

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo sobre
a política de inclusão dos portadores de
necessidades educacionais especiais no Brasil.**

SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo sobre
a política de inclusão dos portadores de
necessidades educacionais especiais no Brasil.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado – da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Ângela da Silva Aguiar

RECIFE
2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo sobre
a política de inclusão dos portadores de
necessidades educacionais especiais no Brasil.**

SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO

Comissão Examinadora:

Profª Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar
1º Examinador/Presidente

Profª Drª Naura Syria Carapeto Ferreira
2º Examinador

Prof. Dr. Francisco José de Lima
3º Examinador

Recife, 29 de agosto de 2003

“Nada se faz sem um objetivo inteligente, e, haja o que houver, cada coisa tem sua razão de ser”, por isso, “Não sejas arrogante do que sabes, pois esse saber tem limites bem circunscritos no mundo que habitas. Mesmo supondo que és uma sumidade de inteligência deste globo, não tens nenhum direito de envaidecer-te com isso. Se Deus, em seus desígnios, fez que nasceste num meio em que pudesses desenvolver tua inteligência, é que Ele quer que a uses para o bem de todos”.

(O EVANGELHO, SEGUNDO O ESPIRITISMO).

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo e, sobretudo, as reflexões que ele pode suscitar em cada um dos seus leitores

a todos os excluídos do direito de receber educação neste país, esperando e desejando que, o mais cedo possível, cada brasileiro ouça um estrondo na alma, alertando-o quanto ao dever.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai e fonte criadora de todas as coisas no Universo,
pela permissão dada para realizar este estudo durante esta
existência.

A Jesus, nosso irmão e amigo maior,
pela ajuda fraterna e pelo exemplo de desenvolvimento moral e
científico, incentivando-nos a buscar a perfeição e esperar o seu
tempo.

Aos protetores, guias e amigos
sempre presentes e prontos a ajudarem em todas as horas da
minha viagem.

Às minhas pérolas preciosas, Beatriz e Nathaly,
por me darem a oportunidade de desempenhar um dos mais
belos papéis da criatura humana: ser mãe e, nas horas mais
difíceis, acreditarem em mim e apoiarem os meus sonhos.

A Painho,
pelos sábios ensinamentos ofertados durante toda a vida e,
inclusive, durante e após a morte.

A Mainha,
pelos gestos, palavras e ações instigantes e desafiadoras que
sempre me conduziram para frente.

A todos os meus irmãos,

pela confiança depositada e incentivos recebidos.

A Naldo,

pela paciência nos tempos de ausência, pelo perdão nos momentos de erro e pelo aconchego nos dias de cansaço, reafirmando, a cada instante, que o verdadeiro amor é incondicional, por isso, tudo suporta, tudo espera e tudo crê.

À Mary,

por me ensinar que só quando amamos o outro mais do que a nós mesmos é que nos afastamos dele.

À amiga Joana,

por transformarmos juntas nossos processos de produção acadêmica: o percurso solitário se fez num clima solidário.

À professora Márcia Ângela,

pelas preciosas contribuições e pela compreensão nos instantes mais ansiosos dessa jornada, principalmente naquele em que aceitou as mudanças e deixou falar a emoção.

Ao professor Francisco,

por acolher minhas inquietações e fomentar as indagações sobre a Inclusão.

A Guedinho,

por colocar sorrisos até nos instantes de angústia, ensinando-me com sabedoria sobre a alegria de viver.

A Antonio Muniz e Manuel Aguiar,

por suas disponibilidades em servir e pelas valiosas contribuições na luta pela inclusão.

SIGLAS

AACD	- Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABRADEF	- Associação Brasileira dos Deficientes Físicos
AIDP	- Ano Internacional da Pessoa Deficiente
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CGT	- Central Geral dos Trabalhadores
CORDE	- Coordenadoria Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DESE	- Departamento de Educação Supletiva e Especial
DPI	- Organização Mundial de Pessoas Deficientes

FASUBRA	- Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESP	- Instituto Educacional São Paulo
IIMC	- Imperial Instituto dos Meninos Cegos.
IISM	- Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.
INES	- Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NARC	- National Association For Retarded Children
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas.
QI	- Quociente de Inteligência
SBPC	- Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
UBES	- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação ciência e cultura

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
SIGLAS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: da exclusão social à educação inclusiva.....	22
1.1 - Alguns Marcos Históricos da Educação Especial.	23
1.2 - Um olhar sobre a Educação Especial no Brasil...	54
CAPÍTULO 2 - AS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL: uma análise das principais dicotomias.....	70
2.1 - Ensino Regular / Educação Especial.....	72
2.2 - Assistência / Direito.....	84
2.3 - Integração / Inclusão.....	90
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	95
3.1 - A Constituição Federal do Brasil.....	96
3.1.1 - Ensino Regular / Educação Especial na Constituição Federal de 1988.....	99
3.1.2 - Assistência / Direito.....	101
3.1.3 - Integração / Inclusão.....	104
3.2 - O Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 a 2003.....	106
3.2.1 - Ensino Regular / Educação Especial.....	108
3.2.2 - Assistência / Direito.....	110
3.2.3 - Integração / Inclusão.....	113
3.3 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996.....	117
3.3.1 - Ensino Regular / Educação Especial na Nova LDB.....	118

3.3.2 - Assistência / Direito.....	121
3.3.3 - Integração / Inclusão.....	124
3.4 - O Plano Nacional de Educação – 1997.....	125
3.4.1 - Ensino Regular / Educação Especial.....	127
3.4.2 - Assistência / Direito.....	130
3.4.3 - Integração / Inclusão.....	132
CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: possibilidades e limites na construção da educação para todos.....	136
4.1 - Ensino Regular / Educação Especial.....	142
4.2 - Assistência / Direito.....	148
4.3 - Integração / Inclusão.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
ANEXOS.....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa, intitulado “EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil”, discute, numa abordagem histórico-crítica, a política educacional brasileira para os chamados “alunos especiais” e problematiza os significados da inclusão escolar na década de 90, dentro do marco da Constituição Federal de 1988. Os resultados da pesquisa revelaram os limites impostos à política de inclusão pela própria organização brasileira e pelo caráter paralelo assumido pela educação especial ao longo da história, o que indica a necessidade atual de se rever a estruturação da educação geral, trazendo para o seu interior as necessidades e dilemas dos excluídos do sistema, por um lado, e, por outro, a urgência em se pensar a formação dos professores como um caminho para a construção de uma consciência sobre as diferenças humanas, a partir do seu reconhecimento político.

Assuntos contidos na dissertação:

- Ensino Regular;
- Educação Especial;
- Inclusão;
- Integração.

ABSTRACT

This work, entitled 'EDUCATION FOR ALL' is a study of the policies that regulate the acceptance of those pupils who have special learning needs in Brazil. It discusses - through a historical and critical lens - the Brazilian educational policies for those considered 'special pupils' and elaborates on the meanings of such inclusion in the 1990s, a consequence of the 1988 approval of the new Brazilian Constitution. The results of research reveal the limitations imposed to this policy of inclusion set by the very Brazilian organizational structure, bringing into its hold the necessities and dilemmas faced by those who are excluded from the system, and, at the same time, the urgent need to reconsider teacher training as a path to rebuilding awareness of human differences, as they are politically acknowledged.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo sobre as proposições da política educacional brasileira para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais e foi desenvolvido junto ao Núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, no período compreendido entre os anos de 2001 a 2003.

Mesmo fulgurando no cenário político brasileiro (enquanto diretriz política) tão recentemente, mais precisamente a partir da década de 50¹, a Educação Especial² vem despertando a preocupação de pesquisadores de áreas distintas, sob os mais variados enfoques. Há, no entanto, poucos trabalhos científicos voltados para o desvelamento da dimensão política, demonstrando que esse viés não tem merecido a atenção necessária enquanto um elemento significativo da política educacional brasileira. De modo geral, a história mostra que a educação das pessoas “diferentes” sempre foi, e ainda permanece, vinculada a um tipo diferenciado de atendimento educacional. Nessa ótica, a Educação Especial foi compreendida por muito tempo como um conjunto de métodos, técnicas e materiais diferenciados para o atendimento educacional das pessoas

¹ Sobre o marco inicial da Educação Especial no Brasil ver Mazzotta, “Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas”, São Paulo: Cortez, 1996.

² A partir da LDB nº 9.394 a Educação Especial é entendida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, 1996, p. 39).

que apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem. Desse modo, as preocupações investigativas com a educação dos supostos “especiais” têm se voltado, basicamente, para o campo didático e metodológico e, mais recentemente, para a formação de professores.

É importante ressaltar que, a partir da década de 90, com o surgimento de alguns grupos de pesquisa nas universidades e entidades educacionais, a produção acadêmica na área cresceu e as temáticas foram ampliadas, a exemplo do que se verificou na ANPEd³ no período de 1995 a 2000, quando foram apresentados em suas reuniões anuais, 41 trabalhos no GT de Educação Especial⁴, recém criado por essa associação. No entanto, a análise desses trabalhos evidencia que nenhum deles prioriza a dimensão política como foco de investigação, o que somente se revela nas publicações das revistas educacionais. Na revista Educação e Sociedade, por exemplo, os artigos voltados para a educação das pessoas com deficiência podem ser vistos a partir de 1997, tendo alcançado o número de três até 2000, sendo um deles sobre as Implicações Políticas da Institucionalização da deficiência⁵; enquanto o Caderno Cedes publicou entre 1998 e 2000, 11 trabalhos na área, dois dos quais voltados para a análise das questões políticas presentes na educação das pessoas portadoras de necessidades especiais⁶.

Compreendendo que a produção científica desenvolvida num determinado momento histórico reflete as questões e problemas de que as políticas são

³ A ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação –, é uma das principais entidades científicas do campo da educação no Brasil e se constitui num “*fórum de discussão, socialização e publicização da pesquisa educacional no país*” (AGUIAR & AZEVEDO, 2001, p. 53).

⁴ A relação dos trabalhos apresentada no GT de Educação Especial da ANPEd, entre 1995 e 2000, está disponível nos anexos deste estudo. Além desses, disponibilizamos, ainda, a relação dos trabalhos publicados pela Revista Educação e Sociedade e Caderno CEDES, durante a década de 90.

⁵ O trabalho foi publicado em abril de 1998 por Carlos Alberto Marques, da UFJF, e encontra-se na Revista Educação e Sociedade, v.19, número 62.

⁶ Ambos foram publicados em 1998, sendo “A nova LDB e as necessidades educativas especiais”, de Júlio Romero Ferreira, e “Liberalismo, Neoliberalismo e Educação Especial: algumas implicações”, de Mônica de C. M. Kassar, ambos publicados no Caderno CEDES, v.19, nº 46.

portadoras e as mudanças que se operam em dada conjuntura, o foco deste trabalho é as proposições da política educacional para os portadores de necessidades educacionais especiais, implementadas pelo Estado Brasileiro durante a década de 90 e visualizadas através dos instrumentos legais produzidos nesse período, tendo como marco inicial a Constituição de 1988.

