fatos ocorriam no Brasil para que fosse escolhida a terminologia portadores de necessidades especiais e alunos com necessidades educacionais especiais, registradas nas legislações educacionais a partir da década de 1990?

Para responder a estas questões, é preciso entender como os conceitos de normalidade/anormalidade foram sendo construídos e que questões de ordem econômica, política e social tiveram influência na educação, de modo geral, e na educação especial, de modo mais específico.

A educação não pode ser compreendida fora da realidade social da qual faz parte e de forma abstrata, já que está inserida num contexto social concreto e como tal acaba por evidenciar e reforçar os elementos desse contexto no processo formativo dos indivíduos. Sabe-se que o modo de produção interfere nas relações sociais todas de seu tempo, inclusive no sistema educacional, e aqueles que detêm em suas mãos os recursos e os meios dessa produção, utilizam toda sua influência e força.

Ao discutir sobre educação, é importante compreender as transformações no plano da materialidade num determinado momento histórico e estabelecer as devidas relações entre as exigências, condições sociais e aquilo que a educação procura colocar como essencial no processo formativo. Assim, deve-se afastar da análise idealista da educação e procurar compreendê-la no real e a partir do real. Marx e Engels (2007) ao criticar a concepção idealista e dar o referencial para a concepção materialista e dialética emitiram os seguintes pensamentos:

[...] parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGLES, 2007, p. 49).

Não se deve ignorar que vivemos sob a hegemonia do modo de produção capitalista (em sua roupagem neoliberal), sendo necessário entender a construção de vida nesse modo de produção e de seus aparatos ideológicos.

A consolidação do modo capitalista de produção (meados do século XIX), nos principais países da Europa Ocidental e da América do Norte, com a ascensão da burguesia

como classe dominante passou a utilizar a educação como um dos elementos para propagar sua ideologia e contribuir na manutenção da ordem que havia estabelecido.

Neste texto, serão evidenciadas algumas das terminologias já utilizadas para diferenciar, no âmbito escolar, aqueles que fugiam dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. Como aporte, será utilizada uma das obras de Bueno (1993) que analisou o conceito de excepcionalidade. O autor explica que em seu trabalho:

[...] parte da constatação de que o surgimento e a expansão da educação especial na sociedade capitalista moderna reflete o processo de integração/segregação do aluno diferente, caracterizado pela busca da homogeneização necessária ao processo produtivo e pela separação daqueles que interferem nesse processo.

[...] procura demonstrar que, mais do que responder abstratamente “a uma diminuição da pejoratividade de terminologia ultrapassada e à busca de uma maior precisão científica”, o termo excepcional passa a ser correntemente utilizado quando a população abarcada pela educação especial se amplia, envolvendo um amplo espectro de problemas [...] (BUENO, 1993, p. 22-23).

O foco principal é a análise da terminologia alunos com necessidades educacionais especiais e de uma parte do público-alvo das políticas públicas em educação especial, as pessoas com deficiência, tendo em vista que outros grupos de alunos foram a ela sendo incorporados. Nesta perspectiva, auscultar-se-á por que o grupo de alunos selecionados para a educação especial foi crescendo com o desenvolvimento de nosso país e com a expansão da rede de ensino.

3.1 A ampliação da educação especial no Brasil

A expansão da educação especial no Brasil, apesar de ter ocorrido durante todo o século XX, intensificou-se a partir década de 1950, reservando similitudes com a de outros países, particularmente dos Estados Unidos, no que concerne à incorporação de indivíduos com distúrbios e os superdotados como parte de seu público-alvo, embora isso tenha ocorrido, em nosso país, tempos depois.

Juntamente com a ampliação da rede privada (nas décadas de 1960 e 70), a educação especial passou por processo intenso de crescimento, com a criação de classes e escolas especiais, culminando na década de 1970, com a instalação de um verdadeiro subsistema de educação. Essa expansão se deu, dentre outros fatores, pelo modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com fortes investimentos estrangeiros; com a formação de conglomerados econômicos que levaram à crescente concentração de renda; pelos processos desordenados de urbanização; pelo surgimento de enormes bolsões de pobreza nos grandes centros urbanos.

Além da necessidade de maior qualificação profissional da classe trabalhadora, devido ao desenvolvimento industrial, as camadas populares passaram a reivindicar por melhores condições de vida, nas quais se incluía o acesso à escola, forçando o governo a ampliar sua rede de ensino. Entretanto, grande parte da população escolar a ser atendida não foi absorvida, em razão do número de vagas não ser suficiente para suprir a demanda, e nos lugares habitados pelas populações paupérrimas a carência de escolas era mais acentuada. (BUENO, 1993, p.37).

Se por um lado, a democratização do ensino e a universalização da escola foram ideológica e amplamente disseminadas como instrumento de ascensão social às classes populares e às minorias excluídas, por outro lado houve indicação para a educação especial, além do alunado que apresentava deficiências, também daqueles que fracassavam por não se adequarem à escola; desencadeando a criação de espaços especiais para seu atendimento e avalizando práticas de exclusão das sociedades capitalistas modernas, na medida em que legitima a seletividade social dos que não se adaptam ao padrão exigido. Sinalizando para a grande contradição nos mecanismos de exclusão-inclusão-exclusão, cada vez mais sutis e refinados do sistema educacional.

Há registros na história brasileira, de que boa parcela da população que compõe as camadas inferiores do estrato social era, e ainda é indicada para a educação especial ao ser considerada desajustada, com grandes dificuldades de aprendizagem ou com distúrbios diversos. O sistema escolar que sempre demonstrou pequena capacidade de provimento dessa população socialmente construída como diferente, vem colaborando para o perverso processo de seletividade e exclusão social.

No Brasil, muitas crianças e adolescentes das camadas socioeconômicas desfavorecidas, ainda se encontram privados de uma educação de qualidade. Apenas o acesso à escola não garante a permanência nem a aprendizagem, pois boa parte desses indivíduos por não atender aos padrões da maquinaria escolar acaba como fracassado nesse âmbito da vida .

3.2 Conceito de normalidade/anormalidade

É indispensável elucidar que o entendimento que se faz acerca da deficiência nesta pesquisa, não a relaciona diretamente com uma determinada incapacidade, mas que tal incapacidade se relaciona primeiramente a determinadas condições impostas pelo meio social e pelo ambiente, com os quais a pessoa com deficiência convive. O conceito de

normalidade/anormalidade é uma categoria socialmente construída. Patto (2013) explica como o conceito de anormalidade transitou do hospital para a escola:

Os primeiros especialistas que se ocuparam dos casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos.

[...] Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os processos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso procuradas em alguma anormalidade orgânica. (PATTO, 2013, p.64-65).

A escolha terminológica e a correta interpretação de conceitos é relevante para favorecer a proximidade entre as pessoas, a comunicação entre os especialistas e para que os destinatários recebam atenção adequada.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, enfatizou que o ambiente em que vive uma pessoa tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão das deficiências. Ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras (físicas, sociais e comportamentais) à participação e inclusão, conseqüentemente, os sistemas direta ou indiretamente acabam por excluir as pessoas com deficiência por não levarem em consideração suas necessidades. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004).

O Relatório Mundial Sobre Deficiência apontou “[...] que muitas das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são evitáveis e as desvantagens associadas à deficiência podem ser superadas” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p.271). Nessa linha de raciocínio, contrapondo-se à visão de sua época, Vygotski (1989) registrou a importância do caráter social da deficiência, esclarecendo que as peculiaridades da criança com alguma deficiência têm como núcleo o social, uma vez que essa criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades advindas do mesmo, principalmente pela existência de um padrão de normalidade imposto e pela organização da sociedade para atender ou não suas necessidades. Portanto, é a sociedade que lhe impõe uma posição social inferior. O defeito só se torna deficiência quando a criança é privada de ser partícipe da vida social. O comprometimento de um órgão ou função é biológico, já o maior ou menor grau de desenvolvimento da criança é uma consequência social. (VYGOTSKI, 1989).

Cabe lembrar que a terminologia necessidades especiais, não substitui a palavra deficiência como normalmente se imagina, pois a maioria das pessoas com deficiência pode apresentar necessidades especiais (na escola, no trabalho, no transporte, no lazer), porém nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência.

3.3 Terminologias utilizadas em legislações brasileiras para se referir ao público-alvo da educação especial

(Re) visitando a história da educação especial brasileira, verifica-se que termos como débeis, retardados, incapacitados, inválidos, anormais, mongoloides, já foram utilizados para se referir aos educandos que seriam atendidos. (MAZZOTTA, 2005). Nesse sentido, pode-se afirmar que a criação de uma nova terminologia visa legitimar uma intervenção política e/ ou de uma política educacional de determinado momento histórico, social e econômico.

A partir da Lei 4.024/61, os termos excepcionais, deficientes físicos ou mentais, superdotados, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, aparecem em diferentes documentos. Neste texto, aborda-se desde a terminologia contida na Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 12.796/13 que alterou o público-alvo da Educação Especial na atual LDB.

No artigo 88 da primeira LDB (1961), observa-se que: “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” [sic] (BRASIL, 1961). O termo excepcionais aparece de forma generalizada, sem especificação de quem seriam considerados como tais para fins de atendimento. A Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, registra que “[...] os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, contribuindo, com esse acréscimo, para ampliar o grupo potencial a ser atendido pela educação especial. (BRASIL, 1971).

Para Bueno (1993, p.27), o termo excepcional tem sido empregado para determinar aqueles que seriam atendidos pela educação especial, em substituição a outros, como “[...] deficiente, prejudicado, diminuído, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa”. Porém, destaca que essa não é a única forma de analisá-lo:

Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais. Enfim, sem negar que uma significativa parcela das crianças consideradas excepcionais possui características pessoais que acarretam dificuldades às suas vidas, o que determina as maiores ou menores possibilidades de sucesso escolar e de integração social são as condições concretas de vida que, na sociedade de classes e, principalmente, nas formações capitalistas periféricas, se restringem aos seus estratos superiores.

É dentro dessa ótica que deve ser considerada a excepcionalidade, não como um conceito abstrato, mas como uma categoria historicamente construída [...] (BUENO, 1993, p.49; 52).

Tanto o termo educação de excepcionais, contido na primeira LDB quanto educandos portadores de necessidades especiais contido na Lei nº 9.394/96, apresentavam-se de forma generalizada, oportunizando que diversas interpretações, quanto aos destinatários dessas políticas públicas, pudessem ser inferidas na prática.

O termo necessidades educacionais especiais tem se apresentado, a partir da década de 1990, com algumas alterações nas legislações e documentos brasileiros como: portadores de necessidades especiais, educandos com necessidades educacionais especiais e alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de apresentarem alguma diferença quanto à supressão ou troca de palavras, apontavam para o atendimento dessas necessidades, destarte, optou-se neste capítulo pela utilização da terminologia alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) para facilitar o entendimento e a comunicação.

No Brasil, observa-se que essa terminologia aparece estritamente ligada à educação especial, dando a entender que os ANEE seriam de responsabilidade exclusiva dessa modalidade de ensino, o que ensejou interpretações equivocadas e a banalização terminológica.

No final do século XX, fortaleceu-se o debate em torno dos direitos das pessoas com deficiência estimulado por transformações como: maior mobilização político-social das organizações não governamentais; a introdução de teorias sócio-históricas acerca da aprendizagem; os avanços tecnológicos e seu uso na reabilitação, dentre outros. A partir da década de 1980, inúmeras leis foram aprovadas, organismos internacionais sistematizaram documentos norteadores, grupos sociais organizaram-se politicamente e ganharam força nas reivindicações em torno da igualdade de direitos e oportunidades, desencadeando reformas, principalmente em nível dos instrumentos jurídicos, com o registro dos direitos em diversas leis.

Todavia, não se deve ter a visão ingênua de que apenas as leis, ampliarão de forma concreta as possibilidades de participação. Por outro lado, os movimentos sociais podem dar legitimidade a essas políticas, de modo que o avanço na prática dos direitos já garantidos em leis, a definição e a implementação de metas e de políticas públicas dependem de condicionantes econômicos, políticos, mas também são impulsionadas de acordo com o ritmo das pressões populares, da organização e mobilização dos grupos sociais.

No Brasil, o instrumento jurídico precursor na legitimação da voz dos movimentos sociais pela inclusão escolar foi a Constituição de 1988 que prevê no artigo 208 o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). Na Lei nº 9.394/96, o atendimento especializado aparece destinado a um número ampliado de alunos, estabelecendo que será oferecido aos portadores de necessidades especiais e não somente aos portadores de deficiência como na Constituição Federal .(BRASIL,1996a).

Num país com enormes desigualdades sociais, o termo educandos portadores de necessidades especiais tão amplo e carregando consigo o embuste da neutralidade, escolhido pelos legisladores de forma estratégica, intencional e, quiçá, acrítica para constar da lei maior da educação, na materialidade social (nas condições de produção e reprodução da vida social) acabou corroborando com a continuidade da segregação e exclusão escolar nesta sociedade dividida em classes, já que boa parte dos docentes não atendia às necessidades especiais desses alunos.

Lima e Marran (2013, p. 52), esclarecem que a implementação de uma política pública modifica o seu desenho original, “[...] pois acontece em ambiente que passa por contínua mutação e que os implementadores é que fazem a política”. Portanto, torna-se fulcral averiguar as condições em que a desenvolvem e suas disposições sobre determinada política.

Sob essa perspectiva, pode-se considerar que o sentido original de ANEE era diferente daquele que, muitas vezes, fora interpretado e vivenciado no cotidiano escolar brasileiro, quando comparado ao sentido dessa terminologia no Relatório Warnock (1978). Muitos alunos que se distanciavam daquilo que era determinado como normal, idealizado e desejado, eram tidos como alunos com necessidades educacionais especiais num sentido prejudicial por carregar mais um estigma do que oportunidades educacionais, já que poderiam ficar praticamente invisíveis nas salas de aula e vítimas da sutil e perversa exclusão simbólica.

3.4 O conceito de educandos com necessidades educacionais especiais no contexto brasileiro

Registra-se algumas considerações sobre o termo educandos portadores de necessidades especiais que vigorou por mais de 16 anos na Lei nº 9.394/96, procurando levantar algumas possibilidades quanto ao fato de ter sido escolhido para constar nas legislações educacionais brasileiras.

A terminologia necessidades educativas especiais (NEE) foi introduzida pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, pudessem apresentar dificuldades específicas de aprendizagem.

Com a publicação desse relatório foram lançadas as primeiras sementes com o intuito de abolir a rígida fronteira entre a criança normal e a criança deficiente, alertando que a escola não pode rejeitar todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros preestabelecidos de normalidade, devendo estar aberta a todos. Nesse sentido, o mesmo não deve ser interpretado unicamente à luz da educação especial, mas em nível geral da educação, pois suas recomendações se seguidas pelos docentes ajudariam a todos os alunos.

O conceito, em análise, foi de fato adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (1994), passando a abranger tanto as crianças e adolescentes com deficiências, como os superdotados, os de rua, os pertencentes a minorias étnicas ou culturais, os desfavorecidos ou marginais, os com problemas de conduta ou de ordem emocional; ensejando a interpretação de que quase todos os alunos, em algum momento, podem apresentar alguma necessidade educativa especial.

Desse modo, sua utilização nas legislações brasileiras, exclusivamente, no âmbito da educação especial, pode ser considerada como totalmente acrítica do seu real significado na prática e como mais uma das manobras nas leis, por ser um embuste extremamente conveniente a uma nação que sempre privilegiou a educação para as camadas sociais superiores. Nesta linha de pensamento, Frigotto (2010) discorre de forma contundente:

[...] partimos da suposição de que a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p. 34-35).

A aquisição da consciência de que numa sociedade dividida em classes, as contradições lhe são inerentes, mas que ao desvendá-las podemos encontrar caminhos de transformações, de mudanças, contribui para sairmos de um estado de negativismo educacional.

3.5 Influências neoliberais nas legislações educacionais para a educação especial

Para a compreensão das ideias que afluíam à época da construção da Lei nº 9.394/96, faz-se necessário relembrar o contexto político, econômico e social brasileiro, a partir de 1990, sob as influências das políticas neoliberais que já estavam permeando as relações desse tempo. Torres (1995), explica o funcionamento desse modelo neoconservador e economicamente neoliberal:

[...] Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo.

[...] Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) [...] (TORRES, 1995, p.115).

O neoliberalismo enquanto uma resposta encontrada pelo capital às crises que enfrenta, reconfigurou as políticas sociais do Estado, exigindo ajustes em vários âmbitos, inclusive no educacional. No caso brasileiro, o processo de reforma da educação para atender ao receituário neoliberal, deu-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso em sintonia com as exigências básicas do capital num momento de crise e com as recomendações do Banco Mundial. O apontamento de Fonseca (1995) acerca do papel do BM (aliado da ideologia neoliberal), em relação às políticas educacionais, evidencia a racionalidade neoliberal:

Uma outra diretriz enfatizada nos documentos de política educacional do Banco dizia respeito à necessidade de criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para os países. Neste sentido, propunha-se a utilização de métodos inovadores e pouco custosos com vistas a atender em maior escala a população à margem do sistema educacional. (FONSECA, 1995, p. 170).

As reformas educacionais recomendadas pelo Banco Mundial ao Brasil, especialmente na década de 1990, procuravam sobretudo reduzir os gastos públicos com educação, através de estratégias de aprimoramento das tarefas educativas que conduzissem a uma utilização mais eficiente dos recursos já disponíveis.

Os estudos realizados por Arruda, Kassar e Santos (2006) que analisaram o custo de um aluno com necessidades especiais, contribuem com esta análise ao apontar que o valor per capita anual de um aluno de uma instituição pública não estatal, em 2004, era de R\$ 218,50, enquanto, no mesmo período, um aluno do ensino público custava ao Estado R\$ 109,53/ano.

Nesta direção, conjectura-se que a escolha da terminologia alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), tenha recebido influências das políticas neoliberais no que

tange à diminuição dos gastos públicos em educação, pois a indicação nas legislações brasileiras para o atendimento especializado, preferencialmente, na rede regular aos ANEE, ensejaria menos investimentos específicos do Estado brasileiro com essa camada da população que teria mais acesso à escola, representando economia aos cofres públicos com o reaproveitamento da rede e dos profissionais já existentes. No entanto, o acesso à escola para as pessoas com deficiência, muitas vezes sem nenhuma condição para atender suas necessidades (a disfarçada inclusão excludente), representa apenas uma meia vitória, pois sem oportunizar a qualidade estar-se-á oferecendo uma meia educação.

A educação especial que sequer conseguia atender aqueles que seriam seu público principal (as pessoas com deficiência), como poderia dar conta (com a falta de articulação entre as políticas públicas gerais e específicas de educação, sem uma reestruturação radical do sistema educacional, com falta de estrutura e recursos de toda ordem) de um número elevado de alunos que em algum momento da trajetória escolar poderiam apresentar necessidades educacionais especiais e que foram e continuam sendo excluídos pelo ensino regular? Seria dessa maneira que o Estado brasileiro pretendia dar conta do discurso abstrato da Educação para Todos?

Uma possível resposta a estas questões, aponta para os subterfúgios das legislações educacionais que vêm sendo utilizados para universalizar o acesso à educação (sem grandes investimentos) e para tentar escamotear as dificuldades de atendimento a esses indivíduos determinados na sociedade e na escola como diferentes.

3.6 Repercussões da terminologia ANEE no Brasil

A terminologia ANEE é relevante e congruente ao contexto histórico e social contemporâneo ao apontar para as imprescindíveis mudanças de concepções educacionais, sendo, também, coerente para ratificar o direito de todos estarem na escola, porém é inadequada e malsã quando utilizada, exclusivamente, nos domínios da educação especial. No âmbito escolar nem sempre essa terminologia foi interpretada em seu sentido genuíno, ou seja, que os alunos com necessidades educacionais especiais são de responsabilidade de todos aqueles que trabalham com educação e não apenas dos profissionais especializados.

É possível considerar que o termo sofreu transmutação e passou a ser vivenciado, salvo algumas exceções, como de responsabilidade exclusiva da educação especial que não conseguindo atender tamanha demanda, vem corroborando para a produção do fracasso e exclusão escolar. Milhares de alunos que apenas apresentavam dificuldades de aprendizagem,

vítimas de um sistema de ensino seletivo e excludente e de outras relações sociais produzidas externamente à escola, passaram a ser considerados deficientes intelectuais escolares, alunos especiais.

No entanto, no ideário educacional considerar um discente como tendo NEE nem sempre significou propiciar-lhe condições especiais de ensino. De forma nefasta, um número elevado de alunos foi considerado especial, quando provavelmente apenas tinham dificuldades para assimilar um ensino com deficiências, distúrbios e que não gosta de ser avaliado.

O ensino comum e o ensino especial têm funcionado de modo desarticulado, contrariando as determinações legais e todo um discurso teórico que fundamenta a educação, no sentido da educação inclusiva como de responsabilidade de todos. No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), encontra-se o reconhecimento dessa desarticulação:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008a, p.14-15).

Em poucas palavras, a terminologia ANEE por abranger uma multiplicidade de alunos e ser forjada como neutra e abstrata, contribuiu para escamotear os determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais que agem na caracterização da anormalidade (que não é algo abstrato, mas uma categoria historicamente construída pela sociedade), disfarçando as reais e precárias possibilidades educacionais oferecidas às massas populares de nosso país que continuam recebendo uma educação arbitrária, em doses homeopáticas, mas muito conveniente às classes dominantes.

Durante os dezesseis anos em que vigorou (na LDB 9.394/96) o termo portadores de necessidades especiais, não fica difícil presumir que boa parte dos discentes nele enquadrado nem sempre foi beneficiada. Pois, ao serem, em sua maioria, conhecidos na escola como alunos especiais, diante de um sistema seletivo e excludente de ensino, ficavam à espera dos serviços especializados muitas vezes por anos consecutivos, recebendo migalhas educacionais ou nenhum ensino comum que já naturalizara seu fracasso escolar, tampouco recebendo ensino especializado que não tendo condições de ordem quantitativa, organizacional, estrutural, financeira, também, não os atendia.

Enquanto a almejada educação inclusiva for vivenciada como um sistema à parte da educação geral, a Educação para Todos no Brasil, continuará sendo uma ilusão educacional, da qual devemos ter tirocínio suficiente para não cairmos numa miopia intelectual. À medida que o sistema educacional continuar contribuindo para a perpetuação das relações estabelecidas na sociedade dividida em classes e para a conservação social em prol daqueles que exercem a hegemonia, a educação das camadas menos favorecidas permanecerá com qualidade medíocre. Esse divórcio ou casamento mal resolvido entre professor da sala regular e professor especializado é prejudicial à construção de escolas inclusivas e para a efetivação de ensino de qualidade.

Este tipo de ensino que determina os bons e os maus alunos, com performances cada vez mais sutis de exclusão, vem servindo para justificar a instituição educacional na rejeição, implícita ou explícita, de boa parcela de alunos a ela encaminhada. Tal comportamento não seria tolerado em outros campos de atividades. Parece ser extremamente oportuno ao Estado continuar legitimando a culpabilização apenas dos alunos e de suas famílias por não conseguirem se ajustar ao *status quo* escolar, já que aquele, ainda, não julgou conveniente encontrar meios eficazes para resolver nevrálgicos problemas de natureza econômica, social e política, tampouco apresenta condições para responsabilizar os profissionais da educação que não são valorizados e nem sempre têm boas condições de trabalho.

Nesta perspectiva, para que o discurso das escolas inclusivas deixe de ser apenas utopia, faz-se necessário que o sistema educacional seja totalmente repensado e reconstruído, iniciando-se pela apreensão correta do conceito de tais escolas que não força a queda dos velhos paradigmas apenas em prol das pessoas com deficiência, mas devido a demandas globais e multifacetadas, características da pós-modernidade que sinaliza para o respeito e acolhimento da diversidade humana.

Com a substituição da terminologia portadores de necessidades especiais pelo termo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei 12.796/13, alterou a terminologia na LDB) tem-se alguma esperança de que os recorrentes e funestos encaminhamentos de alunos com dificuldades escolares de toda ordem para os serviços especializados, sejam diminuídos, quiçá, reprimidos, forçando a escola a debruçar-se sobre os fatores internos que ela produz e que são como uma ponte que conduz ao fracasso escolar e que funcionam como barreiras para um elevado número de alunos que, desse modo, não conseguem usufruir do direito indisponível que é a educação.

Entretanto, fatores externos à escola, também, contribuem para que boa parcela da população brasileira seja considerada desajustada, diferente, com distúrbios diversos no

ambiente escolar. Alertando que políticas públicas voltadas para outras áreas como a saúde, assistência social, dentre tantas outras, precisam ser planejadas de forma articulada com políticas educacionais, visando ao menos minorar os efeitos de tantas desigualdades verificadas na sociedade dividida em classes que conforme sabemos é contraditória à solução de diversos problemas sociais.

4. CAPÍTULO III (Re) visitando a história da educação especial brasileira e paulista (1824-1930)

Apesar de ter sido feito um grande levantamento das legislações e documentos referentes à educação especial, não seria possível a utilização de todo o arcabouço legal existente. Assim, nem todos serão abordados e não há a intenção de se esgotar a análise dos mesmos tampouco do tema e subtemas desta pesquisa que comportam outros crivos e explicações. Portanto, foram escolhidos aqueles que melhor pudessem contribuir para esta pesquisa.

No Brasil, a história das pessoas com deficiência foi marcada, ao longo dos séculos, pela postura silenciosa da sociedade frente às diversas questões que envolviam esse estrato da população. Segundo Lanna Júnior (2010, p. 21), durante o período colonial brasileiro, [...]“as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões”. A pessoa atingida por hanseníase causava horror pela aparência física (tinha lesão ulcerante na pele e deformações nas extremidades do corpo) e era conduzida ao isolamento dos leprosários e à exclusão do convívio social. “O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência.” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.22). Ressaltando essa realidade, a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 suspendia o exercício dos direitos políticos “por incapacidade física ou moral.” (BRASIL, 1824, art. 8º, inciso I).

Por trás dessa postura do Estado, encontrava-se uma sociedade cuja economia, predominantemente rural, exigia mão de obra escrava, fato que impossibilitava a execução de tais trabalhos pelas pessoas com deficiência, já que eram vistas como incapazes e, consequentemente, por não apresentarem condições de contribuir com o desenvolvimento do país, não tinham seus direitos assegurados, como saúde e educação. Entretanto, esses direitos não eram plenamente oportunizados para uma grande parte da população brasileira, de um modo geral, visto que a estruturação do sistema educacional brasileiro, deu-se de modo

gradual em meio a escassas condições financeiras e técnicas para promover a difusão do ensino. (JANUZZI, 2004).

Influenciados pelas ações concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros, iniciaram no século XIX a organização de serviços para atendimento de surdos, cegos, deficientes físicos e mentais. No entanto, a inserção da educação especial na política educacional brasileira somente ocorreu no final dos anos 50 e início da década de 1960. Até esse período, foi marcada por ações oficiais e particulares isoladas.

O atendimento escolar especializado iniciou-se no Brasil no século XIX com os cegos e surdos que por meio da relação entre a elite brasileira da época e os europeus, permitiu iniciativas referentes ao atendimento dessas pessoas, culminando com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Estes, apesar de se constituírem em medidas precárias, pois atendiam, em 1872, 35 cegos e 17 surdos numa população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, abriram espaço para a reflexão acerca da educação para essas pessoas. (MAZOTTA, 2005).

É certo que houve identificação de vários problemas quanto à estrutura do sistema educacional brasileiro, mas pouco foram sendo discutidos. Prova disso está no fato de que com a Proclamação da República em 1889, a Constituição foi reformulada de modo que não abarcasse a responsabilidade do governo da época sobre as questões educacionais do país. A única referência à educação na Constituição de 1891 assegura como um dos direitos a brasileiros e a estrangeiros residentes no País que “[...] será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891, art. 72, § 6º). Vislumbra-se, portanto, que o século XIX encerrou-se sem que a educação pública brasileira fosse organizada e expandida.

Um viés relevante no desenvolvimento da educação especial no Brasil, foi a forte presença da medicina na educação dessas pessoas, particularmente sobre a deficiência mental, que perdurou aproximadamente até 1930 e estava atrelada às conjecturas higienistas da época. O serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e escolas. Dentro desse princípio, a deficiência mental foi considerada problema de saúde pública, sendo construído o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, considerada como a primeira escola especial para crianças anormais. E mais tarde, um pavilhão para crianças no hospício do Juquery, em Franco da Rocha–SP.

Nesse contexto, verifica-se uma clara associação entre a deficiência e a área médica, ficando explícita a relação que as pessoas faziam entre deficiência e doença e que ainda permanece, de certo modo, até os dias atuais.

Observa-se ao longo de nossa história que análogo ao que ocorreu em outros países, a questão da deficiência foi tratada em ambientes hospitalares e assistenciais. Os médicos tornaram-se os grandes especialistas nesse território e passaram a influenciar a questão educacional, exercendo forte autoridade nas primeiras instituições brasileiras voltadas para essa população, concretizando o conhecido modelo-médico de educação.

A Medicina foi convivendo com a Psicologia e com a Pedagogia. Agora não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados. Entretanto, tais iniciativas aconteciam nos grandes centros, pois de um modo geral, as crianças com deficiências continuavam sendo cuidadas em casa. (MAZZOTA, 2005).

Patto (2013) cita que na última década do século XIX, num contexto reformista, verifica-se nos meios universitários de países capitalistas norte-americanos e europeus, uma tendência forte em busca de instrumentos para medir as diferenças individuais. No início do século XX, vários países se engajam “[...] numa nova epopeia: a identificação dos super e dos subdotados na população infantil, de modo a lhes oferecer condizente educação escolar”. Destarte, “[...] os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram a fazer parte de seu cotidiano nos países capitalistas centrais.” (PATTO, 2013, p. 67).

Durante as primeiras décadas do século XX, o país vivenciou a estruturação da República e o processo de popularização da escola primária. Enquanto isso, na Europa nascia o movimento da Escola Nova, propondo um modelo educacional que se pautava na crença do poder da educação, na preocupação de reduzir as desigualdades sociais, na necessidade de estimular a liberdade individual do aluno e no interesse pela pesquisa científica que ganhava grande força. Esse modelo teve forte influência no Brasil e, em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, também, influenciou nas reflexões sobre a educação das pessoas com deficiência, pois dava ênfase ao estudo das características individuais, propunha ensino adequado e especializado (nesse caso, separado do ensino comum) e a adoção de técnicas de diagnóstico do nível de inteligência (a utilização dos testes de Q.I.).

Nos países dependentes, educadores mais progressistas recebem forte influência do que se passa nos meios educacionais da Europa e da América do Norte e passam a batalhar pela inserção da psicomетria e da pedagogia da Escola Nova em seus países. (IDEM, 2013, p.67). A despeito de defender a redução das desigualdades sociais, as práticas adotadas corroboraram para a continuidade da exclusão dos educandos oriundos de segmentos mais pobres da população (incluindo-se aqueles com deficiência) que tradicionalmente fracassam na escola, ao serem caracterizados e encaminhados para uma educação especial e apartada.

Documento relevante, datado de 1917, foi encontrado na Divisão de Arquivo do Estado de São Paulo. O documento construído pelo Dr. B. Vieira de Mello, chefe da Inspeção Médica Escolar, foi apresentado em forma de trabalho ao Secretário do Interior do Estado de São Paulo. O médico relata que escreveu um trabalho sobre a Higiene Escolar e Pedagógica, estabelecendo uma classificação de anormais. E que o referido trabalho visava ao “exame do escolar são ou supposto tal, visto não possuímos escolas de anormaes pedagogicos, lacuna que o providente governo deste Estado procura preencher” [...] [sic]. (MELLO, 1917, p. 18). Prossegue registrando que:

[...] a primeira condição para se conhecer um anormal intellectual e á organização da sua ficha medico-pedagogica, feita de collaboração com o professor, cabendo ao medico descobrir as insufficiencias sensoriaes, as taras e as degenerescências que atuam sobre o desenvolvimento phychico do escolar[...] Insisto neste particular, para evitar a confusão que habitualmente se faz, inscrevendo sob a mesma rubrica todos os anormaes, quando é sabido que os cegos, os surdos-mudos, os idiotas, os imbecis, reclamam institutos especiaes á sua aprendizagem ou tratamento e, portanto, escapam á alçada da escola que me occupo. [sic]. (IDEM, 1917, p. 18)

Ao continuar discorrendo sobre as Escolas Para Anormais Pedagógicos, o Dr. Vieira argumenta que “[...] para que os anormaes intellectuaes possam auferir vantagens do ensino, é preciso que elles sejam collocados em escolas especiaes, de preferencia a classes, onde suas aptidões e vocações sejam desenvolvidas, de modo a torna-los aptos a ganharem a sua subsistência.” [sic] (IBIDEM, 1917, p.19)

Por meio dessa fonte, percebe-se que até 1917 ainda não havia escolas para “Anormais Intellectuais” no Estado de São Paulo e que apesar de serem poucos os conhecimentos referentes às especificidades das deficiências em nosso país, alguns indivíduos como o médico em questão, já se preocupavam com situações que não levavam em consideração as diferenças entre as pessoas com deficiência que não formam um grupo homogêneo. Portanto, requerem atendimento e recursos específicos as suas necessidades.

A partir do início do século XX, o atendimento da pessoa com deficiência intelectual que ao longo do tempo já foi denominada de oligofrênica, cretina, imbecil, idiota, débil mental, mongolóide, retardada, excepcional e deficiente mental, começa a dar os primeiros passos no sentido de ser tratada numa perspectiva, também, educacional com tratamento diferenciado em relação aos hospícios do século XIX.

A expressão deficiência intelectual foi introduzida oficialmente em 1995, pela ONU, e consagrada, em 2004, no texto da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual.

Porém, deve-se recordar que o modelo médico de educação para essas pessoas perdurou por muito tempo na história da educação especial brasileira e paulista, podendo, ainda, ser observado na atualidade.

No Brasil, não é desconhecida a influência e a participação das entidades filantrópicas no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, as quais apresentavam fortes ligações com o modelo médico e assistencialista de educação. Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, e em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. A criação dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos educacionais e sociais dessas pessoas, o que forçava suas famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico-assistencial. Percebe-se que a educação especial no Brasil, formou-se por meio da criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, assistidas com recursos públicos (PLETSCH, 2010).

Essas Instituições foram se espalhando pelo país e outras organizações foram sendo criadas, já que até o final da década de 1980, de um modo geral, as ações do Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência eram esporádicas, descontínuas, desarticuladas e havia escassez de políticas públicas amplas e abrangentes. Atualmente, existe cerca de 150 sociedades Pestalozzi e mais de duas mil APAE distribuídas por todo o país e apesar das políticas para o público- alvo da educação especial priorizarem a educação na rede pública, tais instituições têm se fortalecido por meio do estabelecimento de parcerias com o Estado, provocando disputas políticas entre o público e o privado nessa área da educação que serão constantes, conforme veremos adiante.

Duas notícias encontradas no Acervo do Jornal Folha de São Paulo, demonstram a forte ligação médica nas possibilidades educacionais que eram oferecidas às crianças com deficiência intelectual nas primeiras décadas do século XX. Em 29 de maio de 1929, o Jornal Folha da Manhã traz a notícia da inauguração de uma “escola para anormaes”, em Franco da Rocha-SP. Registrou que a iniciativa governamental merecia aplausos, “installando ao lado do Hospício do Juquery uma secção para a infância.” [sic] (FOLHA DE SÃO PAULO, 1929a, p.11).

No dia seguinte (30/05/1929) outra notícia do mesmo Jornal estampa a seguinte manchete: “Pairam duvidas quanto ao objectivo do instituto hontem inaugurado.” [sic] Os responsáveis pela reportagem relatam que desejavam saber para que tipo de anormais destinava-se a escola. Registram que mesmo a resposta do Dr. Pacheco, médico responsável pela escola, não os satisfaz por ser uma resposta um tanto quanto vaga. O referido médico

informou que a escola destinava-se aos “anormaes re-educaveis”, mas que esse era apenas um princípio de organização, pois ainda não estavam “aparelhados para a classificação e separação dos diversos grãos, em que a anormalidade pode se apresentar.” [sic] (FOLHA DE SÃO PAULO, 1929b, p.11).

O médico respondeu que naquele momento receberiam os “menores desamparados, cuja vida em sociedade não é possível, mas, sem embargo, possíveis de uma re-educação” através de um “regimen de cura especial.” Os repórteres ficaram convencidos de que a “Escola para Anormaes” não era, como previam, “o instituto correspondente ao que a denominação” de escola traduz. [sic] (IDEM, 1929b, p.11).

Pelos conteúdos dessas notícias, conclui-se pelo atraso de conhecimentos na área educacional sobre as deficiências (especialmente sobre a deficiência intelectual que era encarada como doença mental) e do quanto as pessoas pobres, abandonadas e em precárias condições sociais, eram determinadas, pela sociedade dividida em classes, como anormais e afastadas do convívio social como se oferecessem perigos à ordem social dominante e aos ditos normais.

4.1 A educação especial de 1930 - 1989

O Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 5.884/1933, previa a educação especializada para crianças e adolescentes que dela necessitassem a ser ministrada em escolas para débeis físicos e mentais, “[...] escolas de segregação para doentes contagiosos, escolas anexas aos hospitais, colônias escolares”, escolas para cegos e surdos-mudos, “escolas ortofônicas e de educação emendativa dos delinquentes.” E na impossibilidade de escolas especializadas, a criação de classes especiais a serem organizadas nos grupos escolares. (SÃO PAULO, 1933, art. 1º, alínea j).

Portanto, a existência de escolas e classes especiais no Estado de São Paulo data de tempos longínquos e permaneceu até os dias atuais. Percebe-se que a educação especial era oferecida em escolas ou classes especiais criadas para este fim específico, não havendo ainda nenhuma indicação legal para que esses alunos pudessem estudar com os alunos sem deficiência nas salas comuns.

No Decreto supracitado, havia determinação para que o Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar organizasse e fiscalizasse escolas e classes especializadas e ao Serviço de Psicologia Aplicada da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação, competia, dentre outros, a “[...] determinação da capacidade mental da criança; seleção e

aplicação de testes e escalas para fins de distribuição e promoção dos alunos; investigação dos problemas apresentados pelos alunos excepcionais; diagnose de alunos deficientes nas matérias fundamentais.” (IDEM, 1933, art. 50).

É possível observar que havia um *recrutamento* de alunos a ser realizado por esses *Serviços*, selecionando- os para os diferentes tipos de escolas e classes especiais, revelando o forte caráter médico no atendimento a essa população escolar e as influências dos aspectos higienistas da época que procuravam afastar os diferentes do convívio social com os considerados normais.

No Anuário do Ensino de 1936, pode-se comprovar essa preocupação com a educação higiênica nas escolas quando é citado que o “nosso aparelho escolar, quer pela educação hygienica, quer pelas varias formas de assistência sanitária e medica ou pela preocupação no sentido de melhorar cada vez mais o ambiente escolar” tem trabalhado nesse sentido. [sic] (SÃO PAULO, 1936-1937, p. VI).

Através do Decreto nº 24.794/34, criou-se junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo. Interessante observar que esse Decreto data dois dias antes da publicação da Constituição de 1934. As Constituições Federais de 1934 e a de 1946, apesar de preverem que a educação era um direito de todos e que seria ministrada no lar e na escola, não trouxeram citação explícita sobre a educação para pessoas com deficiência, levando à conclusão de que a educação especial não era ainda considerada como educação de fato, indicando sua ligação mais com a área médica do que com a educacional. (BRASIL, 1934; 1946).

No Brasil, segundo Jannuzzi (2004), a educação especializada ficou primeiramente conhecida como ensino emendativo, depois recebeu a denominação de educação especial. Esse ensino tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência, i.e., pretendia consertar o que estava errado para depois tentar inseri-los nos ambientes sociais frequentados pelos demais (os normais). Inserção que para muitos alunos nunca aconteceu. Em 1938, foi criada no Estado de São Paulo a Seção de Higiene Mental Escolar, subordinada ao Serviço de Saúde Escolar, tendo como atribuições:

[...] prevenir, nos indivíduos predispostos, as futuras psicopatias, pela correção oportuna dos vícios de temperamento e dos distúrbios nervosos da criança escolar; organizar assistência médico-pedagogica aos deficientes mentais, de modo a assegurar-lhes uma aprendizagem proveitosa e consequente elevação de seu rendimento social [...] [sic] (SÃO PAULO, 1938, art. 7º).

Pelas legislações supracitadas, percebe-se a preocupação no Estado de São Paulo, na década de 1930, com os desvios de comportamentos, selecionando os anormais e contando com um arcabouço legal para supostamente proteger a sociedade daqueles que foram determinados como diferentes, como desviantes do padrão de normalidade.

Em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek propôs uma ampliação do ensino emendativo por parte dos governos federal, estadual e municipal, provavelmente pelo baixo número de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil nessa década. Mazotta (2005) informa que a título de educação para deficientes encontram-se registros de atendimento com vários sentidos, “abrigo, assistência, terapia, etc.”, e que até o final do século XIX variadas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional às pessoas com deficiência: “Pedagogia de Anormais, Teratologia, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.” (MAZZOTA, 2005, p.17). Ficando evidente a ligação com a área médica que permeou a história desses indivíduos.

O atendimento educacional especializado foi sendo lentamente assumido pelo governo federal, com a criação de Campanhas voltadas para esse propósito. A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foi a primeira delas, sendo seguida de outras, até a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, realizada em 1960. Em 1963, as Campanhas foram extintas pelo governo federal, porém, algumas organizações particulares continuaram realizando-as, o que era bastante conveniente para o governo que conseguia baratear sua atuação nesse setor, aceitando donativos nacionais e internacionais. (MAZZOTA, 2005; JANUZZI, 2004).

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, pode-se dizer que a educação especial aparece pela primeira vez relacionada com a educação geral, ao registrar que a educação dos excepcionais, deveria na medida do possível enquadrar-se no sistema geral da educação. No artigo 89 prevê que toda “[...] iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”, oficializando a privatização de boa parte da educação especial brasileira que se estenderá ao longo de sua história.