A década de 90 foi escolhida como o momento brasileiro de mudanças significativas no campo educacional, tendo em vista, sobretudo, as mudanças de ordem política, ocorridas fora e dentro do país e que têm influenciado os destinos educacionais, despertando o interesse e a preocupação de pesquisadores, o que revela uma produção científica comprometida com os ideais de igualdade nas condições de acesso e de permanência de todos os alunos na escola. Esse movimento, ainda que inicial, pode ser compreendido como expressão da luta de diversos segmentos sociais por uma sociedade mais democrática, em nível nacional e internacional, e permite revelar os meandros e práticas políticas e seus efeitos em torno da construção de uma escola pública de qualidade para todos, sem excluir ninguém.

As pessoas tradicionalmente nomeadas como “anormais”, “excepcionais” ou “deficientes” estiveram durante longos séculos excluídas da oportunidade de escolarização e de outros direitos sociais sob o apoio de teorias, concepções, métodos e práticas que expressavam a ótica dos pesquisadores e/ou das proposições políticas de determinadas épocas. Em cada uma dessas, desenhasse um tipo de postura e prática para aqueles que divergem do padrão de normalidade estabelecido socialmente, indo desde a negação de oportunidades até o atendimento educacional segregado e, por isso mesmo, excludente.

Fazer uma retrospectiva histórica é, por conseguinte, a opção que nos permite revelar as origens da escolarização das pessoas, hoje reconhecidas como Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais, e entender os

determinantes sócio-políticos para o novo modelo que vem se delineando durante a última década no Brasil: o modelo de educação inclusiva, concebido como aquele que não deixa nenhum aluno fora do sistema de ensino, mas inclui todas as crianças e jovens, independente de suas dificuldades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nossa intenção é iniciar, já a partir do tema “Educação para Todos: um estudo sobre a Política de Inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais no Brasil”, um esforço para superar o reducionismo que tem sido a marca dos debates sobre o atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais, bem como ampliar a discussão sobre a educação especial, com base no princípio de educação para todos os brasileiros.

A pesquisa realizou-se durante o período de março de 2001 a março de 2003, obedecendo às seguintes etapas: primeiro foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema, buscando ampliar o referencial teórico apropriado às discussões e análises pretendidas. O resultado foi um levantamento da produção científica relativa à educação especial produzida durante a década de 90 pela ANPEd (através do GT-15), pelas Revistas Educação e Sociedade e Caderno Cedes, além das dissertações de mestrado e teses de doutorado relativas ao tema, disponíveis nas bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco.

O levantamento documental dos dispositivos normativos referentes às proposições da política educacional brasileira para os portadores de necessidades educacionais especiais se constitui na segunda fase da pesquisa. A partir do levantamento documental foram eleitos os seguintes instrumentos para se proceder à análise de conteúdo: Constituição Federal, Plano Decenal de Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 foi submetida à análise no seu capítulo III, artigos 208 a 214, referentes à educação, por entender que esses seriam pertinentes ao estudo. No entanto, algumas referências foram feitas a outros artigos, sob o pretexto de esclarecimentos e indicações para o leitor.

Para a análise da Lei Maior, bem como dos demais dispositivos legais, foram tomadas as seguintes categorias básicas, representativas das dicotomias existentes em torno da educação dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais: ensino regular/educação especial, assistência/direito e integração/inclusão.

O Plano Decenal de Educação para Todos, segundo documento a ser examinado teve todo o seu texto submetido à análise, tendo em vista a inexistência de um capítulo dedicado à educação especial. Além disso, sua pertinência ao tema desta pesquisa e sua importância enquanto expressão das intenções da política educacional brasileira para o período de 1993 a 2003 convertem-no num instrumento que reclama uma estratégia metodológica que possibilite se obter um maior grau de aprofundamento das reflexões sobre a educação dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, tomando por base as mesmas categorias citadas anteriormente.

Com respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), optou-se por uma análise do capítulo V, referente à educação especial, a exemplo do que foi feito com a Constituição. Da mesma forma, os comentários e referências a outros artigos tiveram a mesma intenção já apresentada, ou seja, fornecer os esclarecimentos procedentes para a análise em questão.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (1997), cujos textos são apresentados por meio de metas educacionais a serem desenvolvidas durante toda a década seguinte a sua publicação, optamos por analisar o texto

direcionado à educação especial, portanto, referente à questão da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a análise de conteúdo incidiu, prioritariamente, sobre as metas direcionadas à educação especial, compreendidas como portadoras de esclarecimentos ao presente estudo.

Apesar da existência desses documentos gerais, estruturando e orientando as ações da política educacional brasileira, as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais dispõem, ainda, de um documento específico: a Política Nacional de Educação Especial, onde estão delineadas as proposições políticas do atendimento educacional para esses indivíduos. Diante disso, optou-se por incorporar o documento que contém essas intenções às análises e reflexões objetivadas pela presente pesquisa, a fim de que se possa, mesmo com certos limites, identificar as contradições existentes na própria estrutura educacional brasileira, sabendo, no entanto que *“nunca se pode chegar a uma totalidade que não seja ela mesma elemento ou parte”* (GOLDMAN apud MAZZOTTA, 1979, p. 13).

Do ponto de vista metodológico utilizamos a análise documental e a análise de conteúdo para buscarmos a realidade através dos documentos e seus significados, incorporando os aspectos quantitativos – obtendo o máximo de informações – e qualitativos – com o máximo de pertinência, buscando inferir sobre outra realidade que não simplesmente aquela expressa nos documentos. Em síntese, pretendemos a aplicação de métodos científicos a uma evidência documentária em busca de conhecimentos relativos às condições de produção, que podem ser de natureza sociológica, histórica, econômica, etc. (RICHARDSON, 1999; BARDIN, 1977).

O texto será apresentado em cinco capítulos. No primeiro, o leitor será conduzido a uma retrospectiva histórica e social do atendimento educacional

destinado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, visualizando as tendências e práticas desenvolvidas no âmbito mundial, destacando a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais⁷ (1994), de onde emergiram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, respectivamente. Da mesma forma, pretende-se resgatar a história da educação especial brasileira para os alunos portadores de necessidades especiais desde as primeiras intenções até a década de 90.

No segundo capítulo serão delineadas as três categorias básicas de análise: ensino regular/educação especial, assistência/direito e integração/inclusão, com as quais busca-se tecer teoricamente a fundamentação deste trabalho.

No Brasil e no mundo a educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais foi influenciada pelos movimentos de luta em torno da garantia de direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. O impacto desses movimentos foi sentido pela sociedade civil e pelo próprio portador de necessidades especiais, sendo notório no cenário educacional brasileiro a abertura de novas discussões sobre o ideal de educação para todos, marcando o final dos anos oitenta, e toda a década seguinte, com reformas educacionais merecedoras de uma análise crítica.

No Capítulo 3, portanto, serão focalizados os documentos que expressaram as intenções das reformas educacionais brasileiras, apreendendo os significados dessas mudanças para a educação especial e para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Destacam-se a

⁷ A expressão “Necessidades Educativas Especiais” foi utilizada durante o início da década de 90, mas, atualmente, sua incorreção já é discutida por autores como Sasaki. O autor esclarece que as necessidades não são educativas, pois não educam e que a expressão mais adequada deve traduzir que são necessidades concernentes à educação, portanto, “Necessidades Educacionais”.

Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (1996) e o Plano Nacional de Educação (1997), analisados a partir da realidade sócio-histórica em que se inserem.

No Capítulo 4 será analisado o principal documento, organizado, especificamente, para a educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais: a Política Nacional de Educação Especial (1994), procurando identificar os significados desse instrumento e suas contradições no conjunto das proposições gerais para a educação brasileira e no ideal de uma educação para todos.

O estudo sobre “EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo sobre a política de Inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil” pretende identificar, ainda, os princípios da proposta inclusiva e esclarecer os conceitos inerentes à temática, utilizando as principais categorias de análise conceitual numa realidade dinâmica e complexa, como a brasileira, sem perder de vista suas articulações com os diferentes agentes da educação e seus determinantes em prol do direito de todos a uma educação de qualidade.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir nas proposições políticas voltadas à área, passando a incorporar-se ao conjunto da produção acadêmica comprometida com a reflexão e com a luta por uma sociedade substancialmente democrática para todos os brasileiros, além de fortalecer a idéia de uma educação pública de qualidade para todas as pessoas, abolindo-se os rótulos, as classificações e os estigmas que geram a exclusão e a marginalização de, pelo menos, 16 milhões de brasileiros, ou seja, 9,4% da população (CENSO IBGE, 2000).

Este estudo não versa sobre uma significativa minoria que reclama direitos porque está cansada da benevolência; um grupo que luta pela cidadania

porque não aceita mais a exclusão; mas, volta-se, em sua essência, para o conjunto de todos os brasileiros que, seja a partir de uma vida de exclusão, vítima do preconceito ou porque possui características individuais que não se amoldam aos padrões socialmente estabelecidos, são transformados em “alunos especiais”, de forma temporária ou permanente.

**CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO DAS PESSOAS PORTADORAS DE
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
da exclusão social à educação inclusiva.**

*“Melhore tudo dentro de você
para que tudo melhore ao redor
dos seus passos”*

(CHICO XAVIER).

1. 1 – Alguns Marcos Históricos da Educação Especial

“Exclusão” e “inclusão” são termos que exigem uma explicitação clara de seus significados, contornos e limites dentro do campo do conhecimento social. O uso desses conceitos é cada vez mais freqüente e diferenciado de acordo como o contexto em que se insere, de forma que se faz necessário pontuar a partir de que enfoque serão utilizados os referidos termos para os objetivos deste trabalho.

Exclusão e inclusão – palavras não apenas antônimas, mas que são portadoras de idéias antagônicas – aparecem na literatura contemporânea sob os mais diversos enfoques e vinculadas as mais variadas teorias. Desde o âmbito das formulações atinentes à categoria de classes sociais até às concepções de etnia, é fácil encontrar esses conceitos subjacentes aos debates e, algumas vezes, desvelando o caráter contraditório das interações humanas. Esses termos e concepções também se fazem presentes no debate sobre o pluralismo cultural e a diversidade na educação e, aparecem como referências de inúmeras pesquisas⁸ que focalizam desde o preconceito racial até a discriminação das pessoas com deficiências, passando, sem dúvida, por outras formas de discriminação e de preconceito.

⁸ Sobre o tema, ver BENTO, Aparecida Silva de. *Cidadania em Preto e Branco*. São Paulo: Ática, 1999; e PINSKY, Jaime de. *12 Faces do Preconceito*. São Paulo: Contexto, 1999.

Para os objetivos deste estudo serão utilizados os conceitos de exclusão e inclusão diretamente vinculados ao contexto das pessoas portadoras de deficiência, ou, mais precisamente, das Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais⁹. Nesse sentido, as idéias sobre o tema reclamam uma abordagem histórica contextualizada, a partir da qual se obtém uma melhor apreensão de seus reais significados porque se compreende o processo vivido por seus atores.

É possível admitir que a educação especial nem sempre foi concebida como *“A modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”* (LDB nº 9.394/96). Pelo contrário, as idéias que permearam a modalidade da educação especial durante muitos anos ressaltavam o aspecto meramente instrumental, concebendo-a como uma metodologia específica a ser utilizada para os chamados “alunos especiais”, como destaca Mazzotta (1996): *“O sentido a ela atribuído é - (...), muitas vezes, o de assistência aos deficientes” ou “como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais”* (p. 11).

Para reconstruir a concepção de educação especial foram necessários alguns anos de história e de luta das pessoas atendidas por essa modalidade de ensino. A compreensão de que ela deveria ser mais do que a existência de recursos e métodos específicos, passando a ser concebida como “um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio” (...) “à disposição de todos os alunos”, é uma idéia, ainda, nova para a maioria dos educadores (MEC, 2000).

⁹ Termo apresentado pela primeira vez em 1996, em Salamanca, e adotado por inúmeros autores, como Sasaki (1997), Mantoan (2000) e Ferreira (1995), e, também, pela Secretaria de Educação Especial do MEC, com respeito às pessoas que, diante de condições atípicas, reclamam um atendimento diferenciado em relação à aprendizagem escolar.

Importante, também, é considerar que em sua construção sócio-histórica a educação especial tem um percurso que se confunde com a própria história de luta das pessoas portadoras de deficiência. Na busca por seus direitos, as pessoas portadoras de necessidades especiais, trataram de conquistar, na própria educação especial, a garantia de democratização do acesso e a universalização do ensino.

Em relação à idéia do direito é pertinente fazer uma breve retrospectiva acerca dessa questão no debate público, especialmente porque ela se configura como uma das preocupações centrais nas reflexões contemporâneas e uma âncora para a constante denúncia e combate aos danos sofridos por indivíduos e grupos, inclusive os portadores de necessidades educacionais especiais.

Desde as concepções de censo comum às reformulações legais estão presentes fundamentos morais que versam, inelutavelmente, sobre a liberdade do homem. Em sua origem etimológica, a palavra direito vem do latim “directus”, que significa “reto, em linha reta ou que segue regras ou ordens preestabelecidas; justo; correto; honesto”. Por outro lado, em relação à ciência jurídica, o direito é compreendido como “conjunto de leis e normas jurídicas vigentes num país” (HOUAISS, 2001, p. 1049-1050). Verifica-se que, em ambas as definições, está presente uma idéia de conformidade aos costumes e às normas morais e éticas de um povo.

Num artigo publicado no início da década de 90, Álvaro De Vita, ao discutir os fundamentos dos direitos, discute a tese de que *“Todos os seres humanos são portadores de determinados direitos, e de que isso tem implicações cruciais para o exercício legítimo da autoridade política em uma sociedade”* (DE VITA, 1993, p. 7-8).

É, exatamente, nessa direção que se pretende compreender a questão do direito das pessoas portadoras de necessidades especiais à educação.

Vale destacar que as definições sobre quais seriam os direitos do homem e, sobretudo, quais os homens que teriam esses direitos seguiram o curso histórico do próprio desenvolvimento das sociedades humanas e foram alvo de inúmeras controvérsias e discussões ao longo dos séculos. O grupo de pessoas portadoras de necessidades especiais, a exemplo das mulheres, índios e negros, faz parte daqueles que tiveram direitos negados.

A compreensão dos direitos como naturais ao homem foi defendida dessa forma, pela primeira vez, pelos filósofos jusnaturalistas¹⁰ dos séculos XVII e XVIII. Havia, contudo, um apelo ao fundamento empírico e prudencial como suficientes para justificá-los. Os jusnaturalistas acreditavam ter colocado alguns direitos para além da possibilidade de qualquer questionamento, baseado apenas na natureza do homem (BOBBIO, 1992).

Os primeiros direitos que buscaram justificação natural foram o direito à vida, à liberdade de consciência e de religião. Com relação ao direito à vida, embora pareça óbvio para a atualidade, não foi tão claro assim na Antigüidade, quando crianças nascidas portadoras de quaisquer anomalias eram sumariamente sacrificadas ou abandonadas à própria sorte, numa atitude de total negação desse direito. Portanto, o fundamento natural, por si só, não bastou para justificar o direito à vida das pessoas portadoras de limitações físicas, sensoriais, psíquicas, entre outras.

A partir de uma abordagem mais racional acrescentou-se, mais tarde, uma fundamentação de base moral de inspiração kantiana¹¹, bastante utilizada pelas teorias contemporâneas acerca do direito, segundo as quais a liberdade seria a síntese de todos os direitos do homem. Contudo, mesmo tendo os

¹⁰ Filósofos que defendiam idéias referentes ao direito natural do homem durante os séculos XVII e XVIII.

¹¹ Sobre o assunto ver: RÖHR, Ferdinand. Porque traduzir um texto pedagógico de Immanuel Kant nos tempos de hoje? Introdução a uma tradução parcial das lições sobre educação. In: Revista Tópicos Educacionais. v. 11, n. 1 e 2. Recife, 1993. p. 71-80.

direitos fundamentados em bases racionais, as pessoas portadoras de deficiência enfrentaram grandes obstáculos para assegurarem alguns de seus direitos básicos.

De modo geral, não se pode negar que a racionalidade científica garantiu avanços no campo do direito, a exemplo do que se verificou com as pessoas portadoras de deficiência (Séc. XVIII) que passaram a ser protegidas em albergues e asilos, em nome do direito à vida.

Se o direito à vida precisou de um período de amadurecimento da sociedade para expandir-se a todos os indivíduos, tempo considerável reclamou a discussão sobre o direito à educação, principalmente para os portadores de necessidades especiais. Com mais dificuldade, e só mais recentemente, é que as idéias concernentes às diferenças, à diversidade, à importância das minorias, à educação com qualidade e para a cidadania, passaram a ter destaque nas discussões de modo geral.

No caso brasileiro, embora haja uma legislação que defenda a educação para todos, o atendimento aos portadores de necessidades especiais ainda é limitado e insuficiente. Destacando a questão do direito, Telles (1994) chama a atenção para o fato de que *“Os direitos não dizem respeito apenas às garantias inscritas na lei e instituições. (...) os direitos dizem respeito antes de mais nada ao modo como as relações sociais se estruturam”* (p. 91).

Tal afirmação remete, necessariamente, a uma reflexão sobre como se estruturam as relações sociais diante da questão educacional da pessoa portadora de necessidades especiais.

Se é verdade que a luta por uma Educação para todos tem suas raízes em períodos bem remotos, é também real a existência de um sentimento de desconforto e até de repúdio da sociedade em relação às pessoas “diferentes”,

gerando em cada época um tipo de exclusão pertinente à realidade sócio-político-econômica daquele momento. No tocante a esses sentimentos e posicionamentos, cabem algumas considerações.

Sasaki (1997) afirma que em relação à educação da pessoa portadora de necessidades especiais, ou “pessoas deficientes” , como geralmente são denominadas, é possível identificar, pelo menos, quatro momentos: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Na prática de exclusão, tem-se uma visão da pessoa portadora de deficiência associada basicamente à incapacidade, à limitação, ao déficit. Mas, o surgimento desses conceitos não ocorre ao acaso; faz parte de um processo histórico de construção de conhecimento permeado por todos os entraves e contradições peculiares à condição humana e ao próprio processo de produção do conhecimento científico.

O conceito de deficiência e o olhar sobre a pessoa portadora de deficiência também seguiram os passos da história e influenciaram profundamente os caminhos da educação, fortalecendo, paulatinamente, uma perspectiva de atendimento diferenciado para essas pessoas e, por outro lado, fomentando a discriminação e a exclusão educacional e social.

Já na Antigüidade têm-se os primeiros registros do tratamento dispensado às pessoas portadoras de deficiência e a expressão clara da falta de esclarecimento acerca das possibilidades desses indivíduos, resultando em atitudes de abandono ou sacrifícios, como observa Souza:

Estes sentimentos e atitudes sociais (...) têm raízes longínquas através dos tempos: os surdos, na antigüidade chinesa, eram lançados ao mar; os gregos os sacrificavam ao célebre deus; em Esparta eram jogados do alto dos rochedos e, em Atenas e Roma, enjeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos (1982, p. 25).

A forma como o Estado guerreiro da época tratava essas pessoas era perfeitamente aceita e compreendida por seus membros, que tinham como

objetivo maior a guarda, a batalha, as conquistas de territórios e a escravidão de povos rivais.

Identifica-se, até o século XV, uma visão de deficiência basicamente associada à deformação humana, ou seja, uma visão de pessoa deficiente como um ser anormal, incompleto, imperfeito, portanto, sem nenhum valor social. Autores como Jönson salienta que, naquele período, tais pessoas eram vistas como vítimas da sina diabólica, feitiçaria ou de maus espíritos e chamam a atenção para o fato de que, até o século XVIII, as noções sobre a pessoa deficiente careciam de base científica, ancorando-se, apenas, no misticismo e no ocultismo (apud MAZZOTTA, 1996, p. 16).

Conforme já foi destacado, essas idéias e práticas ocorriam em momentos históricos em que não havia reconhecimento dos direitos da pessoa humana. Como destaca Cruickshank: *“As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores”* (CRUICKSHANK, 1974, p. 11).

Tal circunstância traz desdobramentos para o exercício desses direitos, inclusive no âmbito educacional. Com efeito, a educação da época destinava-se a um grupo limitado de pessoas e visava à formação de letrados e eruditos. Tinha por porta-voz o Clero e voltava-se, basicamente, para o apego ao dogma, à autoridade e à tradição escolástica¹² e literária. Assim, o conteúdo educacional tinha por característica a união da fé e da razão, prevalecendo uma visão de homem e de mundo pautados na perspectiva do pensamento cristão.

Na medida em que a religião colocava o homem “à imagem e semelhança” de Deus, logo, um ser perfeito e completo, fazia crescer na

¹² A Escolástica representa o último período da história do pensamento cristão, que vai do século IX até o final do século XV e que se apresentou como um corpo de doutrinas constituídas pela combinação de elementos tirados de Aristóteles com elementos originais da especulação sobre os textos sagrados.

sociedade a associação da pessoa portadora de deficiência a seres imperfeitos, incompletos, incapacitados e contrários a Deus, o que fomentou o desenvolvimento de atitudes de omissão e discriminação, além do que, de alguma forma, desresponsabilizou a sociedade para com os “diferentes”. É importante reconhecer que o conceito de diferenças individuais não se constituía uma questão socialmente problematizada.

De acordo com autores como Mazzotta (1996) e Ferreira (1995), a partir de meados do século XVIII e início do século XIX, as pessoas portadoras de deficiência continuavam isoladas da sociedade, de início nas igrejas e, mais tarde, em asilos ou em albergues. Só a partir do século XIX, influenciado pelos inúmeros progressos científicos desse período e pelo gosto que a humanidade desenvolveu pelo conhecimento e pensamento autônomo, surgiram as primeiras instituições residenciais para atender os portadores de deficiência. Inaugurou-se, portanto, o período que Sasaki (1997) identificou como o de segregação institucional. Essas instituições, segundo Ferreira *“Se fundavam na perspectiva do tratamento moral ou medicina moral, na linha de treino psicomotor, com imposição de hábitos regulares e freqüentes, como oposição à anomalia fisiológica”* (FERREIRA, 1995, p. 19).