Até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi marcado pela segregação, oferecendo uma educação apartada, com a implantação de escolas especiais mantidas pela sociedade civil e de classes especiais nas escolas públicas.

As escolas especiais, de um modo geral, foram criadas através de movimentos de pais, principalmente de crianças com deficiência mental, que se organizaram em associações

especializadas (como a primeira APAE, fundada em 1954 na cidade do Rio de Janeiro), gerenciadas por eles próprios, buscando parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiadas pelos poderes públicos municipal, estadual e federal. Na atualidade, as escolas especiais no Estado de São Paulo são autorizadas pelas Diretorias de Ensino para funcionar como escolas substitutivas ao ensino regular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As classes especiais funcionaram e ainda funcionam dentro das escolas regulares públicas, sendo o local para onde os alunos difíceis ou que não avançavam no processo educacional passaram a ser encaminhados. Segundo Kassar (2013), “as classes especiais públicas foram formadas a partir da justificativa científica de separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’, com a intenção de se organizar salas de aula homogêneas” (KASSAR, 2013, p. 41). Isentando-se, de alguma forma, os profissionais do ensino comum de responsabilizar-se pelos alunos considerados *anormais escolares*.

A segregação (que acontecia e, ainda, acontece nas escolas e classes especiais) baseia-se na crença de que tais alunos seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta, um ideal de unificação entre educação especial e educação comum, ou seja, a inclusão escolar que será discutida posteriormente. Não se desconsidera as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Ao longo dos anais da história brasileira, observa-se a transferência da responsabilidade pública para as instituições privadas e beneficentes que ampliaram sua linha de atuação para além da reabilitação médica, assumindo a educação dessas pessoas.

Na década de 1960, houve a expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentando, de certo modo, o governo da obrigação de oferecer atendimento aos educandos com deficiência na rede pública de ensino. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Em 1967, foi instituída a Constituição da República Federativa do Brasil que considerava todos “[...] iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e condições políticas.” (BRASIL, 1967, art. 150, § 1º). Determinava a educação como direito de todos e que a União deveria estabelecer planos nacionais de educação,

legislar sobre as diretrizes e bases da educação, bem como prever dispositivos que garantissem serviços de assistência educacional, visando assegurar as condições de eficiência escolar aos alunos necessitados e a igualdade de oportunidades. (IDEM, 1967, art. 168, § 2º).

Com o golpe militar sabe-se que muitos direitos previstos não foram garantidos a boa parte da população. Na ditadura militar, o Brasil estava focado no desenvolvimento econômico. Portanto, as questões sociais (como a questão da escolarização das pessoas com deficiência) não eram encaradas como prioridades. Destarte, embora a educação fosse direito de todos, em 1974, apenas 1,2% da população com deficiência, em idade escolar, recebia atendimento e, em 1985, alcançou 2,3% dessa população, revelando um aumento pouco significativo e o descaso com a educação das pessoas com deficiência. (MAZOTTA, 2005, p.106.).

Em meados da década de 1970, com o enfraquecimento e declínio do regime militar brasileiro originou-se um movimento de abertura política gradual e lenta, com vistas à redemocratização do país. Os movimentos sociais (de negros, mulheres, trabalhadores, sem-terra, pessoas com deficiência, dentre tantos outros) antes silenciados pela ditadura militar, ressurgiram com forte desejo de participação na sociedade.

A década de 1970 foi de grande relevância para as pessoas com deficiência, muito embora durante o século XX surgissem iniciativas voltadas para essa população, foi a partir do final dessa década que o movimento das próprias pessoas com deficiência surgiu internacionalmente. Antes disso, estas, tinham pouco ou nenhum espaço de participação nas decisões em assuntos que lhes diziam respeito, já que ficavam sob a tutela da família e das instituições filantrópicas.

O esforço do movimento das pessoas com deficiência, desde a década de 1980, tem sido o de aprimorar conceitos e transladar paradigmas. As atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência vêm passando de um modelo caritativo e assistencialista, médico, para um modelo social (como esse processo não é homogêneo, é possível afirmar que ainda convivemos, no Brasil, com todos esses modelos).

O modelo caritativo ou assistencial se fortaleceu com o cristianismo durante a Idade Média, sendo a deficiência considerada como uma falha, um defeito, e as pessoas que as possuíam eram dignas de pena pela sua presumida incapacidade. No modelo médico, as pessoas com deficiência eram consideradas como pacientes e o tratamento buscava melhorar suas condições para que pudessem cumprir as exigências impostas pela sociedade. O modelo social que é defendido pelo movimento das pessoas com deficiência, leva em consideração a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada. Neste modelo, a

forma como a sociedade está organizada é quem cria barreiras com relação às atitudes, aos ambientes inacessíveis e desfavoráveis, às discriminações de caráter legal, dentre tantas outras, condicionando as dificuldades, as limitações, a funcionalidade, a exclusão e impedindo a plena participação dessas pessoas.

É relevante destacar que a luta pelos direitos das pessoas com deficiência foi deslocada do território da assistência social para o território dos Direitos Humanos, concepção política que vem sendo absorvida neste século XXI pelo Estado brasileiro e paulista, ao menos em nível de discursos e dos registros nos documentos legais.

A lei nº 5.692/71 não revogou os artigos que tratavam sobre a educação das pessoas com deficiência na primeira LDB, mas acrescentou que alunos com deficiências mentais ou físicas, os que se encontrassem com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). Esse acréscimo, fez com que a educação especial passasse a abarcar os alunos com defasagem idade/série e reforçou o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, característica dessa modalidade de ensino que durante seu desenvolvimento, além das pessoas com deficiência, vem recebendo outros grupos de alunos.

Em cada época, as concepções sobre a deficiência refletem as expectativas sociais do momento histórico, particularmente, a concepção de deficiência mental que passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos diferentes daqueles esperados pela sociedade e pela escola. Sob o estigma de deficientes mentais, encontramos alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, enfim crianças consideradas fora dos padrões normais ditados pela sociedade. (JANUZZI, 1992).

No ano de 1973, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo fixou normas gerais para a educação dos excepcionais, através da Deliberação CEE 13/73:

Art. 4º- A educação especial deve desenvolver-se no regime comum de ensino.

Parágrafo Único- Os alunos que, em virtude de sua excepcionalidade, não puderem se beneficiar dos processos de escolarização comum, deverão ser atendidos em regime especial de ensino. (SÃO PAULO, 1973a).

A Deliberação, em tela, abarcava como seu público-alvo uma variedade de alunos, previa estudos em regime especial àqueles que não pudessem se beneficiar do ensino regular e o auxílio a entidades, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

Mais de vinte anos depois, com a LDB (1996) e quase 35 anos depois com a publicação da Res. SE 11/2008 (Estado de São Paulo), a situação referente ao alargamento do público-alvo a ser atendido pela educação especial, o registro de estudos em escolas e classes especiais e o repasse de verbas às entidades filantrópicas foram mantidos. Com isso, percebe-se a resistência em nosso país e no Estado de São Paulo quanto à inclusão das crianças e adolescentes com deficiência nas classes comuns, os obstáculos colocados para a materialização dessa prática, o jogo de interesses políticos, econômicos, sociais e a falta de (re) estruturas para que o sistema de *apartheid* educacional realmente fizesse parte do passado de nossa história. Mainardes (2006, p.58) afirma que as práticas cotidianas são micropolíticas que muitas vezes atuam como resistência à macropolítica (política recomendada pelo Estado).

Höfling (2001, p. 35) esclarece que as ações delineadas pelo Estado não se instalam automaticamente, elas têm movimento, contradições e podem produzir resultados diferentes dos almejados. Explica que “[...] especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.”

Nessa direção, apesar de existirem legislações que há décadas sinalizam para a educação das pessoas com deficiência nas salas regulares, lá no chão da escola as micropolíticas (as práticas dos profissionais da educação, as pressões das escolas especiais para manterem-se como escolas substitutivas ao ensino regular) atuam como resistências às macropolíticas que no caso da educação especial e educação inclusiva, comportam brechas para as lutas de diferentes grupos e interesses.

4.2 A expansão da educação especial a partir da década de 1970

A partir da década de 1970, houve expansão nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se muitas classes especiais na rede pública de ensino, especialmente, na área da deficiência mental. O forte atendimento segregativo e os poucos resultados da integração escolar no Brasil eram notáveis nessa época.

Neste ponto, parece-nos conveniente que seja feita uma breve explicação da diferença entre o paradigma da integração e o paradigma da inclusão escolar. Na integração é o aluno quem deve se adaptar às exigências da escola; na inclusão é a escola e seus profissionais quem devem ser transformados para acolher todos os alunos. O paradigma da integração supõe que o

aluno seja preparado para depois ser incluído nas classes comuns, porém, tal preparação para muitos nunca se efetivou, sendo mantidos nos sistemas segregativos.

Ainda no decorrer dessa década, começaram a aumentar as críticas em relação às práticas altamente segregativas que estavam ocorrendo no atendimento educacional a deficientes, sobretudo na área da deficiência intelectual. Tais práticas eram percebidas como um processo de exclusão progressiva de determinados alunos da rede de ensino regular, causando uma crescente inquietação entre profissionais e estudiosos da área.

Duas questões são recorrentes em discussões e estudos sobre educação especial: os critérios para o encaminhamento de alunos aos serviços de educação especial e a permanência extremamente prolongada desses alunos em classes especiais, muitas vezes sem perspectiva nenhuma de retorno ao ensino regular.

O processo de encaminhamento de alunos a classes de educação especial dependia de julgamentos de desempenhos de crianças, realizados sob a influência de determinadas condições que poderiam enviesá-los. Essas crianças eram comumente desacreditadas socialmente em função de condições sócio-econômicas precárias. Outras condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com a competência escolar ou intelectual, como comportamentos considerados inadequados e até sua condição familiar (pais presos, morador de favelas, criança abandonada pela família, etc.), também influenciavam decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte presença de estereótipos associados a grupos minoritários e pela forte relação socialmente construída entre normalidade/anormalidade.

Os critérios para encaminhamentos de alunos a classes de educação especial, no Estado de São Paulo, foram previstos em legislações, como na Deliberação CEE nº 13/73 que estabelecia: “O aluno somente será considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial.” (SÃO PAULO, 1973a, art. 1º, § 2º). Exigência, também, expressa na Resolução SE nº 73/78. A Resolução SE nº 247/86 que revogou a Resolução SE nº 73/78, tinha como um de seus objetivos favorecer a integração do excepcional nas atividades cotidianas da escola e da comunidade e reiterava a determinação de que os alunos somente poderiam ser atendidos pela educação especial, depois de determinados como excepcionais por profissionais devidamente credenciados. (SÃO PAULO, 1986).

A questão dos critérios de seleção de alunos a serem encaminhados para as classes especiais de deficientes intelectuais, já deu origem a várias pesquisas e foi motivo de muitas discussões e controvérsias. Omote (1999) informa que numa pesquisa realizada por Schneider

(1974) a questão do encaminhamento de alunos a classes especiais, no Brasil, demonstrou que dois tipos de comportamentos davam suporte para a caracterização de alunos como sendo excepcionais por seus professores: comportamentos considerados socialmente inaceitáveis na sala de aula e aqueles tidos como desviantes dos comportamentos tidos como normais. No entanto, alguns desses alunos identificados como deficientes, com base nesses dois tipos de comportamentos, nem sempre apresentavam relevante dificuldade de aprendizagem.

O referido autor assevera que apesar dos critérios para encaminhamentos de alunos estarem registrados claramente nas legislações, na prática escolar o seu cumprimento não acontecia com a mesma precisão legal, pois em casos de alunos com deficiência intelectual “[...] Paschoalick (1981) verificou que 61% dos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais nas escolas da Delegacia de Ensino de Marília, em 1981, não haviam sido avaliados antes do encaminhamento.” (PASCHOALICK, 1981, *apud* OMOTE, 1999, p. 6). Percebe-se que os encaminhamentos de alunos para as classes especiais em desacordo com o previsto nas legislações parecia ser uma prática recorrente nos domínios da educação especial.

Tanto a Resolução SE nº 73/78 quanto a Resolução nº 247/86 que a revogou, previam que os alunos das classes especiais deveriam ser reavaliados para que pudessem retornar às classes comuns, porém tais determinações legais remotamente eram cumpridas, já que boa parte dos alunos que foram para as classes especiais dificilmente retornava para o ensino regular.

Enquanto esses fatos ocorriam no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970 emergiam os movimentos a favor da integração de deficientes mentais em países europeus. Tendo iniciado nos países escandinavos, mais precisamente na Dinamarca, em 1959, o princípio de normalização, cujo pressuposto era o estabelecimento de condições de vida semelhantes entre as pessoas com deficiência e as ditas normais, tomando corpo universalmente e expandindo-se do âmbito antes restrito à pessoa com deficiência mental para todas as outras deficiências.

Aos poucos, esse movimento influenciaria o sistema educacional brasileiro sob a perspectiva da integração das pessoas com deficiência, na sociedade em geral, e nas escolas da rede regular de ensino. Essa abordagem integracionista que teve como fator fundamental a elaboração do princípio da normalização chega ao Brasil na década de 1970, pelo menos em nível de discurso.

Ao longo dos anos de 1970, a integração se constituiu numa forma de atendimento da educação especial, cuja organização levava em consideração os níveis de deficiência dos alunos. Os alunos com supostas deficiências leves (dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento, deficiência intelectual leve) eram encaminhados para as classes especiais,

aqueles considerados com deficiências mais graves eram encaminhados para as escolas especiais.

Nesse paradigma de integração esperava-se que o aluno ao receber a educação especial se tornasse competente para acompanhar o ensino regular, transferindo para estes a responsabilidade da adaptação ao modelo escolar existente, sem questionamentos quanto à estrutura e ao funcionamento das escolas e das formas de ensinar. Com base nas propostas advindas do movimento pela integração escolar, também cresceram no Brasil as oficinas em que os deficientes, especialmente mentais (termo usado na época), eram preparados para o mercado de trabalho para a sua posterior integração na sociedade. Jannuzzi (2004) informa que nas oficinas eram ensinadas tarefas manuais específicas, em grande medida repetitivas e economicamente pouco rentáveis. A proposta de profissionalização pretendia tornar as pessoas independentes, sobretudo financeiramente, mesmo que em empregos de baixa remuneração para diminuir os gastos do Estado.

Kassar (2013) afirma que na concepção econômica dessa época (década de 1970 no Brasil), escolarizar pessoas com deficiência era vantajoso, pois lhes era atribuída a teoria do capital humano, cuja finalidade era de que as mesmas poderiam contribuir para o sistema econômico com seu trabalho. Jannuzzi (2004) explica que a teoria do capital humano seria a expressão mais acabada, mais explícita da vinculação da educação ao desenvolvimento econômico do país, um compromisso de colocar a educação em função desse desenvolvimento, tal como ele se manifestava; a procura de, pela educação, formar o aluno para postos de trabalho existentes. Uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado; a escola como necessária à produção, produtora de “recursos humanos”, entendidos como mão-de-obra. (JANUZZI, 2004, p. 179).

Todavia, a sociedade como um todo não estava preparada para lidar com a diferença e isso contribuiu para a produção da exclusão dentro e fora da escola. Autores como Januzzi (2004) e Mazotta (2005) ao se referirem à década de 1970, informam que crianças e jovens com deficiência sempre haviam sido impedidos, até então, de adentrar a classe comum da rede regular e, quando conseguiam matricular-se, eram encaminhados para as classes especiais por não avançarem no processo educacional.

Omote (1999) novamente contribui ao afirmar que os educadores vinham constatando que a tão pretendida integração não vinha acontecendo, o projeto e o desejo de se promover a integração de pessoas com deficiência não se concretizaram, de modo geral, em ações bem sucedidas e que “[...] na realidade, talvez nem seja correto falar em política e movimento

integracionistas na Educação Especial brasileira [...]”, salvo a ocorrência de algumas poucas experiências isoladas (OMOTE, 1999, p.8).

Enquanto na década de 1970, já se observava nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração das pessoas com deficiência intelectual na sociedade, no Brasil acontecia a oficialização da educação especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, cuja finalidade era fomentar, em todo território nacional, a expansão e a melhoria dos atendimentos aos excepcionais.

Em março de 1973 no Estado de São Paulo, foi publicado o Decreto nº 1.301/73 que tratava sobre normas para celebração de convênios entre a Secretaria da Educação e instituições particulares que ofereciam serviços gratuitos a crianças excepcionais, instituindo uma forte relação entre o público e o privado que será uma constante na história da educação especial paulista. Os convênios entre o Estado paulista e as instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que foram celebrados desde a década de 1970 e que permanecem até os dias atuais, apontam para o grande campo de batalhas pela manutenção da educação especial em nosso país de forma apartada da educação regular e o quanto essa relação entre o público e o privado pode estar atuando como uma das barreiras para o desenvolvimento da educação inclusiva com qualidade, neste século XXI, tanto em nível federal quanto do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 1973b).

Esclarece-se que nesta pesquisa a concepção que se tem de educação inclusiva é a de que esta não deve comportar meios e alternativas escolares segregativas, já que tem como princípio que o processo educacional das crianças e jovens deve acontecer com sua geração, nas escolas comuns. Isso não quer dizer que se deseja o fechamento das instituições filantrópicas (escolas especiais), o que se questiona é que ainda recebam o nome de escolas especiais, inclusive recebendo incentivos financeiros para oferecer a escolarização substitutiva ao ensino regular neste século XXI.

Assim, acredita-se que tais instituições que oferecem escolarização substitutiva (escolas especiais), devem atuar nas áreas terapêutica, médica e, também, como complementares ou suplementares às escolas comuns no sentido de participar de uma rede de apoios aos alunos com deficiência, transtornos, distúrbios. Porém, sem substituí-las e desde que passem por um processo intenso de reorganização para trabalhar de forma colaborativa com o ensino regular no período diverso ao das aulas nas escolas comuns. A escolarização em instituições especializadas (por exemplo, na APAE) pode ter como vantagem a existência de técnicos e

materiais adequados às situações (isso quando os têm), mas tem a falta de diversidade de modelos de socialização e de aprendizagem pela não convivência com os diferentes de si.

A década de 1980 foi marcada, especialmente, pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes de 1981, o qual veio alavancar um processo de lutas em prol dessa causa. Desabrigados, refugiados, órfãos, doentes e mutilados das guerras trouxeram aos organismos internacionais a premente necessidade de ações e programas com o intuito de reduzir as causas das deficiências físicas, sensoriais e intelectuais. No início do século XX, ocorreram as primeiras conferências, congressos e censos sobre pessoas com deficiência, bem como houve maior ênfase e desenvolvimento nos serviços de reabilitação.

Apesar dos esforços, as situações geradoras de deficiências e desigualdades pouco diminuíram. Em função disto, a Assembleia Geral da ONU proclamou o Ano Internacional (1981), com o objetivo de convocar todos os países, seus governantes, a sociedade e as próprias pessoas com deficiência, a tomar consciência e providências para garantir a prevenção da deficiência, o desenvolvimento das habilidades, a reabilitação, a acessibilidade, a igualdade de condições, a participação plena e a modificação de valores sociais (preconceitos e atitudes discriminatórias). Desde então, conta-se com a mobilização internacional de atenção e programas específicos a essas pessoas.

Nessa década, no contexto educacional, devido à lenta expansão do ensino especializado no Brasil, boa parte das crianças com deficiência sequer tinha a oportunidade de adentrar as escolas, conforme se verifica através de uma notícia veiculada no Jornal O Estado de S. Paulo (1981), cuja manchete “Na escola, não há vaga para deficiente”, chama a atenção para a situação caótica da educação especial no Estado mais rico da nação:

Pobre, portadora de deficiência física ou mental, sem oportunidade de estudo. Essa criança faz parte de uma legião muito maior do que se imagina e bate de porta em porta de colégios que não têm vagas em classes especiais. Na maioria das vezes, está esquecida em casas da periferia. Ninguém sabe ao certo o número de deficientes nessa situação, pois faltam pesquisas, mas só na Associação da Assistência ao Deficiente Físico há 20 crianças fazendo reabilitação sem poder estudar por falta de classe - o que corresponde à metade das crianças que ali recebem tratamento terapêutico e pedagógico [...] Agravando ainda mais a situação, faltam professores em todas as especializações, pois os salários são iguais aos de um professor comum e o governo não oferece nenhum estímulo para compensar o trabalho mais desgastante. [...] Na Escola Estadual Paulo Eiró, em Santo Amaro, são atendidos 30 deficientes numa única sala, divididos em 3 turmas. A escola não conta com aparelhagem, mas, mesmo assim há uma fila de 100 crianças, aproximadamente, esperando vaga. [...]

Diariamente, a escola recebe de 3 a 4 pais, pedindo um lugar para o filho estudar. [...] A diretora da escola não teve outra alternativa a não ser fixar em sua porta, uma placa avisando: “Não há vagas nas classes especiais.” (BARRETO, 1981a, p.30).

Outra notícia de mesma página e data, do Jornal supracitado, segue relatando sobre os diagnósticos errados.