Há, no entanto, de acordo com esse autor, duas fases da institucionalização da deficiência, ocorridas, inicialmente nos Estados Unidos e em alguns países da Europa e, mais tarde, em outros países, inclusive no Brasil. Numa primeira fase, as perspectivas de tratamento moral, já citadas, estão baseadas em modelos oriundos da medicina, como demonstram os estudos dos médicos Seguin (1812-1880) e Itard (1774-1838), além da médica e educadora, Maria Montessori (1870-1952), que defendem, dentre outras coisas, a instrução individualizada, a estimulação, a preparação do ambiente e o treino em habilidades funcionais. A segunda fase de institucionalização da deficiência é

marcada pela descrença na recuperação das pessoas deficientes e pela ênfase num trabalho voltado mais para as instituições e menos para os indivíduos, mais para a proteção da sociedade contra seus indivíduos considerados “desviantes” (MAZZOTTA, 1996, p. 20).

É importante ressaltar que, junto às transformações conceituais, ocorrem mudanças no perfil da população atendida por essas instituições, como observa Ferreira: *“Saem os grupos economicamente favorecidos, que esperavam a cura, e entram os pobres, os delinqüentes, os culturalmente diferentes e os deficientes mais graves, da cura para a custódia, da assistência para a violência”* (FERREIRA, 1995, p. 20).

Nesse período surgem novas categorias de excepcionais ou, pelo menos, se definem novas categorias. Se, até então eram identificados como excepcionais apenas os denominados de retardados mentais, deficientes da visão e da audição, a partir do século XIX, novos alunos passam a compor o grupo dos “excepcionais”. Entre eles são incluídos os que apresentam dificuldades no processo de escolarização, causadas por problemas de natureza lingüística ou sócio-emocional e intelectual, sem evidência orgânica. Tal fato, leva à ampliação e diversificação dos serviços existentes nas instituições. Para Braverman, essa crescente institucionalização tem sua origem nas próprias condições sociais e no modo de produção vigente, quando afirma que:

O maciço aumento das instituições (...), das escolas e hospitais de um lado, as prisões e manicômios de outro, representa não precisamente o progresso da medicina, da educação ou da prevenção do crime, mas a abertura do mercado para apenas os economicamente ativos e em funcionamento na sociedade (BRAVERMAN apud FERREIRA, 1995, p. 22).

O primeiro hospital psiquiátrico da Europa – para onde eram enviados os então chamados “retardados mentais” – foi criado àquela época, na Alemanha. Em 1770, foi criada a primeira instituição especializada para a educação de

“surdos-mudos”, em Paris, pelo abade Charles M. Eppée, responsável, também, pela invenção do método dos sinais. Ainda Heinecke (1729-1790) e Braidwood (1715-1806), sob a influência de Eppée, fundaram em seus países, Alemanha e Inglaterra, respectivamente, institutos para a educação de “surdos-mudos”, sendo o primeiro responsável pela criação do método oral em oposição ao método dos sinais.

Em relação ao atendimento feito aos cegos, temos na figura de Valentin Haüy um importante expoente na área. Ele foi responsável pela criação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em 1784, também em Paris. A partir de Haüy, outros centros foram abertos na Europa, destacando-se os de Liverpool (1791), de Londres (1799) e, mais tarde, os de Viena (1805) e de Berlim (1806).

Se para alguns essas instituições cumpriram o papel de resguardar a sociedade dos problemas que os chamados deficientes poderiam trazer, para outros tinham a função de cuidar das pessoas que exigem um atendimento diferenciado. De todo modo, cabe ressaltar, a partir de então, uma crescente produção científica em toda a Europa e Estados Unidos. Nesse sentido, destaca-se a publicação, em 1620, na França, por Jean Paul Bonet, da primeira obra impressa sobre os denominados de “mudos” ou de “surdos-mudos”, com o título “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar” e, em 1776 uma outra obra intitulada “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” (MAZZOTTA, 1996, p. 18).

Em relação aos chamados “deficientes” ou “retardados” mentais destacam-se as publicações dos livros *De l'Education d'un Homme Sauvage* (1801), por Itard; *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des idiots* (1846), e *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method* (1907), por Seguin.

O atendimento aos surdos vai se verificar nos Estados Unidos com a fundação da American School, em 1817 pelo Reverendo Thomas H. Gallaudet;

para os cegos, os primeiros internatos foram fundados em Massachusetts (1832), Nova York (1832) e em Ohio (1837).

No que concerne aos então chamados “retardados mentais”, o primeiro internato público foi criado, nesse país, em 1848, marcando um período de aumento das instituições e escolas residenciais seguindo o modelo europeu.

Pode-se aceitar, à luz dos estudos¹³ na área, que a Educação Especial é marcada, desde o seu surgimento e durante o seu desenvolvimento institucional, pelo caráter paralelo ou de um subsistema no contexto do sistema geral de ensino, com a intenção de eliminar os problemas que as pessoas consideradas distantes do padrão estabelecido para a normalidade podiam causar ao ensino regular, instituindo para eles, uma nova modalidade de educação que os afasta das pessoas ditas normais. Predominando esse enfoque, as intervenções pretendidas com os alunos se distanciam em muito das ações de natureza pedagógica e apontam para a medicalização da pessoa deficiente, buscando a correção e a reabilitação: o modelo médico de atendimento, onde a deficiência é entendida como doença. Salienta-se, nessa abordagem, a exclusividade dos determinantes biológicos em detrimento dos sociais ou afetivos, além das baixas estimativas de tratamento dessas pessoas, o que influenciou o olhar de descrédito e desestímulo das instituições que as atendiam. Nessa direção, os testes de aptidão e de idade mental assumiram um papel central nas práticas escolares a partir de então, carregando consigo a ideologia da(s) classe(s) dominante(s), tendo em vista que a instância ideológica aparece nesse cenário, como salienta Giroux: *“Tanto como a fonte quanto como o efeito de práticas sociais e institucionais”, (que) “operam dentro de uma sociedade caracterizada*

¹³ Sobre o assunto ver “Alguns apontamentos sobre a questão integração/segregação de deficientes nas instituições sociais”, texto apresentado na 19.ª Reunião Anual da ANPÉd, por Mônica de C. M. Kassir, em 1996.

primordialmente por relações de dominação” (GIROUX apud FERREIRA, 1995, p. 23).

Esse envolvimento dos profissionais da área médica com a questão da educação das pessoas “deficientes” justifica-se não apenas porque eram procurados para atender casos mais graves, mas, principalmente, porque muitos “deficientes” eram encontrados nos sanatórios psiquiátricos, juntos aos doentes mentais (JANNUZZI, 1992).

Além disso, outros fatores como as doenças e epidemias da época, bem como a preocupação com problemas de higiene e saúde, fortaleceram a organização dos profissionais da área médica envolvendo-os com a questão dos deficientes, inclusive sob o ponto de vista do atendimento educacional.

Nesse sentido, a escola, influenciada pelo olhar médico, cumpriu a consolidação dos ideais da ideologia burguesa sem abrir mão do discurso de igualdade de oportunidades e, para tanto, vale-se das noções presentes de capacidades individuais, desigualdades naturais e adaptação para separar os homens em categorias: normais e anormais, deficientes ou excepcionais (PATTO, 1987).

As designações de “idiota”, “imbecil”, “demente”, “cretino”, “anormal” ou “atrasado” são as expressões mais utilizadas para se referir aos portadores de deficiência durante o século XIX e início do século XX, e são reflexos desse tipo de enfoque, que vê a deficiência como um problema do indivíduo e, por isso, *“o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura”* (FLETCHER, 1996, p. 7).

Trabalhos como os de Binet¹⁴ e Simon¹⁵ (1905) vieram influenciar bastante a educação dos indivíduos considerados anormais, trazendo os primeiros conceitos de idade mental e diferenças individuais. Entre 1910 e 1920, cresceu o uso dos testes de inteligência, influenciado, principalmente, pelo movimento eugênico¹⁶ dos Estados Unidos, tendo como precursores Goddard e Termam. Percebe-se nesses autores a crença na inteligência como algo imutável e herdada, sobre o que chegam a afirmar: *“Nem todos os criminosos são débeis mentais, mas todos os débeis mentais são pelo menos criminosos potenciais. Dificilmente alguém questionaria o fato de que toda mulher débil mental é uma prostituta potencial”* (FERREIRA, 1992, p. 27).

Além da visão médica que perpassa o atendimento educacional voltado às pessoas portadoras de necessidades especiais, do preconceito evidente e do desconhecimento dessa problemática, o caráter filantrópico impregna a educação das pessoas portadoras de necessidades especiais. Pode-se verificar, assim, que, sob um enfoque do caráter assistencialista, a sociedade moderna representa seus indivíduos “deficientes” e organiza serviços e diretrizes políticas e culturais, compreendendo-os como seres desprovidos de quaisquer condições de desenvolvimento, de aprendizagem e de possibilidades de sobrevivência, precisando, então, da benevolência e altruísmo das pessoas ditas normais.

A maioria das pessoas atendidas por esse modelo de educação passou a vida inteira dentro de instituições, segregada do convívio social. Essa é uma fase marcada por atitudes de segregação institucional que desponta, por conseguinte,

¹⁴ Pesquisador que desenvolveu o conceito de idade mental e uma escala métrica de inteligência, cujas idéias foram utilizadas, posteriormente, por inúmeros psicólogos, pesquisadores e professores de alunos portadores de deficiência mental.

¹⁵ Simon, junto com Binet, estudou o desenvolvimento da inteligência nas crianças e, com suas idéias, trouxe várias contribuições para a educação dos alunos com deficiência mental.

¹⁶ Movimento sustentado pela teoria médica que busca produzir nas coletividades humanas uma seleção, baseada em leis genéticas de controle da reprodução e aperfeiçoamento da espécie humana. Essa teoria foi bastante difundida no início do século XX.

na exclusão social em setores como o trabalho, o lazer, as artes, o turismo, além da educação.

Para Bobbio (1992), na sociedade moderna, a definição dos direitos não é um problema filosófico, mas, político, sendo um dos maiores desafios protegê-los e não fundamentá-los, tendo em vista que sua fundamentação foi garantida com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 1948, cabendo ao Estado, viabilizá-la.

De certa forma, espera-se do Estado um papel de articulador dos interesses da sociedade. Nessa perspectiva, Azevedo afirma que o projeto de uma determinada sociedade: *“(...) É construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado (...) influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação”* (1997, p. 60).

Em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais, os autores¹⁷ que discutem a questão da educação apontam a Declaração Universal dos Direitos Humanos como o primeiro marco de conquista dessas pessoas com relação a uma Educação Inclusiva, ou seja, uma educação para todos, sem restrições de qualquer natureza.

É importante ressaltar que ela veio estabelecer os direitos fundamentais da pessoa humana, com ênfase nos direitos individuais, como proscrição da escravidão, da tortura, garantindo, dentre outros, os direitos à cidadania, à liberdade de expressão e à educação. Sem dúvida, a contribuição desse documento para as pessoas e grupos socialmente discriminados é fator relevante.

¹⁷ Ver outras referências às contribuições da Declaração Universal para a vida das pessoas portadoras de necessidades especiais in: WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade Inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe que cada indivíduo ou sociedade se empenhe, “através do ensino e da educação”, em promover os direitos e liberdades nela garantidos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). Tal fato, inegavelmente, repercutiu nos organismos envolvidos com a causa da pessoa portadora de necessidades especiais, notadamente as organizações e associações de pais, fortalecendo suas lutas por educação e outros direitos sociais. Ao defender para todo ser humano o direito à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estende às pessoas denominadas “deficientes” os direitos educacionais que há muito eles perseguiam. Além disso, a própria categoria é responsável por um movimento de conscientização política, cada vez mais amplo, e pelas possibilidades de conquistas sociais de suas demandas frente à opinião pública, na medida em que se organizam e apresentam suas demandas a sociedade como um todo.

Por outro lado, as pesquisas na área médica também ajudaram a fortalecer a nova visão que se construía sobre as pessoas portadoras de deficiências a partir da distinção dos termos “deficiência” e “doença”, reclamando para elas um atendimento menos clínico/terapêutico e mais pedagógico.

No sentido de assegurar outros direitos, não menos importantes, cabe destacar outros documentos internacionais, como a convenção nº 111/OIT, de 1958, que trata da discriminação no emprego e na profissão; a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, de 1971; a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1975; a convenção nº 159/OIT, de 1983 e o Programa de Ação Mundial Para as Pessoas com Deficiência.

Vale ressaltar que, a partir da relação entre a compreensão que a sociedade tinha sobre as pessoas com deficiência e o próprio desenvolvimento das condições materiais da sociedade moderna, emergiram formas de

atendimento educacional excludentes. É possível visualizar que há uma relação entre o econômico, o social e o ético-político que, aos poucos, assume características específicas a determinado período histórico e em cada formação social e, ainda, que “em qualquer sociedade o pólo norteador (...), constitui-se nas diretrizes que se tentam estabelecer para o desenvolvimento econômico” (JANUZZI apud BUENO, 1993, p. 86).

Uma das explicações para que a escolarização das pessoas concebidas como excepcionais permanecesse distante das intenções da política educacional refere-se ao fato de que esses indivíduos não eram necessários como produtores de mão-de-obra, “(...) *nem como fator de ideologização*” (JANNUZZI apud BUENO, 1993, p. 87).

Pode-se acrescentar, ainda, como os grandes aliados da exclusão e da segregação de que as pessoas portadoras de necessidades especiais foram vítimas durante longos séculos, o pressuposto da imutabilidade do estado do indivíduo, os limitados recursos terapêuticos e educacionais existentes, além do preconceito e das poucas idéias sobre igualdade de direitos.

Na última década do século XIX notou-se manifestações acerca da inapropriada prática de segregação presente nas instituições de atendimento aos deficientes. De forma geral, esses questionamentos têm origem no desenvolvimento de pesquisas sobre a cognição, as diferenças individuais, as limitações dos testes de inteligência, a influência das variáveis ambientais nos resultados de testes, os fatores pessoais, situacionais, lingüísticos e culturais, dentre outros.

Pode-se perceber, a partir do século XX, em decorrência das mudanças estruturais ocorridas na maioria dos países, que se anuncia para as pessoas deficientes uma ótica diferente sobre suas especificidades, embora ainda permaneça um olhar assistencial e caritativo.

As instituições são questionadas e vistas como locais inapropriados para a educação, passando a assumir o papel de *“instituições de tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e, portanto, sem possibilidades de educação”* (MAZZOTTA, 1996, p. 24).

Ao mesmo tempo, começaram a ser desenvolvidos programas para pessoas com deficiência em externato, e foi criada a primeira classe especial diária para os chamados “retardados mentais”, em Providence, Rhode Island; em 1900 foi fundada a primeira classe para cegos e para “aleijados”, e em 1913 a primeira classe para amblíopes¹⁸ (MAZZOTTA, 1996, p. 24). Foi, nesse período que cresceram os estudos científicos em relação às deficiências, destacando os trabalhos de Esquirol (1945) e Dunn (1971).

Esse novo direcionamento em relação às pessoas com deficiência decorre, sobretudo, da própria consciência dos sujeitos e da organização de suas famílias, cuja mobilização repercutiu na esfera civil e governamental. Quanto a esse aspecto, Cruickshank observa que:

Até o crescimento em atitudes e o amadurecimento social serem experienciados pela comunidade, os pais não eram livres para expressarem sentimentos reais a respeito do problema que enfrentavam diariamente, (...) como uma consequência do crescimento que foi experienciado imediatamente antes e durante a segunda guerra mundial, os pais através do país, no Canadá e alhures, começaram a se organizar no interesse de seus próprios filhos (CRUICKSHANK, 1974, v. 1, p. 12).

A partir da década de 20, tanto na Europa como nos Estados Unidos, as escolas especiais, assim como os centros de reabilitação e oficinas pedagógicas e protegidas de trabalho começaram a se desenvolver. Com relação a essas últimas, vale a pena focalizar os princípios de sua criação. O surgimento desses espaços, segundo Sasaki, embora discurssem sobre um novo olhar para com as pessoas portadoras de deficiência, na verdade reafirmam os mesmos interesses

¹⁸ Pessoas portadoras de problemas visuais, sem que haja lesão orgânica perceptível do olho.

assistencialistas dos séculos anteriores, além de pretenderem o lucro fácil para as empresas, na medida em que usam mão-de-obra barata e livre de vínculos empregatícios (1997, p. 61). Para esse autor, tem-se, nesse modelo, a oferta de trabalho e não de empregos, além da continuidade da prática segregativa, já que os trabalhadores executavam suas tarefas no interior da própria instituição onde eram atendidos. Como situa Correia:

Na realidade cotidiana dessas pessoas ainda predomina a dependência econômica, o subemprego e a estagnação profissional – fatores que contribuem para que se mantenham à margem da vida nacional, sem chances de participação social e estigmatizadas (CORREIA, apud SASSAKI, 1997, p. 61).

Nessas concepções, admite-se que as pessoas que portam alguma deficiência se forem devidamente treinadas e educadas podem se tornar produtivas para a sociedade. A nova forma de concebê-las, que vai se configurando no mundo do trabalho, tem sua origem nos movimentos em defesa dos direitos humanos e nas próprias reformulações das relações de trabalho em todo o mundo.

Sabe-se que durante as décadas de 30 e 40 o quadro social tornou-se bastante sombrio. Sem procurar adentrar nessa discussão, apenas citaremos o rápido aumento da população e das diferenças econômicas e sociais entre as nações e, dentre delas, o desemprego, a guerra, a violência, a miséria, a fome, as doenças etc., como expressões das transformações do mundo moderno e da configuração do Estado capitalista (ARRIGHI, 1996).

As lutas por direitos civis, políticos e sócio-econômicos de vários grupos e setores da sociedade eclodem a partir de relações contraditórias e, por isso mesmo, fecundas ao espírito reflexivo e ao desenvolvimento da consciência política. O discurso pelos direitos sociais deu força para que os desfavorecidos e vitimados se organizassem em busca da satisfação de suas necessidades; da

reivindicação, alguns direitos chegaram ao reconhecimento, especialmente nos chamados países desenvolvidos.

Nos finais do século XIX, em países como o Brasil, com um índice de 85% de analfabetismo, semelhante situação não pôde ser observada. No entanto, as mudanças advindas do desenvolvimento industrial e da conseqüente redistribuição demográfica, aumentando a população dos grandes centros urbanos, pressionou algumas ações no campo educacional, destacando-se, dentre elas, o aumento quantitativo das escolas e a diversificação da clientela, incorporando os menos favorecidos e os menos capacitados (FERREIRA, 1995; KASSAR, 1995).

Durante a década de 40 foi fundada, nos Estados Unidos, a primeira organização de pais de crianças com paralisia cerebral – a New York State Cerebral Palsy Association –, com o intuito de levantar fundos, tanto para centros de tratamento quanto para pesquisas na área, estimulando as organizações governamentais a proporem nova legislação que garantisse tais recursos, além de treinamento para profissionais da área e para tratamento dos seus filhos. Dez anos mais tarde foi fundada mais uma associação de pais, a National Association for Retarded Children – NARC, com objetivos semelhantes, mas, tendo como meta principal a inserção das crianças com “retardo mental”, classificadas como treináveis¹⁹, nas escolas públicas primárias (FERREIRA, 1995).

Alguns princípios como o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à liberdade de pensamento e de escolha para todos os homens, foram os grandes propulsores da abertura, da discussão e das lutas que se travaram, a partir de então, no âmbito da educação.

¹⁹ Sobre a deficiência mental há diversas classificações que, geralmente, se baseiam nos resultados apresentados nos testes de Q.I. Algumas delas, classificam a pessoa com deficiência mental em níveis progressivos de comprometimento, assim distribuídos: deficientes mentais educáveis, treináveis e dependentes.

Alguns movimentos ocorreram em prol dos direitos humanos. A luta das minorias étnica, sexual, religiosa e das pessoas portadoras de deficiência ganha mais força a partir da década de 70. Nos Estados Unidos, por exemplo, a essa época, surgiu a pré-escola com o objetivo de atender as crianças negras que viviam segregadas do sistema de ensino, vítimas do preconceito e da discriminação. Ainda nesse país, outros acontecimentos motivaram o desenvolvimento de estudos e pesquisas a fim de melhorar as condições de vida dos mutilados da guerra, e a educação, por sua vez, tentou se modificar para adequar-se a esse novo contingente que surgiu no cenário educacional. Feridos de guerra se tornaram pessoas com deficiência e não podiam ser escondidos da sociedade, tendo em vista que ela própria sentia-se responsável por suas vítimas. O pós-guerra motivou, também, o estudo das neuroses e de outras patologias até então desconhecidas ou desconsideradas. Surgiu a necessidade de reabilitação e readaptação das pessoas e dos espaços. E, foi nesse sentido que a Reehabilitation International²⁰ instituiu a década de 70 como a Década da Reabilitação.

Diante das inúmeras transformações vivenciadas no mundo ocidental, os sistemas educacionais dos diversos países foram induzidos a repensar sua própria estruturação. As pessoas “especiais”, os profissionais de diversas áreas e os cidadãos de um modo geral, sentem-se convocados para essa discussão. Estudos e pesquisas dão uma visão diferenciada ao problema dos “excepcionais” em todo o mundo²¹. É possível notar que as discussões sobre os reconhecidos como “deficientes” e seus direitos sociais, dentre eles, o direito à educação, ampliou-se especialmente em nome da democratização no acesso e garantia de permanência do aluno na escola.

²⁰Organização internacional representativa de pessoas com deficiência motora e paralisia cerebral.

²¹ Ver FONSECA, Vítor da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Segundo Mantoan (1996), no âmbito da educação especial, iniciou-se o período reconhecido como de integração escolar e social. Foi nesse período que proliferaram as classes especiais em diversos países do mundo.

No Brasil, percebe-se um aumento dos serviços educacionais para alunos “excepcionais” (como passaram a ser nomeados). No entanto, esse percentual sofreu maiores alterações no setor privado do que no público. As classes especiais em escolas comuns saltaram de 1.448 para 3.598 durante as décadas de 70 e 80, atingindo um crescimento de cerca de 150% (FERREIRA, 1995).