A falta de cuidados e critérios e o excesso de serviços são as principais causas de diagnósticos errados. No Instituto de Ortofrenia, por exemplo, entre oito casos encaminhados pela Legião Brasileira de Assistência para avaliação, seis são de falsos deficientes mentais. A psicóloga Eliana Accioly responsabiliza a pouca paciência das professoras nesses casos, ressaltando que tratar um aluno portador apenas de desajuste de comportamento como se fosse deficiente mental “provoca desequilíbrio emocional levando a criança a não desenvolver toda sua potencialidade porque a própria família passa a discriminá-la e ela adota a postura de dizer não sei em situações que poderia resolver”. Mas também existe o problema do alto custo de um diagnóstico completo, no Instituto de Ortofrenia, ele custa Cr\$ 20 mil. (BARRETO, 1981b, p. 30).

É notável a influência de estereótipos e preconceitos sobre a avaliação do aproveitamento escolar de alguns alunos pelos seus professores, diante das condições sociais, econômicas e culturais precárias daqueles, encaminhando boa parte desses para escolas e classes especiais (como se fossem deficientes intelectuais), quando provavelmente apenas tinham dificuldades para acompanhar o processo de ensino que apresentava deficiências.

4.3 A educação especial a partir da Constituição Federal de 1988

Com a Constituição de 1988, cujo preâmbulo traz que se instituirá um Estado Democrático, dedicado “[...] 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”, renasce a esperança por uma sociedade mais justa. (BRASIL, 1988, Preâmbulo).

Indica como deveres do Estado a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito e de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (IDEM, 1988, art. 208, inciso III). O artigo 227 prevê “a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” para a pessoa com deficiência.

Duas décadas depois da promulgação da Constituição Federal, os obstáculos arquitetônicos ainda permanecem na maioria das escolas brasileiras e do Estado de São Paulo, evidenciando que as previsões legais nem sempre encontram condições para se materializar na realidade escolar. Uma matéria do Jornal Folha de São Paulo confirma essa afirmação. A repórter esclarece que “o baixo índice de acessibilidade não poupa nem o Estado mais rico do país”, pois em São Paulo apenas 21% das escolas da rede pública eram acessíveis em 2010. (PINHO, 2010, C1).

Importante considerar que a busca pela viabilização do atendimento educacional especializado no Brasil a partir da Constituição de 1988, ocorreu em meio a uma agenda política e econômica conservadora, caracterizada por imposições de ajustes fiscais prevendo a redução de investimentos públicos em educação.

A análise do termo “preferencialmente na rede regular de ensino” torna-se relevante por carregar ambiguidades quanto a sua interpretação e continuar propiciando por um bom tempo a supremacia da educação especial em espaços escolares não regulares.

Houve compreensão por boa parte dos profissionais ligados à educação de que o advérbio preferencialmente significava que não era obrigatória a educação para as pessoas com deficiência na escola comum. No entanto, no documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, observa-se o entendimento por membros da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão de que o preferencialmente contido na Constituição Federal, é um advérbio que indica o especial, o diferente que poderá ser oferecido preferencialmente na escola comum e que, o mesmo, não indica a substituição da escola comum no ensino fundamental, pois deve ser entendido como um complemento, suplemento e não um substitutivo da escolarização oferecida na rede regular de ensino. (SILVA, 2004).

No entendimento dos membros da Procuradoria supracitada tem ocorrido uma interpretação equivocada desse dispositivo legal, já que tem conduzido à conclusão de que é permitida a substituição do ensino regular pelo ensino especial, porém afirmam que tal substituição não deve ser tolerada em nenhuma hipótese. (IDEM, 2004).

A lei maior da educação brasileira (LDBEN-1996), também, contribui para essa interpretação ambígua ao registrar que a educação especial deve ser disponibilizada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Essa brecha interpretativa na Constituição Federal e na LDB (1996) acabou corroborando para que a inserção dos alunos com deficiência na sala comum de ensino continuasse sendo protelada e ocorrendo em sistemas segregativos de ensino, inclusive com incentivos financeiros do poder público às instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, para

atuarem como escolas especiais substitutivas ao ensino regular. Nessa direção, Lima e Marran (2013) afirmam que as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto. Elas podem ser interpretadas de diferentes maneiras e, com isso, ser reconstruídas através do “[...] processo de ressignificação ou reinterpretação dos profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão de trabalho, como por exemplo, é o caso das políticas públicas para a educação.” (LIMA; MARRAN, 2013, p. 57).

Essas ambiguidades, desvios interpretativos e contradições registradas nas legislações (ou que ocorrem ao serem colocadas em prática no cotidiano escolar) que dão suporte às políticas educacionais voltadas para a educação especial, trazem à recordação as assertivas de Ball e Mainardes (2011) de que “os fluxos da política são também fluxos do discurso” e que “as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios”, relações de poder de vários tipos, lacunas, falta de consenso, “constrangimentos materiais e contextuais”, dentre outros, para atender interesses de diversos grupos sociais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Em relação ao destino de recursos públicos para instituições, sem fins lucrativos, na falta de vagas na rede pública, Mazzota (2005) chama a atenção para a evidente continuidade do compromisso do poder público com a iniciativa privada:

Se em relação ao ensino comum esta alternativa pode significar entraves à melhoria da qualidade do ensino na escola pública, na educação especial suas consequências negativas tendem a se acentuar, haja vista que, historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial. (MAZZOTA, 2005, p.79-80).

Não se pode negar que a presença e a participação das instituições especializadas na história da educação especial brasileira tenha sido relevante e que devem continuar sendo incentivadas. No entanto, tais incentivos não podem ser feitos em detrimento da expansão e, principalmente, da melhoria dos serviços públicos nesse domínio, tampouco devem continuar atuando como ensino substitutivo ao ensino regular diante do paradigma da educação inclusiva que postula pelo direito de todos à educação nas salas comuns com sua geração. Sob essa perspectiva, as instituições filantrópicas sem fins lucrativos (escolas especiais), devem ser completamente reestruturadas para atuar em conjunto com a educação inclusiva, servindo como redes de apoios no horário oposto ao das aulas dos alunos com deficiência, transtornos, distúrbios, sem substituir a escolarização na rede regular de ensino.

Mantoan (2004) assevera que em relação à educação escolar de pessoas com deficiência, uma interpretação legal equivocada que possibilita o caráter substitutivo da educação especializada, “continua reafirmando a possibilidade de a escola comum e seus professores se desobrigarem de rever o ensino tradicionalmente praticado nas escolas comuns”. A autora prossegue enfatizando que as políticas persistem em desvalorizar “o potencial da inclusão para mudar o ensino escolar, para que as práticas pedagógicas se atualizem e atendam às especificidades de todo e qualquer aluno e não, exclusivamente, aqueles que têm uma deficiência.” (MANTOAN, 2004, p.05).

Ao se defender a possibilidade da exceção, isto é, que alguns alunos precisam receber a escolarização em ambientes apartados, segregados, pode-se estar contribuindo para a continuidade da segregação, do preconceito e para que a educação inclusiva não se desenvolva em sua plenitude. Parece-nos bastante complicado o ato de determinar aqueles que podem ou não usufruir da educação na sala regular. Corre-se o risco de consolidar a terrível ideia de que naturalmente é permitido por lei hierarquizar condições humanas e discriminar com base na diferença natural e/ou social. A educação escolar com os diferentes de si (com a diversidade) é um direito humano fundamental.

Na Constituição do Estado de São Paulo, nos artigos 234 e 258, há registro de que o Estado destinará recursos às entidades filantrópicas, sem fins lucrativos, “[...] para manutenção e desenvolvimento de atendimento educacional especializado e gratuito a educandos portadores de necessidades especiais.” (SÃO PAULO, 1989). Tanto a Constituição Federal quanto a do Estado de São Paulo, no final da década de 1980, reconheciam que ambientes menos segregativos e mais inclusivos beneficiariam as pessoas com deficiência. Porém, ao deixar essa brecha legislativa e interpretativa, possibilitam uma conclusão importante: que há pressão de natureza política, social, econômica e cultural para continuar financiando a educação oferecida pelas instituições filantrópicas que por muito tempo, em nosso país, permaneceram com a supremacia desse atendimento educacional.

Na prática, sabe-se que o preferencialmente não foi priorizado nem considerado, pois o número de matrículas nas escolas e classes especiais permaneceu por muitos anos superior ao das classes comuns. Essas divergências entre o previsto nas legislações e aquilo que de fato acontece na realidade escolar dos alunos com deficiência, ou seja, os diversos contextos nos quais uma determinada política educacional se desenvolve, confirmam as afirmativas de Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 155) de que “o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros).”

Não se pode negar que as intenções legais da década de 1980 (Constituição Federal e Estadual, dentre outras) têm caráter de conquista tanto política quanto social quando se leva em consideração o fato de terem sido elaboradas em meio a um contexto de superação ao autoritarismo, representando um momento de reconstrução democrática e de anseio por um país mais justo e com menos desigualdades. Entretanto, parece-nos que melhores seriam leis que tivessem reais condições de serem colocadas em prática. Para Lima e Marran (2013), tratando-se de política de Estado ou de programas de governo, é relevante ressaltar “que sua vigência pode ser temporalizada, por inúmeros fatores, dentre os quais, a sua inconsistência com a realidade dos atores sociais e condições materiais e de efetivação propriamente ditas.” (LIMA; MARRAN, 2013, p. 46).

Essa utopia legal e/ou escamoteamento da realidade através de leis que se tornam abstratas para boa parte da população que seria beneficiada, das quais a legislação educacional brasileira e, mais especificamente, as que se referem às pessoas com deficiência, estão repletas de registros, servem mais para abafar as manifestações sociais do que para a garantia de fato dos direitos, demonstrando o caráter político-econômico das leis que na realidade de nosso país, ainda não apresentam condições de serem materializadas de forma que possam ao menos diminuir significativamente as desigualdades, as injustiças sociais.

A despeito das legislações construídas, os direitos de muitas crianças e jovens com deficiência continuavam e continuam sendo negados, procrastinados, seguindo muitas vezes na contramão da legislação, demonstrando que as condições econômicas, políticas e sociais de nosso país ainda não estavam e não estão favoráveis ao cumprimento do imenso arcabouço que trata sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Portanto, percebe-se que o cenário político da década de 1980, no que concerne às pessoas com deficiência, foi marcado por intenções estruturais e organizativas, particularmente no campo legislativo, conforme se observa pelos registros de direitos para essas pessoas, tendo em vista que a sociedade brasileira carregava uma dívida histórica em relação ao cumprimento dos mesmos. Este era o contexto histórico até a década de 1990 que marca o início do período que foi delimitado como foco principal para esta pesquisa.

5. CAPÍTULO IV - Desenvolvimento da educação especial brasileira e paulista: de 1990 aos dias atuais

Neste capítulo, buscou-se, no tempo previsto para uma dissertação de mestrado, nas fontes encontradas e nos limites impostos à pesquisadora, realizar um estudo comparativo entre as legislações e documentos, as outras fontes pesquisadas e realidade histórica.

Percebe-se discrepância entre o discurso oficial registrado nas leis e documentos nacionais e internacionais sobre educação especial e inclusiva com o que se observa na prática escolar.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) marca o início de uma mudança de postura em relação à educação, especialmente das classes populares. Em seu preâmbulo relembra o compromisso firmado pelas nações na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) de que toda pessoa tem direito à educação. Aponta que apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para garantir o direito à educação para todos, persistem tristes realidades educacionais:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias [...] (UNESCO, 1990).

A meta primordial dessa Declaração aponta para a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, reconhecendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fulcral para o progresso pessoal e social e que é preciso universalizar o acesso à educação, melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (IDEM, 1990).

Em relação às pessoas com deficiência, registra que “[...]as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial [...]”, sendo necessário “[...] tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (IBIDEM, 1990).

Nessa direção, inicia-se um processo mundial com vistas a propiciar educação a todos àqueles que ainda não tinham acesso a esse direito inalienável de cidadania. Esse documento

esclarece que “[...] satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas em todos os países, é, obviamente, um empreendimento a longo prazo [...]” e que os principais patrocinadores da Educação para Todos foram PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. (UNESCO, 1990).

No Brasil e no Estado de São Paulo, a partir dessa Declaração, foram construídas várias legislações e documentos (Estatuto da Criança e do Adolescente-1989, LDB 9.394/96, Política Nacional de Educação Especial, dentre outros) visando atingir a meta de Educação para Todos e a gradativa expansão das possibilidades de educação para as pessoas com deficiência nas salas comuns, além da oferecida em instituições filantrópicas, cujo modelo de educação é mais assistencialista-médico do que pedagógico. Destarte, considera-se que as políticas educacionais brasileiras da década de 1990 foram formuladas, também, como respostas aos organismos internacionais.

Azevedo (2004), afirma que as políticas educacionais podem ser encaradas enquanto políticas públicas de natureza social e deve-se considerar que as políticas educacionais são parte de uma totalidade maior, portanto, devem ser pensadas “[...] sempre em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado”. Consequentemente, para nos aproximarmos dos determinantes que envolvem as políticas educacionais, é preciso ter em mente que as mesmas articulam-se ao projeto de sociedade que se pretende estabelecer ou que está em curso em determinada época histórica, projeto, este, que carrega correspondência com o referencial mais global em termos de políticas. (AZEVEDO, 2004, p. 59-61).

A autora enfatiza que “[...] em qualquer sociedade o polo norteador, o vértice principal do planejamento, constitui-se nas diretrizes que se tentam estabelecer para o desenvolvimento econômico”. Por outro lado, não se pode deixar de considerar que as forças sociais “[...] têm poder e voz de decisão e que, por vezes, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação.” (IDEM, 2004, p. 61).

Sob essa perspectiva, busca-se apreender como o Estado brasileiro e o paulista foram se articulando para atender as demandas econômicas, políticas e sociais prementes a partir da década de 1990.

Para tratar da educação na década de 1990 no Brasil, é necessária uma breve explanação das determinações políticas, econômicas e sociais no país nesse período e que nortearam as políticas educacionais. No início dessa década, o governo brasileiro não contava com um projeto conciso para abranger a educação nacional, apresentando-se o momento oportuno para

a intervenção dos organismos internacionais (BIRD, BANCO MUNDIAL, FMI) que visavam o crescimento econômico, já que nesse momento histórico a economia encontrava-se em crise devido ao novo padrão de acumulação, exigindo da educação outras características, comportamentos e atitudes.

A partir dessa realidade econômica e sob a ótica de que o “[...] desenvolvimento econômico por si só não garantiria a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento”, o Banco Mundial propõe seus financiamentos aos setores sociais, “como medida de alívio e de redução da pobreza no Terceiro Mundo. (FONSECA, 1995, p.169). Nessa direção, considerando o compromisso assinado frente à proposta de Educação para Todos, o Brasil vai se apropriando e obedecendo as regras do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e passando a organizar-se de acordo com as propostas dos organismos financiadores.

O plano de reforma do Estado iniciado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, elaborado como resultado de uma necessidade criada pelo *consenso* entre organismos internacionais e os governantes da nação brasileira, reavaliou o passado e adotou objetivos e metas, evidenciando a tendência à descentralização, à desregulamentação e ao afastamento do Estado em favor do livre mercado. Essas transformações do Estado, cada vez mais desvinculado de responsabilidades com educação, habitação, direitos trabalhistas, dentre outras, estavam vinculadas ao pensamento neoliberal.

Para o neoliberalismo o Estado deve interferir o mínimo possível no setor social e deixar o mercado livre para a concorrência e a competitividade. A reforma da política educacional brasileira procurou atender as propostas firmadas na Conferência Mundial de Educação para Todos que fomentava a construção de alianças na área da educação entre o Estado e outros setores sociais.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) estava em consonância com as diretrizes e objetivos traçados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Para essas organizações a educação apresentava-se como uma solução para o combate à pobreza.

No entanto, não foram somente as ideias neoliberais que deram novos rumos às políticas públicas em educação, pois também ocorreram transformações no mundo do trabalho, devido ao processo de globalização, desencadeando todo um processo de reestruturação produtiva. Com as mudanças no mundo do trabalho, surgem novos discursos, novos modos de vida, mais compatíveis com o novo processo de produção que está sendo erigido. Nessa direção, pode-se

apontar o surgimento dos discursos pela inclusão social que fomentará os discursos pela inclusão escolar de todos aqueles que no passado foram excluídos, bem como o aumento de políticas focais com vistas a escamotear as exclusões dos indivíduos produzidas pelo modo de produção capitalista em diversos âmbitos da sociedade. Se não houvesse tantas exclusões sociais não seria necessário criar discursos e políticas afirmativas para tentar incluir aqueles que a próprio Estado capitalista exclui.

Cury (2000, p. 46), esclarece que no modo de produção capitalista, com suas relações sociais contraditórias, tais relações são relações de classe porque envolvem relações de luta entre capitalistas e trabalhadores, derivadas da divisão social do trabalho. Também são relações políticas porque estão dentro de um contexto de dominação e direção, as quais somente podem ser entendidas “[...]quando referidas às relações econômicas mediante as relações sociais.”

De modo que as relações sociais são relações ideológicas, pois ao dizer o mundo, “[...] representá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe.” Na engrenagem da sociedade capitalista, com a mudança das forças produtivas, também se modificam as relações sociais e ideológicas. (CURY, 2000, p. 46).

Após a reforma do Estado que trouxe a privatização de empresas públicas e mudanças estruturais econômicas, iniciou-se a reforma no campo educacional. A educação nesse contexto servia ao Estado capitalista para a formação do consenso e passa a ter importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse novo modelo de sociabilidade *à lá neoliberalismo* que buscava a hegemonia.

Segundo Gramsci (1999), a hegemonia na sociedade capitalista consiste no fato de que a classe dominante consegue convencer a classe dominada a aceitar e a compartilhar de seu sistema de crenças, valores sociais, culturais e morais. A construção da hegemonia, no entanto, não diz respeito somente à esfera superestrutural, sendo um engano comum deixar de fora a base econômica, limitando a disputa hegemônica aos campos cultural e ideológico.

Na batalha pela hegemonia é indispensável a valorização de uma “[...]frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas.” (GRAMSCI, 1999, p.295). Portanto, “[...] se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.” (IDEM, 2000, p. 48).

As exigências dos organismos internacionais apresentadas como propostas para que acontecessem as reformas no âmbito educacional, nada mais eram do que a busca pela adequação da escola e dos sujeitos às novas necessidades do mercado mundial para atender as exigências do sistema capitalista e alcançar o desenvolvimento desejado, inserido-se no mundo

globalizado. As propostas em educação, asseguradas pelas agências financiadoras objetivavam um modelo de educação que respondesse aos interesses e à manutenção do capitalismo, sendo a tarefa principal da escola preparar os indivíduos para estarem aptos a servir ao mercado. Sob essa perspectiva, pergunta-se: que relação teria a teoria do capital humano (neoliberalismo) com a inclusão escolar? Como as pessoas com deficiência serviriam ao mercado neoliberal?

Analisando o campo político ideológico, é preciso entender que o investimento em capital humano no processo educacional está associado ao fator da produtividade para o desenvolvimento econômico. Torna-se necessário então, estabelecer uma crítica à dimensão da política neoliberal para a educação, mesmo porque os reflexos na sociedade desse modelo sócio-econômico são visivelmente nefastos para a condição humana. É importante ter em mente que a teoria do capital humano encontra-se totalmente articulada ao modelo capitalista.

Na década de 1990 há uma ressignificação da teoria do capital humano devido, sobretudo, à reestruturação do modo de produção capitalista, a chamada globalização, a expansão do capital ou a mundialização do capital.

A educação, bem como o investimento em capital humano como um todo, foram reapresentados nos anos 1990 como a melhor maneira de distribuir renda equitativamente.

Frigotto (2010) nos ajuda a compreender a teoria do capital humano, explicando que esta constitui-se em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum, mostrando-se “[...] fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada.”(FRIGOTTO, 2010, p, 46). Para esse autor, a proposição “[...] central da teoria do capital humano vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma “teoria de desenvolvimento”. (IDEM, 2010, p. 51). O capital humano seria formado pelo investimento em escolaridade e em treinamento. O processo educativo é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, de desenvolver determinadas atitudes, transmitir determinada quantidade de conhecimentos que funcionariam como geradores de capacidade de trabalho.

Essa teoria do capital humano ressignificada na década de 1990, reforça a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar, portanto, pouco ou nenhuma aprendizagem, a repetência, a evasão, seriam problemas individuais por falta de esforço, de vocação, de aptidão dos indivíduos. Destarte, não leva em consideração, no âmbito educacional, as desigualdades no acesso, no percurso e nas diferenças de qualidade da educação que recebem as classes sociais. Nessa teoria a democratização das oportunidades educacionais aparece como mecanismo eficiente e gradual da distribuição de renda, isso justifica os incentivos a partir da década de

1990 para a universalização e democratização do ensino em nosso país. (IBIDEM, 2010, p. 80; 148).