A mesma tendência pôde ser observada nos Estados brasileiros mais desenvolvidos. No Estado de São Paulo, por exemplo, o número de classes especiais, em 1974, que era de 490, em 1981 já atingia a marca de 640. Tal evolução, segundo Ferreira, pode ter dois significados: primeiro, que a educação especial cresceu junto com a educação regular ou, por outro lado, que a educação especial cresceu “como um subproduto dos problemas” das classes regulares que são encaminhados para o ensino especial (FERREIRA, 1995). A segunda hipótese pode explicar porque, mesmo com o crescimento do número de classes especiais em todo o Brasil, o número de alunos “excepcionais” atendidos pela rede oficial de ensino, durante as décadas de 70 e 80, permaneceu, ainda, tão reduzido, segundo avaliação do Ministério da Educação e Cultura e do Centro Nacional de Educação Especial.

Por outro lado, pesquisas como as de Schneider (1974) e Paschoalick (1981) revelaram que:

Geralmente as chamadas classes especiais têm sido ocupadas pelas crianças de camadas mais desfavorecidas, atestando assim muito mais a diferença cultural ou até muitas vezes dificuldades provenientes da própria ineficiência da escola (JANNUZZI, 1989, p. 21).

Sob o ponto de vista conceitual, a partir da perspectiva da integração, os deficientes ou excepcionais ganharam um novo termo: “pessoas portadoras de deficiência” ou com deficiência²² e passaram a ser percebidos como possuidores de certas capacidades.

A idéia da integração surgiu para suplantar a prática da exclusão e da segregação em que viviam as pessoas com deficiência e representou uma construção historicamente produzida do que seja a deficiência e do próprio sujeito com deficiência. Está presente, ainda, uma análise de cunho médico do sujeito portador de deficiência, cabendo à educação promover a socialização desses indivíduos, provendo os auxílios e serviços especiais.

Esse modelo está tão arraigado na sociedade que influencia fortemente o discurso daqueles que são envolvidos pela causa das pessoas portadoras de deficiência e pôde ser detectado na Declaração das Nações Unidas:

As pessoas deficientes têm direito a tratamentos médico, psicológico e funcional, inclusive aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação física, à reabilitação social, à educação, ao treinamento e reabilitação profissionais, à assistência, ao aconselhamento, aos serviços de colocação e a outros serviços que lhes possibilitarão desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo e acelerarão o processo de sua integração ou reintegração social (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1975, ARTIGO 7).

Muito embora, percebe-se, na integração, uma postura não de rejeição e medo, mas, de proteção, ainda assim, permanecem resquícios de uma visão excludente, na medida em que a pessoa portadora de deficiência é vista como um indivíduo que precisa se adaptar à sociedade, ou ser mudado por profissionais ou aparelhos adequados, para, só então, conviver de forma aceitável. Logo, cabe a ela todo o esforço para vencer “seus próprios” obstáculos.

²² Termo referente aos portadores de deficiência mental, física, auditiva, visual, além dos portadores de altas habilidades e condutas típicas.

Impulsionado por movimentos sociais cada vez mais intensos e organizados em torno da questão relativa à pessoa portadora de deficiência, a ONU designou o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente - (AIDP), escolhendo o tema “Participação Plena e Igualdade” como a grande bandeira em prol desse contingente significativo da população. Foi, também, nesse ano que aconteceu o I Congresso Mundial de Pessoas Deficientes. Para Werneck, foi a partir do AIPD que se oficializou o conceito de inclusão em todo o mundo, construindo-se, desde então, *“um processo lento, mas irreversível de cidadania”* para todos (WERNECK, 1997, p. 42).

De forma cada vez mais organizada, pais, profissionais e, principalmente, os próprios portadores de deficiência, participaram desse momento histórico na defesa de seus direitos. Nessa ocasião, 51 países fundaram a Organização Mundial de Pessoas Deficientes – DPI.

Dando continuidade aos trabalhos da ONU, um ano depois foi aprovado, na Assembléia Geral das Nações Unidas, o Programa de Ação Mundial Para Pessoas Com Deficiência. Segundo Mazzotta (1996), esse programa representou um grande passo em defesa dos direitos dessas pessoas e teve por objetivo subsidiar os países interessados nesse movimento, com uma série de medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação, em âmbito nacional e internacional, além de esclarecer a necessidade de fomentar estudos e pesquisas na área da Educação Especial.

A partir desse programa, a deficiência passou a ser compreendida como *“a perda ou limitação de oportunidades de participação na vida comunitária em condições iguais às demais pessoas”* (ONU, RESOLUÇÃO 37/52). O Programa Mundial proclamou, ainda, para o ano seguinte, o início da Década das Nações Unidas para as Pessoas Portadoras de Deficiência – de 1983 a 1992 – e

destacou, além da educação, o trabalho como área de preocupação e investimento político importante para as pessoas portadoras de deficiência.

A literatura revela que a partir da década de 80 e, sobretudo, na década de 90, foram possibilitadas muitas pesquisas nessa área. Em diversos países, a exemplo do Brasil, organizaram-se vários grupos de trabalho e núcleos de estudo na área da deficiência, abrindo caminhos para uma produção acadêmica cada vez mais fecunda em educação especial, revelando, assim, a *“estrutura de um campo científico e dos processos de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que dele participam”* (AZEVEDO E AGUIAR, 2001, p. 50).

Em relação à educação dos alunos “especiais”, no entanto, a maioria das pesquisas, ainda, se consubstancia na prevenção, identificação, classificação e reabilitação dos mesmos, expressando as concepções e preocupações inerentes à comunidade acadêmica.

Em 1990, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, ocasião em que foi apresentada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento representa, para muitos teóricos e políticos, uma combinação de pesquisas, reformas e inovações a fim de se garantir educação básica de qualidade para todos os homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro²³, incluindo-se as pessoas portadoras de deficiência.

A Declaração traz em seu texto os objetivos e as estratégias para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a partir dos esforços conjuntos das nações, a fim de desenvolver políticas eficazes para todos os povos do mundo. Dentre outras coisas, retoma a idéia central da Declaração Universal dos Direitos Humanos, especialmente em relação à educação, e

²³ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizou-se em Jomtiem, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990.

reconhece, ainda, a inacessibilidade, o analfabetismo e a interrupção do ciclo básico de estudos por inúmeras crianças e jovens do mundo inteiro, como os principais problemas mundiais a serem enfrentados.

Além da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos objetiva expandir o enfoque de atuação, visando, dentre outras coisas, a universalizar o acesso e a promover a equidade; a desenvolver uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico; a mobilizar recursos e a fortalecer a solidariedade internacional para a consecução dos seus objetivos, ou seja, o de educação para todos os povos de todas as nações (1990).

Os objetivos e diretrizes traçados na Declaração Mundial, por si só, já expressam a importância que o documento teve para a educação, de um modo geral, e as contribuições que pôde trazer ao movimento das pessoas portadoras de deficiência, sobretudo, quando se recorda o debate público que decorria durante aquele período, em diversas partes do mundo.

No Brasil, especificamente, vivia-se um tempo de transição, ainda sob fortes influências de um passado bastante próximo, mas, não o suficiente para ofuscar a esperança por novos tempos. Não é pretensão, nesse momento, analisar o quadro brasileiro, mas, apenas, situá-lo no cenário internacional, sem perder o foco de atenção:

Um tempo que se insinua entre o lusco-fusco dos dias que se foram com a queda do regime militar e o anúncio de novos tempos, cujos contornos ainda indefinidos. Um tempo de sonhos e de frustrações. De ilusões de conquistas de direitos (VIEIRA, 2000, p. 54).

Para Vieira, esse é um período marcado pela atuação da sociedade civil “que pulsa e se organiza” em busca, inclusive, de um novo modelo educacional. O ideal de educação para todos se agiganta contagiando diversos setores da

sociedade, inclusive o legislativo, de onde emergem alguns textos elucidativos da política educacional em vigência. Alguns deles construídos desde a década anterior, a exemplo do Programa Educação Para Todos e do Programa Educação Especial, já denunciavam os problemas educacionais brasileiros e propunham alternativas de superação com vistas à ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola, por todos os alunos. Foi nesse contexto que se inseriu o movimento das pessoas portadoras de deficiência na sua luta pela garantia do direito à educação, dentre outros.

Da experiência adquirida no decorrer dessa década, foram aprovadas, em 1993, “As Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para a Pessoa Portadora de Deficiência”, em Assembléia Geral das Nações Unidas. Essas normas tiveram o objetivo de explicitar as obrigações dos Estados sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência, revisando os conceitos de incapacidade e de deficiência e defendendo a prevenção, a reabilitação e a equiparação de oportunidades²⁴, como os princípios básicos das políticas públicas.

Apesar das ambigüidades e controvérsias a respeito do assunto, destaca-se a inclusão da própria Educação Especial no contexto da educação básica e do ideal de educação para todos, como um avanço no campo do direito e da promoção de políticas educacionais para as pessoas portadoras de deficiência.

Foi nesse movimento pelo reconhecimento dos direitos à educação e da própria diferença entre as pessoas que se realizou, em 1994, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais.

²⁴ O termo “equiparação de oportunidades” significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais, como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência. (NAÇÕES UNIDAS, 1996).

Nesse evento, promovido pela UNESCO e pelo governo espanhol, foi elaborada a Declaração de Salamanca. Na área da Educação Especial há um consenso de que ela consiste num importante documento produzido com a contribuição de 300 representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, diretamente ligadas à causa das pessoas portadoras de deficiência²⁵ (MAZZOTTA, 1996; WERNECK, 1997).

A Declaração de Salamanca retomou o compromisso de garantia de direitos educacionais para todos os cidadãos quando recomendou, dentre outras coisas: *“Que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, e lingüísticas (...)”* (WERNECK, 1997, p. 50).

Esse documento significou, também, a retomada da discussão sobre a proposta de Educação Para Todos e o encaminhamento de diretrizes básicas para a reforma do sistema geral de ensino, definindo princípios, políticas e a própria prática educacional com alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais²⁶ (e não mais deficientes), na medida em que reconheceu, nessa modalidade, todos os alunos, independente das diferenças ou necessidades apresentadas.

Dentre suas metas, ressalta-se a de capacitar as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades especiais.

A aprovação de princípios, políticas e práticas voltadas para o atendimento das necessidades especiais de todos os alunos, reconhecendo suas diferenças e promovendo a aprendizagem de cada um, constituem os

²⁵ Werneck, em seu livro “Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva”, salienta o fato de que o Brasil, embora tenha sido convidado, com todos os gastos financiados, não mandou nenhum representante oficial para esse evento.