Com base nos pressupostos da teoria do capital humano ressignificada (para servir ao neoliberalismo) a partir da década de 1990, percebe-se que: um mínimo de escolarização às pessoas com deficiência (ainda que seja mesmo apenas escolarização e não educação em seu sentido pleno) é necessário para que possam de alguma forma participar da produção e do consumo no mercado neoliberal; a escolarização em salas regulares passa a ser incentivada porque custa menos ao Estado do que em instituições filantrópicas financiadas com dinheiro público; é mais vantajoso economicamente ao Estado fomentar a universalização e a democratização do acesso do que manter financeiramente outros benefícios sociais a essas pessoas. Pois, no ideário neoliberal é preciso reaproveitar os recursos existentes, ainda que precários e ineficazes, sem maiores investimentos, bem como é necessário escamotear as exclusões produzidas pelo sistema capitalista (o acesso à escola aos excluídos do passado sem grandes preocupações com a aprendizagem é uma das grandes cartadas do capitalismo em sua nova roupagem neoliberal).

A década de 1990 inicia-se no Brasil com um relevante documento que, também, contribuiu para normatizar questões referentes às pessoas com deficiência: O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº 8.069/90). O estatuto assegura à criança e ao adolescente o direito à educação em igualdade de condições para o ingresso e permanência na escola, bem como o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, art. 53; 54). O Censo de 1991 apresentou um retrato de como as ações voltadas para a educação das pessoas com deficiência caminhavam a passos muito lentos: 59% da população com deficiência encontravam-se na categoria sem instrução. (IBGE, 1991).

5.1 Educação especial e educação inclusiva a partir da Declaração de Salamanca

A introdução da Declaração de Salamanca informa que a Educação Especial incorpora os princípios de uma “pedagogia centrada na criança”, assumindo as diferenças humanas como normais e que as escolas como um todo devem se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário. Salienta que a “[...] pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças [...]”, como consequências frequentes de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional fundamentada na ideia de que um mesmo ensino possa servir a todos. A experiência tem demonstrado que essa pedagogia pode reduzir consideravelmente “[...] a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão

características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar.” (UNESCO, 1994, Introdução).

O paradigma de ensino centrado na criança não é algo novo, pois foi apresentado com as ideias da Escola Nova ou Progressista, na década de 1930 no Brasil. Com base nesse paradigma, buscava-se instrumentos para medir as diferenças (ênfase nos testes de Q.I.) com o intuito de separar os normais dos anormais em espaços distintos.

John Dewey (1859-1952) como um dos expoentes da Escola Nova ou Progressista, defendia que esse novo modelo de educação centra todo o processo educativo na criança para o seu crescimento e que isto determinará a quantidade e a qualidade do que deve ser ensinado e aprendido e que, este ensinado e aprendido é feito consoante a sua situação concreta, em função do que a criança quer aprender e também de acordo com os seus conhecimentos prévios. (DEWEY, 1978). Essa tendência pedagógica representou um progresso em relação às concepções e práticas educativas predominantes no final do século XIX e princípio do século XX. Ao defender o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, procurava levar em consideração sua individualidade e suas particularidades psicológicas, suas necessidades e interesses. Todavia, é criticada por visar à adaptação social, reduzir a educação a fins sociais pragmáticos, o professor a mero organizador de experiências, de procedimentos de ensino e de ações espontaneístas em função apenas dos interesses dos alunos. Tudo isso pode conduzir a uma formação vazia de conteúdos científicos e de sentido social crítico.

Na década de 1990 a centralidade no aluno surge ressignificada, pois visa acolher as diferenças dentro de um mesmo espaço e não mais separar em espaços para normais e anormais como ocorria no passado (inclusão nas salas regulares como uma das premissas da pedagogia centrada na criança). Percebe-se que na Declaração de Salamanca houve uma retomada do que já fora preconizado pela Escola Nova no que tange à pedagogia centrada na criança, porém é necessário um olhar crítico sobre esse documento. Pois, os organismos internacionais (incentivadores da educação para todos, da teoria do capital humano e aliados do neoliberalismo) tinham interesses de natureza econômica e política (manutenção do sistema capitalista através de uma nova roupagem) e não necessariamente de natureza humanitária no sentido de melhorar as condições de vida dos excluídos.

A UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial tiveram forte participação tanto na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) quanto na Assembleia de Salamanca (1994), realizada na Espanha. A Declaração de Salamanca ratifica o compromisso de educação para todos e destaca as providências urgentes que precisam ser tomadas para a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do

sistema comum de ensino. Afirma que os investimentos em escolas especiais deveriam ser canalizados para o provimento de apoio profissional às escolas comuns para que pudessem atender as necessidades educacionais especiais.

Registra a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais ao indicar que as escolas deveriam incluir, além das crianças e adolescentes com deficiência e os superdotados, “[...] crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.” (UNESCO, 1994). Enfatiza que o princípio que orienta a estrutura de ação em educação especial é aquele no qual as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”, gerando grandes e diferentes desafios aos sistemas escolares. Esclarece que o termo necessidades educacionais especiais, também, abrange aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem durante seu processo de escolarização. (IDEM, 1994).

Essa concepção abrangente de necessidades educacionais especiais apontou para uma fundamental e necessária aproximação entre o ensino regular e o ensino especializado, já que essa nova definição implicou que, potencialmente, todos poderiam apresentar algum tipo de necessidade educacional especial durante a longa trajetória escolar. Nesse sentido, somente uma educação sem separação entre ensino regular e ensino especial poderia propiciar a educação que é direito de todos, não significando com isso, o desmantelamento de um em detrimento do outro e sim a otimização dos seus recursos (as escolas especiais deveriam ser transformadas em locais de redes de apoios aos alunos incluídos na rede regular).

Como implicação para os sistemas educacionais é relevante compreender o princípio fundamental da escola inclusiva nesse documento:

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade.[...] (UNESCO, 1994, Introdução).

As implicações trazidas pela Declaração de Salamanca demandavam uma reformulação dos sistemas educacionais, tomada de atitudes, em todos os níveis, e grande articulação entre educação, saúde, assistência social, investimentos financeiros adequados,

dentre outras, para que existisse coerência entre o previsto nas leis e nos documentos orientadores com estruturas que permitissem a organização de práticas educativas inclusivas.

Não basta ficar no campo das *boas intenções legais*, como se fosse possível a transformação automática das escolas em escolas inclusivas, primeiro o terreno deve ser preparado em nível econômico, político, social, cultural e profissional, o que parece ter sido invertido em nosso país e no Estado de São Paulo que foram instituindo leis e documentos norteadores da educação inclusiva sem oferecer condições mínimas para sua efetivação com qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da construção de um amplo arcabouço legal no sentido da educação inclusiva, um número elevado de alunos ainda continua em ambientes de ensino segregativos e muitos daqueles que já foram incluídos nas escolas comuns recebem uma educação cuja qualidade é bastante suspeita. Somente a garantia do acesso à escola não efetiva o direito à educação de fato, pois será preciso garantir a permanência e a qualidade da educação àqueles que no passado nunca adentraram as escolas regulares.

No ano de 1994, foi publicado no Brasil o documento Política Nacional de Educação Especial que orientou o processo de integração escolar e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 1994, p.19).

Essa política pode ser considerada um retrocesso em relação aos dispositivos previstos para a área na Constituição de 1988, pois, constituiu-se como um documento orientador do processo de integração institucional, aspecto que favoreceu a manutenção da lógica da separação dos espaços comuns e especiais, incentivando a manutenção do movimento de criação de classes especiais pelo país que havia sido intensificado pela Lei nº 5.692/1971, recebendo nesses espaços de caráter segregacionista, inclusive alunos que somente tinham dificuldades de aprendizagem.

A integração induz a acreditar que *naturalmente* podemos escolher (selecionar e, conseqüentemente, discriminar) quais seres humanos têm direito de estar nas escolas comuns, nos locais de lazer, nos ambientes de trabalho, em todos os lugares. No paradigma da integração, ao invés da escola se adequar ao aluno, o aluno é quem deve se adequar-se à escola. A criança com deficiência é inserida no contexto escolar como qualquer outra, sem consideração quanto às diferenças/necessidades especiais/específicas existentes para seu processo de aprendizagem. É praticada há décadas, mas desde os anos 1980 vem sendo questionada pelo então emergente movimento internacional das organizações das pessoas com

deficiência. Esse movimento denunciou a injustiça do modelo integrativo que só aceitava inserir na sociedade as pessoas com deficiência que fossem consideradas aptas para conviver nos sistemas sociais.

No Estado de São Paulo em 1994, foi criado, pela Resolução SE nº 135/94, o Centro de Apoio Pedagógico para atendimento ao deficiente visual- CAP. Surgiu de antiga reivindicação de professores especializados, pais e alunos deficientes visuais, diante da precariedade dos recursos existentes na Rede Estadual de Ensino. Uma de suas finalidades era proporcionar aos alunos deficientes visuais, matriculados na rede estadual de ensino, recursos adequados para desenvolverem atividades de leitura, pesquisa e aprofundamento curricular (produção e distribuição de materiais didáticos específicos por meio da informatização do Livro em Braille, materiais ampliados, títulos digitados especialmente para deficientes visuais). (SÃO PAULO, 1994, art. 1º, inciso I).

5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas repercussões

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), expressa alguns avanços, pelo menos em nível de registros como: a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a sinalização para uma concepção inclusionista ao afirmar que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino; a necessidade do professor preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade do alunado (BRASIL, 1996a). Porém, o viés assistencialista e contraditório fica mantido ao prever a continuidade do repasse de recursos para o apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial para atuarem de forma substitutiva ao ensino regular.

Na literatura sobre educação especial, alguns autores indicam que a continuidade desses serviços em ambientes apartados do ensino comum (escolas especiais) retardou o investimento para a melhoria do ensino público com a finalidade de atender as pessoas com deficiência. (MAZZOTTA, 2005; JANUZZI, 2004; CARVALHO, 1998). As organizações não governamentais apresentam-se com o perfil de prestadoras de serviços e a população, ao invés de reivindicar as responsabilidades do setor público, acomoda-se diante dessa realidade. Junte-se a isso o fato de que tais organizações além de terem um perfil não governamental, ou seja, cumprem ações não realizadas pelo poder público, apresentam forte caráter assistencial e filantrópico, com discurso fortemente caritativo, porém são vinculadas diretamente aos poderes públicos para receber apoios financeiros. (SILVA, 1986).

Por outro lado, desde a Constituição Federal de 1988, a garantia do atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, vem forçando os sistemas educacionais a se tornarem mais inclusivos e impulsionando uma ruptura da estabilidade do cotidiano escolar que a cada ano recebe mais alunos em situação de inclusão nas classes comuns. Com isso, os docentes sentiram-se amedrontados e incompetentes pela falta de estrutura física, organizacional, material, de apoio especializado e, principalmente, pela falta de formação pedagógica para trabalhar com os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, no sentido amplo registrado na Declaração de Salamanca (1994).

Em 1996, o ensino público continuava apresentando uma baixa qualidade, pois de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica mais de 46% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental estavam em idade superior à faixa etária correspondente à série (BRASIL, 1996b), demonstrando as precárias condições para a garantia da escolarização para todos os discentes matriculados e, nesse contexto, a educação especial encontrava-se inserida.

Investimentos na formação docente eram necessários, trazendo um grande impasse para o governo federal, no sentido de implementar o previsto no artigo 59 da LDB, quanto à disponibilização de docentes com especialização adequada para o atendimento especializado, bem como docentes do ensino regular capacitados para trabalhar a integração desses alunos nas classes comuns, haja vista que os profissionais com tal formação para dar apoio aos docentes das salas regulares encontravam-se nas instituições privadas sem fins lucrativos, também previstas na LDB como atuantes nessa área.

As condições da educação brasileira à época da instituição da nova LDB eram preocupantes e careciam de mudanças profundas. No entendimento de Carvalho (1998), o caminho para a democratização do ensino e da aprendizagem:

[...] inclui toda uma reformulação da proposta inclusiva. Na verdade, mesmo que o professor deseje e seja capacitado individualmente e sem a cumplicidade do contexto, fará menos que o necessário. A concepção da educação, em geral, precisa ser ressignificada, particularmente num mundo que tende à universalização e ao Estado Mínimo. (CARVALHO, 1998, p. 81).

Parece que a ressignificação da educação ainda não aconteceu, o que não causa extrema surpresa, já que as políticas neoliberais assumiram a hegemonia (principalmente na década de 1990), também, na área educacional brasileira. E conforme a observação de Carvalho (1998) uma das premissas dessas políticas já citadas é a participação mínima do Estado em diversos âmbitos, deixando espaço aberto para a privatização do público e a precarização do ensino.

Desse modo, observa-se contradições entre o previsto nas leis, nos discursos com aquilo que realmente se materializa nas escolas.

A lógica do modo de produção capitalista, sob o manto do neoliberalismo, é contraditória à solução de vários problemas sociais, incluindo-se uma educação pública de qualidade. Não obstante o forte discurso favorável à inclusão educacional, as bases econômicas e contraditórias de suas políticas não permitem a efetivação de tal discurso que se torna um embuste para a maioria da população, pois não oferecem condições estruturais, políticas e sociais para sua realização com qualidade.

Nas três últimas décadas brasileiras, o movimento pela integração dos indivíduos que apresentam deficiência tem sido bastante discutido pelos pesquisadores da área de educação especial, sendo considerado por muitos um conceito ultrapassado. Abrindo espaço para uma proposta mais condizente com o contexto do final do século XX e início do século XXI, que é o movimento pela inclusão escolar que começa a crescer em nosso país a partir da divulgação de Salamanca e da LDB/96, embora a alusão a esse novo paradigma tenha ocorrido bem antes em alguns países desenvolvidos.

Os dados estatísticos colaboram para se observar que o movimento pela inclusão no Brasil na década de 1990, apesar do previsto nas legislações e documentos internacionais, ainda era incipiente e encontrava obstáculos. De acordo com o Censo Escolar (1999) com o título educação especial, num total de 372.699 matrículas na educação especial, 226.685 matrículas constavam em escolas exclusivamente especializadas, 84.669 em classes especiais e, apenas, 61.345 matrículas em classes comuns (integração à época). (BRASIL, 1999a).

Nessa perspectiva, Fairclough (2001) *apud* Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 223) “[...] alerta que os textos de política não são “fechados”, mas, ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo” [sic]. Os autores esclarecem que o campo de disputas por hegemonia na esfera do discurso não atinge apenas os sentidos e os significados com que as palavras são empregadas nos textos legais. As disputas, também, “impregnam textos de condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.224).

Em 2002, as matrículas em escolas especiais e nas classes especiais, seis anos depois da promulgação da nova LDB (que previa e incentivava matrículas preferencialmente na rede regular de ensino), representaram nesse ano 75,4% do total e as matrículas na rede regular (inclusão) representaram 24,6% (BRASIL, 2002a). Dados reveladores do quanto o paradigma da inclusão precisava se desenvolver no cotidiano escolar.

Os documentos de políticas contêm contradições, ambiguidades e omissões que dão suporte a oportunidades particulares para debates no processo de implementação de uma determinada política (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.224). Portanto, pode-se considerar que no Brasil e no Estado de São Paulo há políticas públicas e educacionais que permitem a sujeitos, com interesses divergentes num determinado contexto histórico, utilizarem de uma mesma legislação que devido as suas ambiguidades, contradições, comportam diversas lutas sociais e, conseqüentemente, possibilitam que as mesmas sejam abafadas no interior do Estado.

No sistema de ensino do Estado de São Paulo, no crepúsculo da década de 1990 e já adentrando o ano 2000, foram fixadas normas gerais para a Educação Especial através da Indicação CEE nº12/99 e da Deliberação CEE nº 5/00. Na introdução da referida Indicação, encontram-se análises relevantes sobre a educação especial, as quais se tivessem sido levadas em consideração e encontrado condições para se materializar, provavelmente, teriam feito essa modalidade de ensino avançar no Estado paulista ao menos no sentido de minorar os altos índices de exclusão do sistema regular de ensino.

[...] as classes comuns, em todos os níveis de ensino e não mais as classes e escolas especiais se constituem no “locus” privilegiado que deve permitir às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso às conquistas sociais e acadêmico-culturais que a escolarização proporciona [...]

Há que se atentar para que as classes especiais nunca sejam ligadas ao atendimento de alunos com fracasso escolar, sob o argumento de que os mesmos têm “lentidão para aprender” ou “comportamento inadequado em classe”. Em especial, as classes para atendimento de aluno com deficiência mental não se destinam a servir de local de reunião de alunos repetentes, como muitas vezes se observa [...] (SÃO PAULO, 1999, Introdução).

Outro ponto que possibilita uma reflexão importante nessa Indicação é o voto favorável, porém com restrições do Conselheiro Francisco José Carbonari:

Minha única restrição à proposta é a permanência do conceito de classes especiais na Indicação que, entendo, coloca em risco a idéia de inclusão presente no conjunto do texto, abrindo uma perigosa possibilidade de continuidade das práticas vigentes de não inclusão que certamente não é o objetivo das autoras. [sic] (IDEM, 1999).

Contrariando a legislação, a exceção continuou insistindo em ser a regra por um bom tempo, conforme se verifica pelos dados do Censo Escolar (2004) que registrou no Estado de São Paulo, 70.448 matrículas em escolas especiais e classes especiais e apenas 18.039 nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2004a). Observa-se que após quatro anos da existência dessas duas legislações do CEE (Ind. 12/99 e Del. 05/2000) o número de matrículas em escolas e classes especiais no Estado de São Paulo era imensamente superior ao das matrículas em escolas regulares, demonstrando mais uma vez que as legislações encontram obstáculos, resistências e desvios de diversas naturezas ao serem colocadas em prática.

Finalizando a década de 1990, o Decreto nº 3.298/99 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Pela leitura de seus artigos fica bastante clara que essa política estava fortemente voltada para a integração da pessoa com deficiência, tendo como objetivo a preparação do indivíduo para depois poder conviver nos meios sociais, inclusive na escola. Representando um paradoxo às concepções inclusionistas que já estava sendo divulgadas desde o início da década de 1990. Nos artigos 24 e 25 dessa Política Nacional observa-se o caráter integracionista:

[...] matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; [...]

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999b).

Enquanto no Brasil a integração das pessoas com deficiência ainda estava muito presente no final da década de 1990, em países da Europa e da América do Norte o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência ocorria desde a década de 1970 ou 80. (MAZZOTTA, 2005).

5.3 Educação especial e educação inclusiva no novo milênio

No final do ano 2000 foi publicada a Res. SE nº95/2000 que dispôs sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo:

Artigo 2º- Os alunos portadores de necessidades especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua integração direta em classes comuns.

Artigo 3º- O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais. [sic] (SÃO PAULO, 2000b).

O artigo 3º dessa Resolução pode ter contribuído para que o sistema regular de ensino do Estado de São Paulo continuasse excludente e bem distante dos princípios da educação inclusiva. Pois, muitos dos alunos rotulados (diagnosticados pelos profissionais do ensino regular, na maioria das vezes, sem qualquer base científica, já que a própria Resolução SE nº 95/2000 previa que a equipe escolar realizasse a avaliação pedagógica determinando aqueles que seriam considerados diferentes, anormais, dentro dos padrões escolares) como deficientes intelectuais leves, com distúrbios, desajustados, alunos especiais, etc., não eram de fato, haja vista que em ambientes não escolares brincavam, ajudavam seus pais, trabalhavam, enfim voltavam a parecer normais.

Desse modo, a possibilidade do ensino regular ter a prerrogativa de avaliar o aluno *diferente* (repetente, desajustado, indisciplinado, com deficiência, com imensas dificuldades de aprendizagem diante do processo de ensino, etc.), selecionando-o para a educação especial, tem servido para escamotear as mazelas da escola comum e para empurrar para a modalidade de educação especial a responsabilidade por esses alunos.

De acordo com o artigo 5º da supracitada Resolução, os alunos que apresentassem deficiências com severo grau de comprometimento, “cujas necessidades de recursos e apoios” extrapolassem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deveriam “ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas” com a Secretaria da Educação c. Quem determinaria os alunos que apresentavam deficiências com severo grau de comprometimento? As equipes das escolas comuns que não conseguindo atender os alunos

diferentes graves os encaminhavam para tais instituições? As próprias instituições filantrópicas?

Mais uma vez a legislação paulista no âmbito da educação especial, além de não se preocupar com seu caráter contraditório ao sinalizar para uma educação inclusiva, mas continuar incentivando a escolarização em escolas e classes especiais, dando margem para que a exceção adquirisse na prática, caráter de regra, inclusive contando com os incentivos financeiros advindos do governo estadual para que as instituições filantrópicas funcionassem e continuem funcionando como escolas especiais substitutivas ao ensino regular e atendendo alunos que poderiam estar nas salas regulares.

Quase cinco anos depois da Res. SE nº 95/2000, foram registradas 54.236 matrículas somente nas escolas especiais do Estado de São Paulo e 15.201 matrículas nas classes especiais. O número de matrículas de “Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais” nas classes comuns (inclusão), no ano de 2005, foi de 42.944, corroborando para observar que a legislação não vinha sendo cumprida na prática, já que a escolarização desses alunos determinados como *especiais* continuava a ser em número superior em ambientes apartados, segregados. (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RES. CNE/CEB Nº 2/2001) registraram pela primeira vez no Brasil a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais, lembrando que na LDB o termo utilizado, antes da mudança trazida em 2013, era educandos portadores de necessidades especiais. Demonstrando estar em consonância com autores da área que vinham apontando para a inadequação da palavra portador que dava a entender que o indivíduo portava algo que poderia se desvencilhar a qualquer momento.