²⁶ A Declaração de Salamanca discute o conceito de deficiência e apresenta o conceito de Portador de Necessidades Educativas Especiais como esclarecedor dos inúmeros aspectos que envolvem a dinâmica da aprendizagem desses indivíduos.

pilares de sustentação da Declaração de Salamanca em prol de uma escola comum e única para todos, a partir de um plano de ação. Como se vê, esse documento encerrou um novo conceito de atendimento educacional e de pessoa com deficiência, reconhecendo em todos a presença de necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca referenda a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Sobre Educação Para Todos e retoma as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, reconhecendo, ainda, a situação de marginalização em que vivem essas mesmas pessoas e da urgência em se promover estratégias mais eficazes para a mudança da situação mundial desses indivíduos.

O princípio fundamental contido na Declaração de Salamanca pode ser sintetizado a partir da idéia de que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 9).

Apesar de usar o termo “integração”, o documento parece apontar para a perspectiva da Inclusão, na medida em que defende uma escola onde sempre é possível que as crianças aprendam todas juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Salaria, ainda, a existência de necessidades especiais, decorrentes da capacidade ou da dificuldade de aprendizagem que pode acometer qualquer criança ou jovem durante seu processo de escolarização.

A Declaração defende, ainda, a promoção de uma pedagogia equilibrada que beneficie a todas as crianças, partindo da noção de que:

Todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.18).

No Brasil, esse é um documento citado e referendado em vários outros textos produzidos posteriormente, principalmente naqueles voltados para as questões dos portadores de deficiência, ou melhor, portadores de necessidades especiais, conforme a própria Declaração.

Apesar de todos esses dispositivos, Carvalho afirma que: *“O problema da educação não se resolverá, apenas, no âmbito da educação. As condições econômicas e políticas de um país, dentre outros aspectos precisam, também, ser mais inclusivas, o que vai se refletir no sistema educacional”* (CARVALHO, 1998, p. 112).

Para tanto, é igualmente necessário que os indivíduos sejam vistos e respeitados em suas diferenças e que os direitos, que há tanto tempo os “diferentes” perseguem, sejam compreendidos, antes de tudo, com respeito ao modo como as relações sociais se estruturam em determinada sociedade.

É importante considerar que, mesmo sendo evidente na atualidade que os dispositivos até aqui analisados nada mais são senão instrumentos para assegurar que os direitos humanos sejam, de fato, para todos, esses direitos devem ser compreendidos como *“Práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses que se expressam e conflitos se realizam”* (DAGNINO, 1994, p. 91).

A Declaração de Salamanca, na medida em que aponta para a inclusão, vislumbra um modelo capaz de garantir educação de qualidade para todas as pessoas, independente de suas diferenças étnicas, religiosas, sexuais ou físicas, sensoriais e lingüísticas. Sob esse ponto de vista, Werneck compreende que “A

inclusão exige uma transformação da escola, pois defende a inserção regular de alunos com quaisquer déficits ou necessidades, exige rupturas e não exclui ninguém do infinito significado do conceito de educar” (WERNECK, 1997, p. 53).

Ainda, segundo a autora *“no sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola”.*

É, principalmente, nesse ponto de vista que os paradigmas da integração e da inclusão se diferenciam. Nesse sentido, Mantoan salienta que:

Na inclusão o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN apud WERNECK, 1997, p. 52).

A inclusão é apresentada, portanto, como o momento contemporâneo da Educação Especial, mas, para muitos, as práticas de exclusão, segregação e integração ainda são praticadas em várias partes do mundo, só que de maneira bastante sutil (SASSAKI, 1997).

A partir da década de 90, o sistema educacional passou a viver um momento de transição entre a prática da integração e da inclusão e é possível encontrar o uso dessas expressões em documentos oficiais da ONU ou em algumas publicações da área, ainda como sinônimas ou equivalentes.

Nas pesquisas desenvolvidas na área salienta-se, cada vez mais, a diferença entre esses dois modelos, ressaltando que enquanto a concepção de integração defende a inserção do aluno deficiente, na medida que ele apresenta as condições favoráveis, a inclusão é o processo pelo qual a escola se adapta para poder incluir todos os alunos em seu sistema.

Um outro aspecto que merece ser destacado é o de que com a perspectiva da inclusão supera-se a idéia de classificação e definição dos

indivíduos em função de suas deficiências, abandonando-se, por conseguinte, os critérios de distinção entre deficientes e não deficientes, com dificuldades e sem dificuldades, com limitações e sem limitações, normais e anormais, porque se entende que todas as pessoas possuem diferenças e dificuldades temporárias ou permanentes.

A inclusão vem seguindo, portanto, um novo modelo. Enquanto na integração tem-se um modelo médico de explicação da deficiência e todas as ações educacionais voltadas para os indivíduos seguem essa orientação, na inclusão o modelo explicativo é o social. Segundo o modelo social da deficiência, o foco não é a pessoa, mas a sociedade.

De acordo com Sasaki:

Os problemas das pessoas com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidades no desempenho de papéis sociais (SASSAKI, 1997, p. 47).

Para esse autor, é tarefa de todos modificar a sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que, uma vez incluídas nessa sociedade em mudança, poderão ter atendidas suas necessidades, comuns e especiais. Nesse sentido, é importante viabilizar a construção do paradigma educacional de inserção do aluno na escola, desde a educação infantil até o nível superior.

Sabe-se que no tocante ao processo de inclusão educacional é urgente que as escolas sejam reestruturadas para acolherem a diversidade humana, sem excluírem ninguém. Nesse sentido, Glat (1998, p. 27) chama a atenção quanto ao importante papel que assume a reestruturação do sistema escolar, colocando nesse ponto o alicerce para a consolidação da escola inclusiva. Salaria, pois, que a política de inclusão, diferentemente da política de

integração, não coloca a responsabilidade sobre o aluno, mas, exige a reestruturação da escola; ela é responsável por todos os alunos.

Segundo a autora, ao pensar na escola inclusiva, precisa-se pensar junto em condições outras de funcionamento para a escola, tal e qual ela se apresenta, pois, a inclusão exige recursos humanos, materiais, físicos e pedagógicos de fato disponíveis a todos os alunos, indistintamente.

É importante considerar que na construção do paradigma da inclusão concorrem forças diversas e, por vezes, até antagônicas, que emergem dos diversos grupos que constituem a sociedade civil e que representam, por sua vez, interesses legítimos da sociedade. É a partir dessa compreensão que se busca ler, na realidade do portador de necessidades educacionais especiais, o resultado de incessantes lutas por emancipação e garantia de direitos sociais legítimos para a sociedade contemporânea, que, porém, se encontra atravessado por inúmeras contradições próprias do desenvolvimento humano, destacando-se aí o lugar reservado às políticas públicas e, particularmente, à política educacional numa sociedade capitalista.

1.2 – Um olhar sobre a Educação Especial no Brasil.

É impossível não pensar sobre as mudanças que o modelo de educação inclusiva impõe aos Estados e à própria sociedade, principalmente, quando se trata da sociedade brasileira, que ainda discute e luta por direitos básicos à moradia, saúde, transporte, saneamento básico, etc., e, tratando-se das pessoas portadoras de deficiência, o direito à educação²⁷. Portanto, na análise do modelo de educação inclusiva proposta nos documentos internacionais e transportados

²⁷ Sobre o assunto ver os trabalhos de GARCIA, Rosalba. “A educação de pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica” (1996), apresentado na Reunião Anual da ANPEd, e MARQUES, Carlos A. “Implicações políticas da institucionalização da deficiência” (1998), publicado na Revista Educação e Sociedade.

para o contexto nacional brasileiro, faz-se necessário reconstruir os caminhos percorridos pelo país até chegar ao atual modelo de educação proclamado nos documentos oficiais e na política educacional voltada para as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

A história da educação das pessoas portadoras de deficiência pode ser visualizada em dois momentos distintos: um primeiro, caracterizado por iniciativas isoladas (oficiais e particulares), e um segundo, em que se configuram iniciativas oficiais de âmbito nacional. Em outras palavras, pode-se dizer que o primeiro momento é marcado pela inexistência de políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas portadoras de deficiência, e o segundo momento caracteriza-se pela definição mais clara de tais políticas (MAZZOTTA, 1996, p. 27-28).

Data do Império, ou mais precisamente, de 1854, o início, no Brasil, do atendimento escolar especial às pessoas consideradas “deficientes”. O marco histórico desse atendimento é a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamim Constant). Tal iniciativa, garantida pelo Imperador D. Pedro II, decorreu, sobretudo, da influência exercida por José Alves de Azevedo, cego, amigo do médico da família imperial e que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris.

Dando continuidade a esse tipo de atendimento escolar, três anos mais tarde foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos). Atribui-se a motivação para tal ato à influência do professor francês Ernesto Huet, amigo do Marquês de Abrantes e apresentado, por ele, ao Imperador.

Ressalta-se que, em ambas as fundações foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. As principais foram as de tipografia e encadernação

para os meninos cegos e de tricô para as meninas; para os meninos surdos²⁸, os de sapataria, encadernação, pautação e douração.

Apesar de representarem importantes iniciativas no atendimento aos excepcionais, em termos nacionais, esses institutos constituíram medidas ainda insuficientes em relação à população de cegos e surdos brasileiros. Segundo dados oficiais da época, em 1872 o Brasil possuía uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, sendo atendidos pelos institutos, apenas 35 cegos e 17 surdos. (MAZZOTTA, 1996).

Estudos, como o de NERY (1996, p. 55), analisam essa fase brasileira como de exclusão em relação às políticas para os anormais ou idiotas (como eram chamados), ficando as ações educacionais a cargo da iniciativa de entidades filantrópicas ou ações isoladas do próprio governo, conforme também ocorreu no cenário internacional.

De qualquer modo, os Institutos que atendiam cegos e surdos abriram possibilidades de discussão sobre a educação dessas pessoas, organizando o 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883. Entre os temas do referido congresso, destacam-se a sugestão de currículo e a formação de professores para cegos e surdos²⁹.

Nesse contexto, salienta-se, ainda, a predominância do atendimento médico em detrimento do pedagógico, exatamente como acontecia em outras partes do mundo. Seguindo esse olhar médico em relação às pessoas anormais, tivemos, em 1874, o início do atendimento a “deficientes mentais”, no Hospital Estadual de Salvador (hoje, Hospital Juliano Moreira) e, nos anos seguintes, a expansão de instituições especializadas, em várias partes do Brasil (MAZZOTTA, 1996).

²⁸ SUCOW, da Fonseca C. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

²⁹ Sobre o congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, ver MAZZOTTA. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas* São Paulo: Cortez, 1996.

Sob a influência das mudanças ocorridas no cenário político, social e econômico do Brasil, com o advento da República, além dos estudos científicos sobre a infância e as deficiências, a educação, de um modo geral, e a Educação Especial, em particular, viveu um processo de mudanças de perspectivas e ações.

Começaram a ser registradas no Brasil algumas ações que apontam para a preocupação da sociedade com as minorias. No início do século XX, criou-se o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Brasil, que apresentou, dentre seus objetivos, o de “atender às crianças pobres, doentes, 'defeituosas', maltratadas e moralmente abandonadas (...)”³⁰.