No artigo 2º combinado com o artigo 7º, afirma que os sistemas de ensino deveriam “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” e que o “atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais” deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, “em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”, não utilizando o advérbio preferencialmente na rede regular de ensino registrado na Constituição Federal/1998 e na LDB/1996. (BRASIL, 2001a).

Por se tratar de Diretrizes e divergir das leis maiores quanto à omissão do termo preferencialmente, sabe-se que o atendimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns não se efetivou.

O Censo Escolar de 2008 registrou que 375.772 era o número de pessoas com deficiência no Brasil, matriculadas em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos (inclusão escolar) e que 319.924 pessoas com deficiência estavam matriculadas em escolas especiais (BRASIL, 2008b). Embora o número de matrículas no ensino regular seja bastante expressivo, o número de matrículas em sistemas segregativos indicava o quanto a educação inclusiva em nosso país, ainda, encontrava resistências e obstáculos e o quanto ainda estava distante do almejado nas Diretrizes de 2001.

O Programa de Inclusão Escolar no Estado de São Paulo determinou em 2002 que:

As ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais passam a integrar o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual, ampliando-o e alterando sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado. (SÃO PAULO, 2002, art. 1º).

Esse centro de apoio pedagógico criado para dar suporte à rede estadual paulista quanto às ações em educação especial, prossegue até os dias atuais e tinha como um de seus objetivos:

III - subsidiar, apoiar e contribuir de forma efetiva e abrangente a rede estadual de ensino nas adequações ambientais, curriculares, metodológicas, mudanças de atitudes e perspectivas, para assegurar a educação básica aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. [...] (IDEM, 2002, art. 2º).

Não fica difícil presumir que o centro supracitado tenha enfrentado diversos obstáculos para colocar seus objetivos em prática. Para contribuir nesse sentido, uma matéria do Jornal Folha de S. Paulo (8 anos depois de sua criação) aborda sobre a questão atitudinal. Relata as dificuldades da mãe de um menino de oito anos com deficiência física (nesse caso que utiliza cadeira de rodas). A mãe desabafa que foram oito anos de procura até que uma diretora de escola lhe dissesse que seu filho seria aceito sem restrições. Porém, antes disso já havia procurado pelo menos cinco colégios, com mensalidades que chegavam até R\$ 2.000, os quais criaram as mais diferentes desculpas para dificultar a matrícula do menino, levando essa mãe paulistana a afirmar que as “[...] barreiras humanas são piores do que qualquer escada.” (REVALD, 2010, C1). Essa notícia denuncia o quanto as barreiras atitudinais, ainda, precisavam ser rompidas.

Diante das dificuldades apresentadas pelos docentes das salas regulares no que tange à educação das pessoas com deficiência, transtornos e distúrbios de toda ordem, incluídas nas escolas comuns, foi publicada a Resolução CNE nº01/2002 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

Essas Diretrizes previam que na formação de docentes voltada ao atendimento da diversidade do alunado da educação especial nas salas regulares, sejam contemplados conhecimentos sobre as especificidades dos mesmos (BRASIL, 2002b). Resta questionar se a simples previsão legal de conhecimentos rudimentares sobre educação especial e inclusiva nos diversos cursos de licenciatura, seriam suficientes para que, além do acesso à escola, os alunos público-alvo da educação especial pudessem receber educação de qualidade.

A Lei nº 10.845/2004 Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado, tendo como objetivos: garantir a universalização do atendimento especializado àqueles “cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” e a inserção progressiva “dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 2004b, art. 1º, incisos I-II).

Essa lei pode ser considerada mais um retrocesso, quando comparada ao previsto na Constituição Federal e na LDB/96 no que tange à previsão de que o atendimento educacional especializado e a educação especial deveriam ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Incentivando que a educação das pessoas com deficiência não acontecesse nas salas comuns com a previsão de vários apoios às entidades privadas sem fins lucrativos como a cessão de professores especializados da rede pública, repasse de recursos para construções, reformas, aquisição de equipamentos, dentre outros, para que atuassem de forma substitutiva à escolarização nas salas comuns das escolas regulares. Seguindo na contramão da Declaração de Montreal, também de 2004, que enfatiza a obrigação dos Estados de proteger as pessoas com deficiências intelectuais de discriminação, segregação, estigmatização e relembrando os Direitos Humanos asseverou que “[...] para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva”, dentre outros serviços integrados da comunidade. (UNESCO, 2004, item 3-4).

Isso demonstra a força política dessas instituições filantrópicas no país e o quanto a educação especial brasileira tem sido refém de interesses de natureza política, econômica, cultural, dentre outros, que vêm obstaculizando o desenvolvimento da educação inclusiva (com a escolarização na rede comum como direito humano e fundamental de todos).

O ano de 2007 representa mais um marco importante para a educação especial, principalmente, para as pessoas com deficiência que compõem grande parte de seu alunado. A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2007a), foram aprovados no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, com equivalência de Emenda Constitucional. Sendo um documento de extrema relevância pode ter contribuído para a mudança da terminologia que determinava o público-alvo da educação especial na LDB/96. De acordo com a nova redação, o público-alvo da educação especial foi delimitado para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013).

Essa Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e que os alunos com deficiência não poderão ser rejeitados pelas escolas sob a alegação de deficiência. Destaca que deverão ser revistos, atentamente, todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a eliminação de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação. (BRASIL, 2007a).

Com a instituição do FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Decreto nº 6.253/2007), no que se refere à educação especial, admitiu-se que a partir de janeiro de 2008 o cômputo das matrículas em atendimento educacional especializado oferecido pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial e conveniadas com o poder público competente, pudesse ser contemplado na distribuição dos recursos desse fundo. (BRASIL, 2007b).

5.4. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inicia reconhecendo que a Educação Especial foi tradicionalmente organizada como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, levando à criação de escolas especiais, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no conceito social e historicamente construído de normalidade/anormalidade. (BRASIL, 2008a).

Ao se referir à Política Nacional de Educação Especial anterior (1994), concluiu que aquela “[...] ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem [...]”, não provocou mudanças nas práticas educacionais, conservando a responsabilidade da educação desses alunos especificamente no âmbito da

educação especial. (IDEM, 2008a). Dando a entender que essa nova política conseguiria efetivar mudanças nas práticas escolares.

Não apresenta dados sobre a qualidade da educação que vem sendo oferecida nas classes comuns aos incluídos, embora no início haja o reconhecimento de que as Políticas anteriores não viabilizaram as mudanças necessárias nas práticas escolares, ou seja, a escola passou a receber nas últimas décadas um público cada vez mais diversificado, heterogêneo, porém, suas práticas continuaram com padrões homogêneos.

O documento esclarece que essa política (2008) passa a integrar a proposta pedagógica da escola e que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Cabe indagar: será que o simples fato da educação especial na perspectiva da educação inclusiva estar prevista na proposta pedagógica das escolas garantirá mudanças nas práticas escolares? Será que a educação especial vem conseguindo superar o casamento mal resolvido ou o divórcio que tem estabelecido com a educação regular, no sentido de conseguir com que os docentes especializados atuem em conjunto com os docentes das salas comuns?

Sabe-se que, de modo geral, as práticas escolares continuam mais para ortodoxas do que para heterodoxas e que os docentes das salas regulares continuam enfrentando dificuldades para trabalhar com o alunado público-alvo da educação especial e da educação inclusiva. Em poucas palavras, com aqueles que fogem dos padrões de normalidade socialmente construídos.

No Estado de São Paulo foi publicada a Res. SE nº 11/2008 que revogou a Res. SE nº 95/2000, porém manteve vários dispositivos já previstos na resolução revogada, tais como: a continuidade das avaliações pedagógicas realizadas pela equipe escolar (havendo a possibilidade, mas não a obrigatoriedade de contar com a ajuda de docente especialista ou de profissionais da área da saúde) para determinar os diferentes que seriam atendidos pela educação especial; a permanência dos encaminhamentos dos casos de deficiência com severo grau de comprometimento às instituições filantrópicas conveniadas com a Secretaria da Educação, sem definir quem determinaria esse grau severo de deficiência (em tese, os docentes das salas comuns, os docentes especializados ou os profissionais das instituições conveniadas tinham a prerrogativa para determinar o grau severo de deficiência) e a manutenção dos incentivos financeiros a tais instituições conveniadas para continuarem oferecendo escolarização substitutiva ao ensino regular. (SÃO PAULO, 2008). Até o início do mês de novembro de 2014 a Res. SE nº 11/2008, estava em vigor no Estado de São Paulo.

No Brasil, com a promulgação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), o movimento pela inclusão social dessas pessoas, bem como da almejada educação inclusiva, começam a ganhar mais força. No artigo 24, afirma que os Estados devem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação e deverão assegurar que:

[...] As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem [...] (BRASIL, 2007a, art. 24).

Tanto a Convenção (2007) quanto o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), convocam para uma mudança radical e holística no sistema educacional para que possa atender melhor a diversidade de seus alunos.

O atendimento escolar inclusivo cresceu em relação às classes e escolas especiais, cujo número de matrículas caiu de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008 (BRASIL, 2008b). Embora tenha diminuído o número de matrículas em escolas e classes especiais, as matrículas em ambientes apartados das salas regulares continuavam muito expressivas, indicando o quanto a educação inclusiva em nosso país encontrava resistências, barreiras, desvios interpretativos e o quanto, ainda, estava distante do seu pleno desenvolvimento enquanto paradigma que fomenta a universalização e a democratização do ensino para todos.

Percebe-se que os alunos com deficiência estão tendo maiores oportunidades quanto ao acesso à escola comum. Há quem diga que no Brasil tem-se uma legislação de primeiro mundo e realidade de país subdesenvolvido, máxima que se afirma ainda mais quando se trabalha comparando o discurso registrado em leis, decretos, portarias e resoluções com a realidade. A inclusão escolar nas salas regulares está legislada, mas não estão satisfeitas as condições e nem há disponibilidade adequada de recursos materiais e humanos que as leis determinam.

Em setembro de 2009, foram publicadas as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (PARECER CNE/CEB nº13/2009). Destaca-se que a concepção da Educação Especial trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

[...] resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

[...] busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. [...] (BRASIL, 2009).

Há forte ênfase dessas Diretrizes (2009) no sentido de esclarecer que a educação especial não deveria ser substitutiva ao ensino regular. Porém, o Decreto nº 7.611/2011 admitirá matrículas em classes e escolas especiais em substituição ao ensino regular. Esse Decreto dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e acrescentou dispositivos ao Decreto nº 6.253/2007, esclarecendo sobre a distribuição do FUNDEB para as instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.

No artigo 14, registra que:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011, art.14, § 1º).

Com esse Decreto (2011) qualquer dúvida quanto à continuidade da oferta da educação especial, com caráter substitutivo ao ensino regular (educação nas escolas especiais), às expensas do poder público fica esclarecida. Admitiu para efeitos de distribuição do FUNDEB, o cômputo das matrículas em educação especial, oferecidas por instituições sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o poder competente.

Diferencia-se do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c), por ele revogado, por tratar não somente do atendimento educacional especializado como também da educação especial, esclarecendo sobre um e outro. Por esse motivo torna-se mais esclarecedor e nitidamente paradoxal aos princípios da inclusão escolar, já que os Decretos anteriores destacavam mais o atendimento educacional especializado não esclarecendo o papel da educação especial, gerando dúvidas em relação à distribuição do FUNDEB em casos de escolarização substitutiva ao ensino regular como ocorre quando o aluno é matriculado somente em escolas de educação especial exclusiva, o que é permitido de forma muito explícita pelo Decreto nº 7.611/2011.

Esclarece que o atendimento educacional especializado deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular e especifica que a educação especial abrangerá as matrículas no ensino regular e em escolas especiais, ou seja, retoma a educação especial como uma modalidade de ensino, também, segregativa, seguindo na contramão de leis anteriores que tentam inseri-la na perspectiva da educação inclusiva.

Representando, depois de várias leis, documentos e instruções voltadas para o paradigma da educação inclusiva no Brasil, um retrocesso e demonstrando mais uma vez o embate de forças políticas no âmbito da educação especial brasileira e do quanto os interesses de determinados grupos (que representam as entidades filantrópicas) acabam por ser atendidos, mesmo representando uma grande contradição ao paradigma da inclusão escolar.

5.3.A educação especial no Estado de São Paulo – 2010 aos dias atuais

No Estado de São Paulo em 1998, foram registradas 3.519 matrículas nas salas regulares do ensino regular (inclusão) e 58.370 matrículas em escolas e classes especiais (ensino segregativo). Em 2013, o Estado paulista computou 127.765 matrículas nas classes comuns (inclusão) e 46.435 matrículas nas escolas e classes especiais, evidenciando que apesar das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar a prática da segregação ainda era bastante forte. (BRASIL, 1998; 2013b).

Pode-se observar que o número de matrículas nas salas regulares vem aumentando significativamente até porque a universalização da educação, especificamente, no Ensino Fundamental tem ocorrido, de modo geral. Mas, o número de matrículas nas escolas e classes especiais, tem sido persistente ao longo dos anos (1998-2013) no Estado de São Paulo, apesar das críticas à educação apartada e do apelo à inclusão nas salas regulares.

Outro ponto relevante para reflexão refere-se à qualidade da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos nas salas comuns do ensino regular no Estado de São Paulo. As políticas públicas paulistas têm conseguido aumentar significativamente o número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular, haja vista o número de matrículas registradas pelo Censo Escolar de 2013 nas salas regulares.

Diante da falta de formação adequada dos docentes, principalmente, daqueles que atuam nas salas regulares (trabalham com a imensa legião de incluídos) e das dificuldades quanto à transformação da escola, de modo geral, para atender a diversidade de alunos que hoje ocupam os bancos escolares, questiona-se: que tipo de educação vem sendo oferecida aos denominados incluídos do século XXI? Estariam apenas aumentando o número de fracassados

escolares, contribuindo para que muitos deles sejam excluídos e eliminados no futuro em outros ambientes sociais?

A inclusão escolar (que apenas garante o acesso à escola) sem preocupação com a qualidade da educação⁴ oferecida cotidianamente à geração dos incluídos abre passagem ao pensamento de que estão sendo realizadas experiências (não científicas) em seres humanos, principalmente daqueles em desvantagens sociais (boa parte dos incluídos escolares encontra-se em condições econômico-sociais vulneráveis). Muitos apenas passam pela escola, não conseguindo adquirir bagagem para tornar-se cidadãos de fato, malgrado o discurso pela formação da cidadania ser a principal bandeira da instituição escolar.

Nessa perspectiva, até que ponto tais políticas não estariam gerando um efeito perverso, já que parecem ter como mote principal o aumento quantitativo?

Figueiredo & Figueiredo (1986), esclarecem que políticas com propósitos de mudanças nas condições sociais estão sujeitas a vários resultados e que não basta apenas perguntarmos se elas foram um sucesso ou um fracasso, pois a noção de sucesso ou de fracasso de uma política depende dos propósitos dessa política e dos motivos que levaram o analista a avaliar determinada política (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109). Destarte, a constatação de que ocorreram mudanças não é suficiente para se concluir pelo sucesso de uma política ou um programa.

Os autores afirmam que um dos resultados de um programa ou política pode ser o seguinte: [...] “o resultado esperado é produzido no que diz respeito a cada membro da população-alvo, isto é, cada indivíduo melhora sua situação social; a médio prazo, a categoria social a que estes indivíduos passam a pertencer piora” e pode gerar “efeitos perversos.” (IDEM, 1986, p. 115).

Esse tipo de resultado acima expresso faz refletir se as políticas públicas educacionais, tanto em nível federal quanto estadual, voltadas para a expansão do acesso de alunos com deficiências, transtornos, distúrbios nas salas regulares não estariam, a médio e longo prazo, produzindo efeitos perversos, já que não parecem estar sendo acompanhadas de outras políticas públicas destinadas a promover a permanência, a continuidade de estudos e a qualidade da educação que vem sendo oferecida aos incluídos.

⁴ A expressão qualidade da educação nesta dissertação refere-se a uma boa formação geral para toda a diversidade de alunos que hoje ocupa os bancos escolares, ou seja, uma formação que propicie amplos e profundos conhecimentos sobre o mundo, a natureza, a sociedade e sobre os homens e mulheres que vivem nesse mundo.

Será que tais políticas de expansão do acesso a esse estrato da população, apesar de gerar inicialmente um efeito desejável (acesso à escola e às salas regulares), a médio e longo prazo, por não serem acompanhadas de outras políticas públicas, não estariam produzindo outros e novos tipos de exclusões dentro e fora da escola regular?

Os legisladores e os implementadores de políticas públicas paulistas precisam construir políticas públicas sociais voltadas para questões como: a permanência desses alunos incluídos nas escolas, a qualidade no processo de ensino e aprendizagem e a continuidade de seus estudos. Porém, antes disso as políticas públicas educacionais já existentes e voltadas tanto para a inclusão escolar quanto para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, precisam ser avaliadas e ter seus resultados divulgados e disponibilizados para a população. Segundo Lima e Marran (2013), toda política precisa ser avaliada para que possa ser aperfeiçoada, “[...] pois no momento em que é pensada, não é possível prever acontecimentos favoráveis ou desfavoráveis que podem gerar a necessidade de se rever alguns pontos que foram previstos em sua elaboração.” (LIMA; MARRAN, 2013, p. 47).

Em janeiro de 2014, no Estado de São Paulo, foi publicado um Decreto nº 60.075/14 que tratou sobre o atendimento à pessoa com deficiência intelectual, registrando que caberia à Secretaria da Educação, como ação de curto prazo, “[...] definir critérios de elegibilidade dos alunos com Deficiência Intelectual a serem atendidos na rede regular de ensino e nas escolas especiais.” (BRASIL, 2014a, art. 2º, inciso II, alínea a, item 1). No Observatório do PNE (2014), encontra-se o registro de que esse Decreto apresenta uma diretriz afirmativamente excludente, por apontar para a criação de critérios de elegibilidade para o acesso à educação, contrariando a Constituição Federal e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esclarece que o Fórum Nacional de Educação e diversas entidades de todo o país manifestaram-se fervorosamente contra o mencionado decreto e que o resultado dessas mobilizações chegou no dia 02 de abril de 2014, ocasião em que o Decreto nº. 60.328/14 deu nova redação ao Decreto nº. 60.075/14. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Com a nova redação, prevê a garantia do ingresso e permanência dos alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino fornecendo os suportes necessários, não mais registrando a seleção de alunos para ficarem ou escolas comuns ou nas escolas especiais. (BRASIL, 2014b, art. 1º, alínea a, item 1). Após essas alterações, as expressões escolas especiais e classes especiais não aparecem em nenhuma das ações previstas para a Secretaria de Educação registradas no Decreto nº. 60.075/14.

Como a contradição marca presença nas legislações que permeiam a história da educação especial no Brasil e no Estado de São Paulo, em novembro de 2014 foi publicada a

Resolução SE 61 que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual paulista. A nova resolução registra como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e aqueles com altas habilidades ou superdotação. Verifica-se a ideia de inclusão de todos nas salas regulares que entrará em contradição com a previsão da continuidade de estudos em classes especiais. Pergunta-se: Se é assegurado no artigo 2º da Resolução SE 61/14 que todos os alunos, público-alvo da educação especial, têm direito a matricular-se em classes ou turmas do ensino fundamental ou médio, por que as classes especiais mantiveram-se como escolarização substitutiva às salas regulares, conforme registrado nesse mesmo documento legal? (SÃO PAULO, 2014c, art. 2º, inciso II, alínea c).

Não é de se estranhar os paradoxos das legislações no âmbito da educação especial em nosso país, levando a pensar que os legisladores apostam alto na possibilidade de que a maioria da população ou não vai ler as legislações que se entrelaçam e que estão em vigor num determinado momento histórico ou que ao lerem não perceberão as contradições e as continuidades.

Cotejando-se as Resoluções SE 11/2008 e 61/2014, observam-se as seguintes continuidades: existência classes especiais (Classe Regida por Professor Especializado-CRPE) com caráter substitutivo ao ensino fundamental; expedição pelas escolas do grau de terminalidade específica do ensino fundamental; a permanência do aluno na classe especial regulada pela emissão de parecer semestral da equipe escolar, em conjunto com a equipe de educação especial da Diretoria de Ensino; dentre outras. Portanto, um dos grandes problemas para que a educação dita especial torne-se de fato inclusiva (a existência das CRPE) permaneceu na nova legislação paulista.

A nova Resolução, não previu que alunos com severo grau de comprometimento, deveriam ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a Secretaria da Educação (escolas especiais), conforme previa a Resolução revogada. Porém, sabe-se que tais escolas, continuaram atendendo alunos em caráter de escolarização substitutiva ao ensino regular, em 2015, às expensas dos cofres públicos paulista. No portal do Governo, teve destaque a notícia, datada de 31/01/15, de que o Estado repassou um total de R\$ 107 milhões, por meio de convênios, a APAE e entidades assistenciais que beneficiarão 25,4 mil estudantes. (PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015).

Se existem avanços entre uma e outra resolução, é prudente esperar o tempo passar para analisar se encontrarão suporte para materializar-se no cotidiano escolar, considerando-se que as mudanças e possíveis avanços podem levar um tempo maior para tornarem-se realidade e que a nova resolução foi publicada somente no final do ano de 2014.

A impressão que se tem é que o tempo passa, as legislações mudam, mas poucas são as transformações nas práticas de educação especial que agora vem sendo trabalhada na perspectiva da educação inclusiva. A Res. SE 61/14, permite observar que a educação especial no Estado de São Paulo continua fomentando ambientes segregativos e integrativos (escolas e classes especiais), o que a torna, também exclusiva, apesar de ser empreendida discursivamente, nas leis e documentos norteadores na perspectiva de educação inclusiva.

6. CAPÍTULO V- EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SOCIAL: INTERCURSOS E SOLICITAÇÕES PARA A CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo procura analisar os intercursos e solicitações da educação especial e inclusão social para a contemporaneidade diante das influências e repercussões da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) na educação básica brasileira e paulista, já que esses documentos fomentam (pelo menos em nível ideológico e apesar de interesses econômicos e políticos que os levaram a ser construídos e divulgados amplamente) estratégias para a *diminuição* das exclusões sociais e tiveram forte influência, em nosso país, para a construção de leis e documentos em nível federal e estadual.

É relevante esclarecer que para os fins desta análise, a terminologia educação especial observa os conceitos adotados no caput do Artigo 58 e seu § 2º, da Lei nº 9.394/96 que a define como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]” e acrescenta que o atendimento educacional será realizado “[...] em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Abrindo, portanto, exceções para que a educação especial continue sendo realizada fora das escolas e classes regulares, influenciando as legislações e documentos educacionais posteriores a ela (que seguirão nessa linha contraditória entre a inclusão de todos nas salas regulares e ao mesmo tempo deixando espaço para que a educação em meios segregativos tenha continuidade) e dando margem para que seja considerada e vivenciada como apartada da educação, de modo geral.

A terminologia educação inclusiva observa o conceito ampliado adotado na Declaração de Salamanca, a qual não deve ser interpretada somente à luz da educação especial (que historicamente é relacionada às pessoas com deficiência), já que visa à inclusão nas escolas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, daí o argumento para que os sistemas transformem as escolas regulares em escolas inclusivas.

Esse esclarecimento faz-se necessário porque a educação inclusiva no Brasil, em muitos documentos legais, aparece especificamente relacionada à educação especial, confundindo e causando dificuldades para aqueles que deverão colocar em prática as políticas públicas.

Esclarece-se, ainda, que educação especial e educação inclusiva não são termos sinônimos e que as Declarações de Jomtien e de Salamanca são consideradas neste estudo como documentos que se complementam.

Relembrando que o neoliberalismo, apesar dos discursos que incentivam a inclusão social das pessoas, tem como objetivo a diminuição da participação do Estado nas políticas sociais. E que as reformas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais, na década de 1990, buscavam reduzir gastos através de estratégias que conduzissem a uma utilização mais eficiente dos recursos, especialmente, da rede pública já disponíveis (particularmente os recursos humanos).

Nesta perspectiva, parte-se da hipótese de que os movimentos pela inclusão social e escolar estabelecem uma relação com o pensamento neoliberal, sendo plausível que o discurso pela inclusão seja uma das peças-chave do neoliberalismo para atingir seus objetivos na sociedade atual no que tange ao acesso de todos à escola sem grandes investimentos financeiros e sem grandes preocupações com a qualidade do ensino oferecido.

Considerando os compromissos propostos aos países pelas duas Declarações em análise, os quais apontam para a necessidade da universalização e democratização da educação, as políticas educacionais brasileiras e paulistas vão sendo (re) organizadas para atender os acordos feitos com os organismos financiadores (BM, BIRD, FMI, etc.).

6.1 Algumas premissas presentes na Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994)

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), registra que o mundo vem enfrentando graves problemas, tais como: “[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, as lutas civis [...]”. Aponta “[...] que a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação”. (UNESCO, 1990).

No Artigo 3º que trata sobre universalização do acesso à educação e promoção da equidade, registra que um comprometimento efetivo para superar as desigualdades educacionais deve ser assumido pelos países e que os grupos de excluídos: pobres, povos indígenas, os nômades e migrantes, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, dentro outros, não devem enfrentar qualquer espécie de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (IDEM, 1990).

Na Declaração de Salamanca, há o esclarecimento de que o princípio que orienta sua estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições, sejam elas quais forem. (IBIDEM, 1994). Postula o compromisso de educação para todos, dá grande ênfase para o conceito abrangente de necessidades educacionais especiais e aponta para a indispensável aproximação entre o ensino regular e o ensino especializado.

É possível perceber pelos seus apontamentos que os sistemas de ensino e as escolas deveriam ser conduzidos para transformações profundas com vistas à construção de ensino e escolas inclusivas, começando pelo conceito de que agora é a escola quem deve se adaptar à diversidade de seu alunado e não o contrário. A Declaração de Salamanca traz como princípio fundamental, para que a educação para todos possa se tornar realidade, que é preciso construir escolas inclusivas através de uma pedagogia centrada na criança. Portanto, tem como pressuposto uma pedagogia que é antípoda à ideia de que um mesmo tipo de ensino/aula possa ser adequado a todos os alunos.

Embora a centralidade na criança não seja um paradigma novo (Escola Nova já trazia essa abordagem), reaparece nessa Declaração com uma nova roupagem: tentando romper com as limitações do paradigma tradicional, centrado na figura professor, que pode apresentar problemas para o trabalho educativo com a heterogeneidade de alunos que é muito evidente nas escolas públicas neste século XXI. No entanto, o paradigma centrado no aluno, também, pode apresentar problemas quando deixa de considerar a importância de se ensinar aos alunos com deficiência, distúrbios, transtornos, dificuldades escolares de toda ordem, os conteúdos escolares que são necessários para seu desenvolvimento humano, para uma atitude crítica diante da realidade e para o exercício da cidadania. E pode, também, continuar (re) produzindo exclusões e fracassos na escola.

Aponta para o que não é desconhecido na área educacional: que o desenvolvimento de escolas inclusivas requer investimentos em recursos adequados (formação de professores, ajuda técnica, professores especializados, etc.) que deverão ser previstos e providenciados pelas políticas governamentais. (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca é de extrema relevância para o movimento inclusionista por asseverar que todos os esforços deverão ser feitos, no sentido de educar prioritariamente as crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Sinalizando exceções de estudos em ambientes segregativos, somente para os casos gravíssimos e ainda, assim, indicando que deveriam frequentar por um período as escolas comuns, evitando-se a

segregação e possibilitando o convívio social tão necessário para o processo de humanização. (IDEM, 1994).

Apesar dos interesses de cunho econômico e político presentes na Declaração de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), como a convocação para a universalização da educação enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico dos países, especialmente dos subdesenvolvidos, não se pode negar que seus fundamentos filosóficos e pedagógicos (educação como direito de todos, adequação das escolas aos alunos, dentre outros) tenham contribuído, no Brasil e no Estado de São Paulo, para aumentar o acesso à educação.

Para Rios (1998) “[...] a atitude crítica é uma atitude radical, não no sentido de ser extremista, mas de ir às raízes buscar os fundamentos do que se investiga”, enxergar largo, na totalidade, o que requer que se procure analisar nosso objeto de pesquisa “no contexto no qual se insere, com os elementos que o determinam e os diversos ângulos sob os quais se apresenta”. Porém, deve-se ter a humildade de “[...] reconhecer que a contradição é uma característica fundamental do real.” Portanto, ao avaliar políticas e políticas públicas sociais é preciso ter em mente que nossa “[...] contribuição será no intuito de estabelecer um questionamento contínuo do que se avalia, procurando, revendo e ampliando seu significado.” (RIOS, 1998, p.112).

Nesse sentido, procurando desvendar além daquilo que é aparente, observa-se que o discurso ideológico neoliberal (contraditório quando enfrenta a realidade em que deveria ser efetivado) favorável à inclusão social das pessoas com deficiência, na realidade, não se preocupa efetivamente com a melhoria das condições de vida dessas pessoas. Então boa parte do que se pode verificar são ações realizadas pela sociedade civil, a continuidade da privatização do público (como é o caso do repasse das verbas públicas às instituições privadas, sem fins lucrativos, para que continuem atuando como escolas especiais substitutivas ao ensino regular) e a inclusão nas salas regulares sem preocupação com a qualidade da educação que estão recebendo. O que nos leva a pensar que não adiantam apenas boas intenções legais e concordância ideológica com o novo paradigma da inclusão, é necessário construir condições reais para que seja materializado econômica, política, cultural e socialmente.

Considera-se que o paradigma da inclusão escolar no que tange aos seus princípios filosóficos e pedagógicos (educação na escola regular como direito de todos, valorização da diversidade humana, adequação da escola ao aluno e não o contrário, etc.) apresenta relevância pedagógica no contexto deste século XXI. Porém, refuta-se os princípios

econômicos e políticos que atuam como pano de fundo desse paradigma (educação na escola regular com melhor custo-benefício às classes dominantes, educação inclusiva para atender ao capital em mais uma de suas crises sistêmicas).

6.2 Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994) –Influências e repercussões nas legislações educacionais brasileiras

Na década de 1990 as reformas educacionais visavam diminuir os gastos públicos com educação por meio de estratégias com ênfase nos aspectos referentes “à *governance*”. “*Governance* entendida, como proposto pelo Banco Mundial (1992), como o bom uso dos recursos humanos e materiais para o desenvolvimento” (MELO, 1998, p. 26).

Em 2006, o gasto anual com um aluno em uma instituição não-estatal (escolas especiais e outras instituições subsidiadas financeiramente para seu funcionamento) custava ao Estado quase o dobro do valor para manter um aluno no ensino público (aluno incluído). (KASSAR; ARRUDA; SANTOS, 2006).

Nessa direção, relembra-se que a lei maior da Educação brasileira, LDB 9.394/96, no Parágrafo Único do Artigo 60 já afirmava, em consonância com o receituário dos organismos internacionais, que o Poder Público adotaria como alternativa preferencial “[...] a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino”. No entanto, o apoio financeiro às instituições privadas especializadas, sem fins lucrativos, foi mantido assegurando-se a velha, conhecida e contraditória relação entre o público e o privado na história da educação especial brasileira e paulista.

A partir da década de 1990, o movimento pela inclusão escolar começa a se desenvolver no Brasil com a divulgação das Declarações de Jomtien e de Salamanca e pelos ordenamentos da LDB/96. Porém, ainda, de forma bastante tímida o que pode ser explicado pelo fato de que os espaços segregados (classes especiais e escolas especiais) eram usados como válvulas de escape ou espaços de compensação da escola regular, que continuava, assim, excluindo parcela significativa de seu alunado, sobretudo das camadas sociais mais pobres. Pelos dados estatísticos observar-se que no ano de 2001, aproximadamente 90% das matrículas foram registradas nas escolas especializadas e nas classes especiais (sistemas segregativos e ou integrativos) e cerca de 10% das matrículas nas classes comuns (inclusão). (BRASIL, 2001b).

A década de noventa e o início dos anos 2000 foram fortemente marcados pela redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade. Na educação, as reformas

neoliberais foram realizadas a partir da universalização da educação básica como meio de *controlar* a pobreza e impulsionar a formação de capital humano, segundo a lógica de gastos sociais mínimos pelo Estado, abrindo enorme espaço para o controle do capital privado no setor.

A terminologia ANEE (que é outro conceito fundamental expresso na Declaração de Salamanca para o desenvolvimento da educação inclusiva), continua sendo importante na contemporaneidade, mas sua utilização, exclusivamente, nos âmbitos da educação especial brasileira e paulista foi prejudicial, pois possibilitou que alunos com dificuldades de aprendizagem (devido às deficiências do processo de ensino e aprendizagem) fossem rotulados como ANEE num sentido pejorativo, desvinculando-se de seu sentido fundamental de que as NEE devem, além de detectadas, necessariamente ser atendidas pelos educadores.

O Brasil, ao se tornar signatário das duas Declarações em análise, vem demonstrando simpatia pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao menos em nível de registros legais. Instaurando-se um processo de amplas mudanças nas legislações federais, repercutindo nas leis estaduais, como é o caso do Estado de São Paulo. Entretanto, apesar de reconhecer legalmente a necessidade da construção de sistemas educacionais inclusivos, nosso país e o Estado paulista têm se deparado na prática escolar com barreiras de diversas naturezas para materializar a pedagogia da inclusão. Assim, não é difícil perceber algumas contradições, desvios interpretativos, retrocessos, continuidades, entre os discursos e as práticas escolares no que tange à construção e implementação de legislações com diretrizes inclusionistas.

Essas barreiras quando não enfrentadas podem levar à continuidade da exclusão social e educacional e tornam quase impossível o bom aproveitamento da e na escola: barreira arquitetônica (não permite ou dificulta a acessibilidade da pessoa com dificuldade de locomoção), atitudinal (atitude preconceituosa, omissa, indiferente), comunicacional (a linguagem verbal ou visual utilizada não alcança as necessidades das pessoas), curricular, metodológica e avaliativa (falta de adequação curricular razoável, métodos de ensino e avaliações que não levam em consideração as necessidades educativas específicas/especiais dos discentes), programática (leis, regulamentos e políticas que perpetuam a exclusão, haja vista que registram direitos que nem sempre encontram condições de se materializar na realidade), dentre outras.

6.3 Aspectos quantitativos e qualitativos da educação para todos (educação inclusiva) no Brasil

O Censo da Educação Básica 2012 -Resumo Técnico- demonstrou que a inclusão em salas comuns vinha ganhando muita força, registrando que em 2007, o número de matrículas nas salas comuns da rede pública de ensino (alunos incluídos) foi de 285.923 e em 2012, foi de 583.619 (BRASIL, 2012). Pelos dados estatísticos apresentados percebe-se que os alunos com deficiência, distúrbios, dificuldades de aprendizagem, estão tendo maiores oportunidades de estar na sala de aula regular (o que representa um avanço no quesito acesso) e que o Estado brasileiro e paulista pelo reaproveitamento dos espaços escolares e dos profissionais da educação já existentes nas escolas comuns, vem conseguindo atender ao receituário dos organismos internacionais quando afirmaram que o acesso à escola precisava ser expandido, mas com ótima relação custo-benefício.

Relação que também é assinalada no texto da Declaração de Salamanca: a educação inclusiva traz melhorias em relação ao custo-eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

Pelas análises já expostas nesta dissertação, percebe-se que a inclusão na escola regular está legislada, mas as condições para sua materialização não estão satisfeitas, sendo o acesso à educação apenas uma meia vitória que se não acompanhada de qualidade educativa serve mais aos interesses das classes dominantes.

As propostas do Banco Mundial para a educação devem ser analisadas pelo ângulo político e econômico, e não apenas pelo ângulo técnico, como tenta fazer crer o discurso de autolegitimação daquela instituição (PLETSCH, 2010). Trata-se, pois, de desnaturalizar o que aparece como um produto de *boas práticas* de gestão, uma vez que o Banco tem atuado como mentor intelectual das políticas públicas em educação em inúmeros países (PEREIRA, 2010). Outra dimensão das prescrições do Banco para a educação é a sua articulação com uma agenda mais ampla de políticas de contenção, redução da pobreza e neutralização de tensões sociais. É o que normalmente aparece no discurso dessa instituição como manutenção da governabilidade pelos blocos hegemônicos.

Sob essa perspectiva, as políticas de inclusão aparecem alicerçadas na finalidade de formação de capital humano e dos mínimos sociais. Pereira (2010) explica mínimos sociais como o oferecimento dos direitos de bem-estar social básicos ao cidadão que se responsabiliza pelo seu “sucesso” ou “fracasso” na escola e em outros âmbitos da vida social, ou seja, enquanto se ampliam as políticas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito através

de um escamoteamento da realidade e de sua culpabilidade pelo seu não êxito, visto que o acesso à escola, por exemplo, foi oportunizado. Porém, não se oferecem condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente.

Souza (2013) afirma que a ideia de acesso à educação e as políticas de inclusão escolar estão fortemente associadas com aspectos econômicos na medida em que o não acesso pode “[...] representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva”. (SOUZA, 2013, p. 39).

O acesso à escola (considerado neste texto como o aspecto mais quantitativo sem desconsiderar que os aspectos qualitativo e quantitativo se relacionam) pelas pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios e por aqueles que no passado nunca adentraram as escolas comuns, vem crescendo a cada ano. O que numa perspectiva dialética pode representar um tipo de qualidade, mas não a qualidade do trabalho educativo necessário para a formação adequada e para a humanização.

Contudo, o número de matrículas em escolas e classes especiais ainda é bastante expressivo, bem como os incentivos financeiros que as instituições e escolas especiais privadas, sem fins lucrativos, continuam recebendo dos cofres públicos, após mais de duas décadas das Declarações de Jomtien e de Salamanca e apesar das legislações brasileiras e paulistas, cujos discursos convocam para a inclusão nas escolas comuns. Em 1998, no Brasil, foram registradas 58.370 matrículas nas escolas e classes especiais e em 2010 o total de matrículas nesses sistemas segregativos foi de 53.109 (BRASIL, 1998; 2010). Apontando que os sistemas segregativos vêm se mantendo apesar dos discursos pela inclusão na sala regular. Situação que se coloca como contraditória ao desenvolvimento da educação inclusiva brasileira e paulista, confirmando o grandioso campo de lutas nas esferas do Estado, travadas pelas instituições filantrópicas e que permanece neste século XXI.

O aumento significativo de vagas para alunos com deficiência, transtornos, distúrbios nas salas regulares é um tipo de avanço que, no entanto, não foi acompanhado de políticas educacionais direcionadas para a qualidade da educação (processo de ensino e aprendizagem) para essas crianças e jovens inseridos nas escolas regulares. A escola pública precisa ser transformada não porque não é boa apenas para as crianças com deficiência, mas porque, de um modo geral (portanto, há exceções), está boa apenas para aqueles que têm facilidades para aprender apesar das dificuldades que enfrentam tais escolas e seus educadores para ensinar.

6.4 Desafios e perspectivas para a educação especial e educação inclusiva

Após esse breve balanço da Educação para Todos (educação inclusiva), é possível dizer que no Brasil e no Estado de São Paulo ainda convivemos, e muitas vezes num mesmo município, com os paradigmas da segregação, integração e inclusão e que a educação especial e a educação inclusiva carregam problemas em sua bagagem, os quais precisam ser enfrentados com urgência por políticas públicas e educacionais com destaque para o aspecto qualitativo da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos.

A capacitação de docentes para trabalhar com a diversidade humana nas salas de aulas é apontada na Declaração de Salamanca como um elemento-chave na promoção e desenvolvimento das escolas inclusivas e deverá fazer parte da linha de ação em nível nacional para os países como um elemento de política nacional. Entretanto, no Brasil e no Estado paulista, a formação dos docentes para atuarem com a heterogeneidade de alunos trazida pela implementação da universalização do acesso à educação (Educação para Todos), não acompanhou esse crescimento quantitativo e cada vez mais heterogêneo nas salas regulares, ou seja, o perfil dos alunos mudou significativamente nesses últimos vinte anos, até porque as relações sociais, o mundo do trabalho e dos homens também mudaram muito diante da nova roupagem do sistema capitalista (neoliberalismo), do processo de globalização, da evolução científico-tecnológica, dentre outros.

Além dos investimentos em formação de docentes para o trabalho com a diversidade humana terem sido parcos e precários, boa parte dos docentes brasileiros e paulistas sequer recebeu algum tipo de formação adequada para esse trabalho com novos tipos de alunos.

A maquinaria escolar e os docentes, salvo exceções, pouco mudaram em relação a sua concepção de alunos idealizados (histórica e socialmente construídos como normais e homogêneos). Mais grave ainda, é que muitos alunos podem se tornar deficientes intelectuais apenas quando entram na escola, a partir de avaliações equivocadas e unilaterais (avalia-se as dificuldades dos alunos, não avaliando as condições do ensino oferecido e não observando as potencialidades daqueles) que os determinam como *diferentes*, *anormais escolares*.

As políticas públicas e educacionais a serem construídas e implementadas deverão levar em consideração as dimensões macro (o Estado em ação, a complexidade dos fatores externos à escola, etc.) e não somente as dimensões micro (as relações e os processos internos das escolas), pois ambas interferem na qualidade da educação.

As Declarações de Jomtien e de Salamanca ainda continuam bastante atuais pelas concepções filosóficas e pedagógicas que carregam em seu bojo, como a construção de

escolas e ensinos mais inclusivos contrapondo-se à velha e conhecida educação excludente e perversa já na porta de entrada, bem como pela pedagogia centrada na criança em seu sentido favorável ao bom desenvolvimento dos alunos (como aquela que considera as individualidades e necessidades específicas de cada aluno, assumindo-o na escola comum, oportunizando ensino de qualidade e considerando que todos são capazes de aprender desde que sejam oferecidas oportunidades educacionais adequadas as suas necessidades) que poderá viabilizar a inclusão depois da porta de entrada.

Ainda que isso nos pareça uma utopia, então que seja a utopia no sentido dado por Ernst Bloch: utopia como aquilo que ainda não é, como aquilo que ainda não chegou a ser, como aquilo que poderá vir a ser, como aquilo que aponta para um futuro possível através da transformação qualitativa da sociedade, vencendo as muralhas da dominação e da alienação (BLOCH, 2005). Portanto, uma utopia que não apenas imagina o ideal, mas que se engaja para a transformação das complexas estruturas do sistema educacional para que os discursos possam se materializar, alterando a realidade hoje existente no que tange à qualidade suspeita da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos.

A Itália é um exemplo de país que tem procurado engajar-se para que o ideal de uma educação mais inclusiva e menos segregativa torne-se realidade. Segundo Mittler (2003), atribui-se à Itália o mérito de ter sido o primeiro país a legislar e implementar um novo sistema educacional radical (que envolveu o fechamento da maioria das escolas especiais e a transferência de todos os seus alunos para escolas próximas de suas residências), no qual 99% das crianças com necessidades especiais, estão em escolas regulares, o que não implica que essa questão esteja totalmente resolvida nesse país. (MITTLER, 2003, p. 52-53). As possibilidades concretas demonstradas pela Itália em relação à construção da educação inclusiva indicam que em nosso país com legislações menos contraditórias (no sentido de fomentar a inclusão e continuar permitindo o ensino segregativo) e mais decisivas em prol da educação inclusiva poder-se-ia caminhar no sentido de um sistema educacional que busca diminuir os altos índices de exclusão social que ajuda a produzir.

As legislações brasileiras, apesar de assumirem um discurso favorável à inclusão nas salas regulares, continuam abrindo exceções para a continuidade do paradigma da segregação e da integração (escolas especiais e classes especiais) que acabam atuando como barreiras para que o movimento da educação inclusiva (refutando-se aqui os interesses econômicos por trás desse paradigma, o que ensejaria investimentos financeiros em prol de uma educação e ensino mais inclusivos e de qualidade) nas escolas regulares possa ser assumido, enquanto perdura o modo de produção capitalista, como aquele que melhor atende ao desenvolvimento

histórico, social e filosófico da educação neste século XXI, depois de muitas lutas, em vários âmbitos da sociedade pelo fim do *apartheid* social, inclusive nas escolas que devem acolher e ensinar com qualidade a diversidade humana.

Numa perspectiva que considera a educação como um dos fatores importantes para a vida do homem, sem, no entanto, considerá-la como a redentora para todos os males sociais, é que se recorda do pensamento de Saviani (2003) ao afirmar que o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente e quando se apropria dos elementos culturais necessários para a sua formação como ser humano. Assim, o trabalho educativo diferencia-se de outras formas de educação por ser capaz de produzir diretamente esse processo de educação e humanização (SAVIANI, 2003). Diante dessa perspectiva, a questão ética deve ocupar lugar central para os profissionais da educação, pois, também, são responsáveis pelos indivíduos que estão ou não estão formando na esteira da educação para todos (educação inclusiva).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas é necessário que se considerem as diferenças entre os alunos um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de ensino e aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está impedindo a participação de todos, que os professores desenvolvam a capacidade de dar respostas de ensino capazes de atender as dificuldades/necessidades específicas/especiais de cada aluno, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que sejam implementadas políticas públicas sociais e educacionais favoráveis a todo esse processo de mudanças, com destaque para aquelas que implicarão investimentos financeiros em educação, especialmente na formação de todos os docentes para o trabalho educativo com aqueles que apresentam necessidades específicas/especiais de aprendizagem (a heterogeneidade que vem sendo negada).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação especial brasileira e paulista ilustra claramente o descompasso, desde a sua institucionalização, entre o avanço das legislações e o seu não cumprimento. Sobre os avanços das atuais políticas, se por um lado, são significativos, pois permitem uma *inclusão social* pelo acesso à escola dos sujeitos com deficiência, de outro tais políticas são centradas em *mínimos sociais*, ou seja, os sujeitos são inseridos em turmas regulares com algum suporte (possibilidade de frequentar Sala de Recursos no horário oposto ao período regular, na qual receberiam apoios de docentes especializados) ou nenhum suporte quando não têm possibilidades de frequentar apoios especializados em turno diverso, quer seja pelo fato de que moram distantes das Salas de Recursos ou de que boa parte dos docentes das salas comuns não recebeu formação para trabalhar com alunos com deficiências, transtornos, enfim com a diversidade discente presente nas escolas do século XXI.

Em grande medida, esses alunos incluídos, correm o risco de *passar* pela escola sem serem beneficiados por uma educação que realmente lhes forneça bagagem mínima para que possam caminhar em seu processo de humanização e de exercício de cidadania.

As políticas públicas e as políticas educacionais voltadas para melhorar a qualidade da educação inclusiva são precárias no sistema educacional brasileiro e paulista, como exemplo tem-se a formação de docentes que muitas vezes consegue atingir um mínimo de professores das salas comuns, fazendo com que a educação inclusiva no Brasil e no Estado de São Paulo seja mais um discurso abstrato do que uma realidade para boa parte daqueles que estão sendo incluídos. O sistema capitalista tem se tornado cada vez mais produtor de exclusões de toda ordem, incluindo socialmente de fato, apenas uma minoria.

Dentro do contexto de análise dos aspectos quantitativos e qualitativos da educação especial e educação inclusiva (educação para todos), recorda-se de uma das reflexões de Gramsci (1978): a sociedade não apresenta objetivos para os quais já não haja condições necessárias de serem colocados em ação. Esse pensamento pode jogar luz sobre as reflexões do presente, sendo possível dizer que a realidade brasileira e paulista, apesar das contradições que envolvem a educação inclusiva na atualidade, vem dando sinais de que há essa necessidade histórica e social que precisa ser atendida (objetivo da sociedade no que tange à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem para a geração dos incluídos escolares) e espaços (a serem conquistados, mesmo no sistema capitalista que comporta e convive com a

luta de classes) para a construção das condições para que a educação inclusiva com qualidade possa ser desenvolvida contribuindo para amenizar tantas exclusões escolares observadas na sociedade dividida em classes.

O aumento expressivo do acesso à escola comum daqueles que no passado foram excluídos pode ser considerado como uma possibilidade de atendimento a uma das necessidades e/ou demandas da sociedade no final do século XX e no início do século XXI.

Contudo, para que isso ocorra será preciso construir, através de muitas lutas, as condições sociais, políticas e econômicas voltadas para a qualidade da educação para todos (educação inclusiva), iniciando-se com a construção de políticas educacionais articuladas com outras políticas públicas de outras áreas da sociedade. Só assim vislumbra-se a transformação do *status quo* da educação para todos no Brasil e no Estado paulista que ainda se apresenta como excludente em vários aspectos, apesar da exclusão na atualidade não mais acontecer para muitos logo na porta de entrada.

Condições, estas, que deverão sair do mundo das ideias e dos discursos ideológicos e exigirão investimentos financeiros para a reestruturação das escolas, formação de *todos* os docentes para a educação inclusiva, dentre outros. Invertendo-se a lógica de políticas públicas e educacionais com melhor custo-benefício para o capital para melhor qualidade social da educação em benefício dos alunos (educação que contribua para a adequada formação e humanização e não apenas para a alienação, produção e consumo).

Como já disseram Marx e Engels, o que determina a vida e a consciência é o processo de vida real dos homens e não o contrário. (MARX; ENGELS, 2007). Partindo dessa afirmação dos dois pensadores, o papel crítico deve ser exercido (no sentido de apontar aquilo que é negativo e contribuir para a sua superação) para que se possa caminhar em relação à construção de escolas e ensinos mais inclusivos. Crítica que levará à observação de que será preciso lutar muito por condições materiais (investimentos financeiros) que viabilizem a educação para todos (educação inclusiva) com qualidade.

As políticas públicas e educacionais voltadas para melhorar a qualidade da educação que vêm sendo oferecida aos incluídos nas escolas comuns não são prioridades na agenda política brasileira e paulista. Segundo Arretche (1998) avaliações de eficiência de políticas públicas são possivelmente as mais fundamentais e urgentes de serem desenvolvidas no Brasil. A autora esclarece que por avaliação de eficiência devemos entender “[...] a avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados

alcançados”. Assevera que “[...] as avaliações de eficiência, embora bastante negligenciadas, impõe-se porque a eficiência é um objetivo democrático”. (ARRETCHE, 1998, p. 34).

Sob essa perspectiva, é necessário avaliar com urgência no Brasil e no Estado de São Paulo os resultados das políticas públicas, de modo geral, e das políticas educacionais destinadas à educação especial e à educação inclusiva no aspecto da qualidade do ensino e da aprendizagem para que sejam construídas políticas educacionais articuladas com outras áreas sociais, objetivando enfrentar os complexos e multifacetados problemas que envolvem a qualidade da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos. Possibilitando à sociedade a transparência, o controle e a cobrança da atuação estatal. Enquanto isso não ocorre, a qualidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como vem sendo chamada na atualidade, e da educação para todos (educação inclusiva propriamente dita), ficam sob suspeita.

As legislações brasileiras e paulistas referentes à educação especial e à educação inclusiva têm sido indiferentes quanto ao aspecto qualitativo do processo de ensino e aprendizagem, pois apesar do arcabouço legal que as envolve, as políticas públicas, de modo geral, e as políticas educacionais, de modo mais específico, não têm se voltado para traçar metas explícitas, não contraditórias e eficientes que levem em consideração os complexos fatores externos à escola, a estrutura do modo de produção capitalista que gera exclusões para manter-se (os quais trazem muitas consequências para os fatores internos das e nas escolas), visando melhorar a qualidade da educação para os alunos com deficiência, transtornos, distúrbios, dificuldades de aprendizagem e outras necessidades educativas específicas que podem surgir durante o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto não houver uma mudança do sistema econômico vigente, acredita-se que não será possível uma transformação radical em nosso sistema educacional, de modo que ele possa vir a ser cada vez mais parecido com aquele defendido por Gramsci (a escola unitária), o que não significa aceitar tudo como determinado, afinal o sistema capitalista comporta as lutas de classes que podem provocar algumas mudanças e melhorias para as classes dominadas, exploradas. Para o italiano a escola unitária seria mantida pelo Estado, tornando “[...] a inteira função de educação e formação das novas gerações, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 1988, p.121). Portanto, defende que a escola, unitária, universal, pública e laica, não é, ou não deveria ser, atrelada ao desenvolvimento econômico e ao mercado de trabalho. A escola, segundo este autor, deveria garantir a qualificação humana para todos, que

promoveria, por sua vez, a democracia econômica, social e cultural, o que não acontece com propostas para a educação segundo a perspectiva do neoliberalismo.

Uma das ideias-chave da escola inclusiva é justamente que a instituição escolar deve ser para todos enquanto oportunidade de ser inserida e de aprender sobre os legados culturais e acadêmicos construídos pela humanidade, de aprender a ser uma pessoa melhor, a conviver com as diferenças biológicas, psicológicas e adquirir bagagem para conseguir fazer parte da sociedade enquanto cidadão que ocupa um lugar de não excluído.

A escola que hoje visualizamos e trabalhamos está longe de cumprir uma das prerrogativas da inclusão escolar que é propiciar a todos a democratização do saber. Pois, o sistema capitalista a despeito de propagar a ideologia da inclusão social e escolar, é produtor de exclusões e contraditório à solução das diversas mazelas sociais que acometem boa parte da população. Porém, enquanto perdura o sistema capitalista, há um caminho a percorrer e um sonho a comandar nossas vidas enquanto seres humanos e educadores que lutam por um mundo e educação melhores, sem tantas exclusões: a participação na construção de uma sociedade e escolas mais democráticas, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios que podem gerar escolas mais inclusivas de fato.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanni Reale. Vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Metafísica**: sumário e comentários. Tradução Giovanni Reale. Vol. I e III. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARANTES, Paulo E. Esquerda e Direita no Espelho das ONGs. In: **ONGs identidade e desafios atuais**. Cadernos ABONG. Publicação da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. Nº 27 – maio/2000.

ARRETCHE, Marta T. da S. Tendências no Estudo sobre Avaliação. In: RICO, Elizabete Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.p. 11-28.

ARRUDA, Elcia E. de; KASSAR, Mônica de C. M.; SANTOS, Marielle M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, Celi C.; LANCILOTTI, Samira S. P. (Orgs.). **Educação Especial em Foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56).

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.p.11-18.

BARRETO, Efigênia M. Na escola, não há vaga para deficiente. **Jornal o Estado de São Paulo (Acervo Estadão)**, de 09 de agosto de 1981a, Geral, p.30.

_____. Além de tudo, existem diagnósticos errados. **Jornal o Estado de São Paulo (Acervo Estadão)**, de 09 de agosto de 1981b, Geral, p.30.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida M. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio e CORREIA, José A. (org.). **Exclusão no Trabalho e na Educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas-SP: Papirus, 2011.p.81 – 108.

BÍBLIA. Velho Testamento. Português. **Bíblia Sagrada**. Antigo Testamento. Tradução: João Ferreira de Almeida. Barueri-SP: 2ª Ed. Sociedade Bíblica do Brasil, 1993a. 2 Sm, Cap. 9, vers. 3.5.7.11, p. 224.

_____. Novo Testamento. Português. **Bíblia Sagrada**. Novo Testamento. Tradução: João Ferreira de Almeida. Barueri-SP: 2ª Ed. Sociedade Bíblica do Brasil, 1993b. Mc, Cap. 2, vers. 5.8.9, p. 31.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Vol. I. Trad. Nélio Schneider. EDUERJ: Contraponto, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Casa Civil. Secretaria de Estados dos Negócios do Império do Brasil. **Constituição Política do Império do Brasil** [sic]. Rio de Janeiro, 1824.

_____. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 20 out.2013.

_____. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 out.2013.

_____. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 out.2013.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 out.2013

_____. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de janeiro de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 20 out.2013.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 out.2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. MEC/SEESP. Brasília:SEESP,1994, 66p.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica (Brasil, Regiões e Unidades da Federação), 1996**. Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica /Censo Escolar 1998**. Brasília MEC/INEP, 1998. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica /Censo Escolar 1999**. Brasília MEC/INEP, 1999a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2001**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), 2001b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica/Censo escolar 2002**. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000275.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica /Censo Escolar 2004**. Brasília. MEC/INEP, 2004a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004**. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica /Censo Escolar 2006**. Brasília. MEC/INEP, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2007. Brasília, setembro de 2007a. BRASIL.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Dados do Censo Escolar de 2008.** Brasília MEC/INEP, 2008b. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em: 03 dez. 2013. ver no texto isto

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.571, de setembro de 2008.** Brasília, 2008c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm >. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº13/2009.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2010.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), 2010.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. **Censo da educação básica: 2012– resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 20 out.2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica /Censo Escolar 2013.** Brasília MEC/INEP, 2013b. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 03 dez. 2013.

BUENO, José G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente.** São Paulo, EDUC, 1993.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a educação especial.** 2.ed. Rio de Janeiro:WVA, 1998.142 p.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7.ed.-São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 24-25.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Argelina M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**. Belo Horizonte, vol. 3, n.1, p. 107-127, set./dez.1986.

FOLHA DE SÃO PAULO (Acervo Folha). **Jornal Folha da Manhã**. O problema dos anormais em São Paulo. Que objectivo terá a “escola” a ser inaugurada, hoje, junto ao Hospício do Juquery? [sic]. 29-05-1929a, p. 11.

_____. (Acervo Folha). **Jornal Folha da Manhã**. A “escola para anormais” de Juquery. Pairam dúvidas quanto ao objectivo do instituto ontem inaugurado [sic]. 30-05-1929b, p. 11.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. IN: GENTILI Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 169-195.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed.São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES Maria A. S. **Sentir, pensar e agir na corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997, p.132

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1978.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 6.ed. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1988.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (v. 1).

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. (v. 2).

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, p. 30-41.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 1991**. Rio de Janeiro, 1991.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro, 2010.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Sílvia M. F.; KASSAR, Mônica de C. M. (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campina, SP: Mercado de Letras, 2013.

LANNA JÚNIOR, Mário 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. 443p.

LIMA, Paulo G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [s.n.], 2001.

LIMA, Paulo G.; MARRAN, Ana L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa** [online]. Ponta Grossa, v.8, n.1, p.42-64, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/4017>>. Acesso em 26 de nov.2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan. /abr.2006.

MAINARDES, Jefferson.; FERREIRA, Márcia dos S.; TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.p.143-172.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial** – nº 23, 2004.

MARX, Karl. “Prefácio (1859)” in: **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 239 (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Expressão Popular, 2008.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. IX ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Baltazar V. de. **Escolas ao Ar Livre e Colonias de Férias Para Debeis. Escolas especiaes para tardos (Anormaes intellectuais)**” [sic]. Inspeção Médica Escolar do Estado de São Paulo, 1917.

MELO, Marcus A. As Sete Vidas da Agenda Pública Brasileira. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.p. 11-28.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OBSERVATÓRIO DO PNE [Internet]. **Governo de São Paulo recua e modifica decreto da exclusão educacional**. Brasil. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/governo-de-sao-paulo-recua-e-modificadecreto-da-exclusao-educacional>. Acesso em 16 out. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Brasil, da pobreza da inflação para a inflação da pobreza. In: **ONGs identidade e desafios atuais**. Cadernos ABONG. Publicação da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. N° 27 – maio/2000.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração e inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**. V. 1, n. 1, julho/dezembro de 1999. Florianópolis, SC, Brasil.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**, Lisboa, 2004.

_____. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. [...] - São Paulo : SEDPcD, 2012. 334p.

PASCHOALICK, Wanda C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**. São Paulo, 1981. [Dissertação de Mestrado – PUCSP]

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2ª reimpr. da 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro** (1944-2008). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PLETSCH, Márcia D. (2010). **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR.

PINHO, Angela. Só 17,5% das Escolas têm acesso adequado para deficientes. **Jornal Folha de São Paulo (Acervo Folha)**, de 14 de maio de 2010, Cotidiano 1. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2010/05/14/15/>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 17ª edição, Cortez Editora, 2000.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO [Internet]. **SP firma convênios com Apaes que beneficiam 1,2 mil alunos**. Parceria foi firmada entre o Governo do Estado e 13 entidades de 13 municípios das regiões de Araçatuba e São José do Rio Preto. São Paulo: 2015. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia2.php?id=239490>. Acesso em 16 fev. 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO- (PNUD) 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2010>. Acesso em: 28 jun. 2013.

REVALD, Fabiana. ‘Barreira humana é pior do que Escada’, diz mãe. **Jornal Folha de São Paulo (Acervo Folha)**, de 14 de maio de 2010, Cotidiano 1. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2010/05/14/15/>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

RIOS, Terezinha A. Avaliar: ver mais claro e caminhar mais longe. In: **Avaliação de Políticas de Políticas Sociais**: uma questão em debate. RICO, Elizabeth Melo (Org.). São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998. P.111-116.

SANTOS, João C. dos. **O Professor de Educação Física em Tempos de Inclusão: construindo caminhos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº. 5.884, de 21 de abril de 1933**. São Paulo, 1933.

_____. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1936-1937. [sic] Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº. 9.872, de 28 de dezembro de 1938**. São Paulo, 1938.

_____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CCE nº.13/73**. São Paulo, 1973a.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº. 1.301, de 20 de março de 1973**. São Paulo, 1973b.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução nº 73/78**. Diário Oficial do Estado, 23 de junho de 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Resolução nº 247/86**. Diário Oficial do Estado, 1º de outubro de 1986.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989**. São Paulo, 1989.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução SE 135, de 18 de julho de 1994**. São Paulo, 1994. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/135_1994.htm?Time=21/02/2015%2014:53:26>. Acesso em: 25 set. 2013

_____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Indicação CEE nº 12, de 15 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0924-0931_c.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE nº 05, de 29 de março de 2000**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0500.html>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução SE 95, de 22 de novembro de 2000**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/resolu95.htm>>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução SE 6/2002**. São Paulo, 2002.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 60.075, de 17 de janeiro de 2014**. São Paulo, 2014a. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/112342069/decreto-60075-14-sao-paulo-sp>. Acesso em 16 out. 2014.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 60.328, de 2 de abril de 2014**. São Paulo, 2014b. Disponível em http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/114913659/decreto-60328-14-sao-paulo-sp?ref=topic_feed. Acesso em 16 out. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 61, de 11 de novembro de 2014**. São Paulo, 2014c. Disponível em

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>. Acesso em 23-12-14. Acesso em 20 nov. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHNEIDER, Dorith. **Alunos excepcionais**: um estudo de caso de desvio. Em G. Velho (Org.) *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, pp. 52-81.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Otto M. da. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Pedro J. de M. e (org.) **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SOUZA, Flávia F. de. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Campinas: Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, 2013, 297f.

TORRES, Carlos A. Estado, privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo.(org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis. RJ: Vozes. 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha. 1994.

_____. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá. 2004.

VYGOTSKI, Liev S. **Obras Completas**: fundamentos da defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WARNOCK, Helen M. **Special Education Needs**: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty Stationary Office, 1978.