Outros importantes indicadores da preocupação da sociedade com a causa da pessoa deficiente no Brasil são os trabalhos científicos publicados no início do século XX. Destaca-se em 1900, a apresentação da monografia do Dr. Carlos Eiras, intitulada “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”; em 1915 a publicação de “A Educação da Infância Anormal no Brasil”, do Professor Clementino Quaglio, e “Tratamento e Educação das Crianças Anormais” e a “Educação das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, de Basílio de Magalhães; e, em 1920, o livro do Professor Norberto de Souza Pinto “Infância Retardatária” (MAZZOTTA, 1996).

É interessante notar que no Brasil, também, a Educação Especial enfrentou momentos de enfoque puramente médico ou médico-pedagógico, ressaltando os mesmos aspectos já citados no início deste trabalho.

Até o final desse primeiro período da Educação Especial no Brasil, mais precisamente até 1950, foram criados 54 estabelecimentos de ensino regular e 11 instituições que prestavam algum tipo de atendimento às pessoas com

³⁰ Sobre o assunto ver KRAMER, Sônia. A Política da Pré-escola no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1992.

deficiência. Essas instituições se dividiam em públicas e privadas (de caráter filantrópico), sendo essas últimas as de maior número. Dentre as de maior destaque, citamos: o Colégio dos Santos Anjos, em Santa Catarina; a Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro; o Instituto Pestalozzi, na Bahia; o Instituto de Cegos e a Escola Estadual Ulisses Pernambucano, em Pernambuco, dentre outros (MAZZOTTA, 1996).

Podemos dizer que, de uma forma geral, não existia uma política de atendimento escolar para as pessoas consideradas “anormais” ou “defeituosas”, tendo em vista que elas *“não eram nem concebidas como alunos, mas como pacientes”* (ROSA, 1990). Dessa forma, sua educação não era vista pelo Estado como obrigação ou prioridade e as ações particulares ou isoladas denunciam a presença de uma prática de segregação.

Para autores como Nery (1993) e Mazzotta (1996), o segundo momento da Educação Especial no Brasil tem como marco inicial o ano de 1957. Em termos gerais, é interessante ressaltar que o momento brasileiro era de inúmeras transformações nos processos econômicos e nas relações de poder, e que o Estado passava a assumir, seletivamente, a reprodução da força de trabalho e da educação escolar como incremento do modelo vigente³¹.

Em relação à Educação Especial, os momentos que evidenciaram as ações diretas do Estado, se iniciaram com a promoção de várias Campanhas de Educação e Reabilitação, em nível nacional. Ressaltamos, aqui, a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (1957); a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão” (1958); a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” – a CADEME (1960).

³¹ Ver COUTINHO, Carlos N. A dualidade de poderes: estado, revolução e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Essa Campanha (a CADEME) foi constituída por uma comissão de três membros sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura e teve por finalidade *“Promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo (...)”* (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

Tais campanhas têm suas motivações em movimentos e documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o próprio movimento em defesa dos direitos sociais que se estendiam fecundamente pelo mundo. Esse cenário levava profissionais ligados à questão dos excepcionais, além de seus pais e amigos, a se organizarem em associações representativas dessas pessoas. Surgiram, então, em todo o país, as APAEs³², evidenciando um movimento de fortalecimento da sociedade civil, ainda que fossem instituições para pessoas deficientes, e não de pessoas deficientes.

O surgimento das APAEs tem influência direta das primeiras organizações internacionais de pais, especialmente dos Estados Unidos, a exemplo da NARC, conforme citamos na primeira parte deste capítulo. Começavam a despontar os fundamentos de uma política de integração³³, tendo como princípios a normalização e o “mainstream”³⁴.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, os princípios da integração permaneceram praticamente inalterados e a desobrigação ou pouca obrigação do Estado para com os excepcionais também. Essa Lei determinou que *“a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na sociedade”* (grifos nossos).

³² APAE – Associação de pais e amigos dos excepcionais; é uma instituição filantrópica, difundida em todo o Brasil, a partir de 1954.

³³ O processo de Integração no Brasil procurou inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho, a família e o lazer.

³⁴ *Mainstream* consiste numa tentativa de integração dos alunos portadores de deficiência em classes regulares, em momentos específicos.

De acordo com o quadro educacional brasileiro, na década de 60, praticamente 50% das crianças concebidas como “normais”, ou seja, que não portavam nenhuma deficiência, estavam fora do sistema público de ensino, mas, mesmo assim, a Lei defendia o ingresso dos ditos “excepcionais” na escola regular, nos limites do possível. E os limites eram existentes.

A despeito do termo excepcional, amplamente utilizado nessa época, é importante destacar que o mesmo sofreu várias interpretações. Em alguns documentos oficiais o conceito de “excepcional” utilizado foi formulado por Helena Antipoff³⁵:

O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, bem como as superdotadas, enfim todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade (MAZZOTTA, 1996).

Para Cruickshank, o termo excepcional passa a ser adotado em detrimento da expressão “pessoa deficiente” porque “(...) o vocabulário usado no passado era freqüentemente insatisfatório, porque subentendia qualidades negativas” (CRUICKSHANK apud BUENO, 1993, p. 27).

Ao analisar o termo excepcional, Bueno identifica várias explicações quanto ao seu uso e os avanços que possa representar, mas, observa, em Jannuzzi (1992), a melhor análise sobre a questão, quando essa autora afirma que: “A substituição de um termo por outro só amorteceu temporariamente sua pejoratividade”.

De toda forma, encontra-se, ainda o caráter médico definindo o olhar sobre a pessoa portadora de deficiência e as formas de intervenção do Estado para com elas. Acrescente-se a isso a definição política das intervenções sendo

³⁵ Helena Antipoff, pedagoga – com trabalhos publicados, durante a década de 30, na Revista do Ensino (órgão oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais), sobre a educação do deficiente mental – foi responsável, ainda, pela fundação da sociedade Pestalozzi.

feita por técnicos ou entidades representativas dessas pessoas e não com a participação delas próprias.

De forma ainda embrionária, em 1961, com a criação da Associação Brasileira dos Deficientes Físicos – ABRADDEF –, surgiu o primeiro movimento dirigido pelos próprios portadores de deficiência, pois, até então, predominavam as associações para deficientes dirigidas por pessoas não deficientes.

Vários segmentos de portadores de deficiência uniram-se fundando associações, conseguindo certa organização, a exemplo dos deficientes físicos, mas, segundo representantes dos próprios segmentos de pessoas portadoras de deficiência, havia um certo grau de corporativismo no movimento.

Com o golpe de 1964³⁶, muitos movimentos foram desarticulados e na esfera oficial as alterações são intensas, tanto do ponto de vista estrutural, como de valores e concepções. Houve um fortalecimento do Estado em detrimento da sociedade civil, predominando as forças ditatoriais e a coerção.

A prioridade do Estado brasileiro foi expressa nos seus Planos de Desenvolvimento de 1964 a 1975. Nesses documentos, a meta principal era o crescimento econômico em detrimento das condições sociais da população. Nesse contexto, a educação especial recebeu poucos investimentos no âmbito da política educacional. As principais impressões desse período para a educação especial encontram-se na Emenda Constitucional nº 01 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692. Com a referida Emenda, a educação dos ditos “excepcionais” tornou-se obrigatória, enquanto que a LDB incluía, pela primeira vez, o portador de deficiência como cidadão e trabalhador³⁷. As diretrizes de atendimento aos deficientes remetiam à

³⁶ Sobre as repercussões do Golpe de 64 na política educacional brasileira ver ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2000.

³⁷ Além da educação, a questão do trabalho passa a figurar nas proposições políticas brasileiras para as pessoas portadoras de deficiência.

integração e à racionalização dos serviços. Nessa fase cresciam as classes especiais dentro das escolas regulares como forma de atendimento público, enquanto que no âmbito particular, prevaleciam as instituições especializadas.

Era relevante o papel desempenhado pelos testes de inteligência no processo de diagnóstico das crianças deficientes para encaminhamento às classes especiais. Autores com Sasaki e Mazzotta, definem esses testes como elitistas, pois, serviram para selecionar as crianças com potencial acadêmico que poderiam ingressar na escola, excluindo assim, tantas outras.

Em relação a esses testes, identificamos uma abordagem que centra no indivíduo toda a responsabilidade pelo seu potencial de desenvolvimento ou suas limitações, desconsiderando aspectos sociais. Inúmeras são as obras que tratam da questão do diagnóstico e da classificação de alunos excepcionais, bem como da importância desses mecanismos para a educação especial³⁸.

Em consonância com a LDB nº 5.692/71, o Plano Setorial de Educação e o Plano Nacional de Desenvolvimento (1972 – 1974) reafirmaram o compromisso de resgatar o portador de deficiência como cidadão e trabalhador.

Em 1973, criou-se o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial –, durante o governo do Presidente Médici, com a finalidade de *“promover, em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”* (MAZZOTTA, 1996, p. 55). Com a criação do CENESP as campanhas foram extintas.

Esse era um órgão central de direção superior, subordinado diretamente ao Ministério da Educação e Cultura, constituído administrativamente por sete unidades: o conselho consultivo, o gabinete, a assessoria técnica, a coordenação por área de excepcionalidade, a divisão de atividades auxiliares, a

³⁸ Sobre o papel dos testes de inteligência para a Educação Especial ver FONSECA, Vítor da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

divisão de pessoal e os órgãos subordinados. Apesar da organização administrativa, o próprio portador de deficiência não tomava parte em nenhuma instância do centro.

De acordo com Mazzotta, as ações desenvolvidas pelo CENESP eram, ainda, insuficientes, conforme revela o percentual de alunos portadores de deficiência atendidos durante esse período: apenas 1,2% recebia atendimento em estabelecimentos oficiais ou conveniados (1996).

De forma geral, é notório que as pessoas deficientes continuavam alijadas do processo de definição das políticas sociais no Brasil, mas buscavam, por sua vez, novas formas de organização e mobilização em torno do direito educacional, influenciados, sobretudo, pelos movimentos internacionais que culminaram com a assinatura da “Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência” (1975).

No Brasil, foi organizado, em São Paulo, em 1977, o I Congresso Paulista sobre a Problemática da Cegueira. No mesmo ano, o CENESP organizou o Plano Nacional de Educação Especial (1977-1979), com o objetivo de *“Assegurar aos excepcionais o direito a um atendimento educacional que responda às suas necessidades especiais, condição básica e indispensável para sua realização pessoal e integração social”*.

O Plano Nacional de Educação Especial salientava, ainda, a importância dos investimentos na área e os efeitos resultantes dessas ações quando definiu que:

O atendimento aos excepcionais representa investimento compensador, pois, a educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que a maioria dos casos venha a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de participar ativamente da sociedade (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1977, p. 9).

Tal colocação veio reafirmar os princípios e metas postas no Plano Setorial de Educação e no Plano de Desenvolvimento para esse período, já mencionados neste trabalho, expressando de forma bastante clara o quanto o interesse político e econômico determina os caminhos da educação brasileira.

Por outro lado, um ano depois (1978) foi votada a Emenda Constitucional nº 12, do parlamentar Talles de Ramalho, portador de deficiência, que *“Assegura a portadores de deficiência ensino gratuito (...) e seu acesso e admissão no serviço público (...)”* (NERY, 1996, p. 61).

A referida emenda contribuiu para uma série de medidas judiciais requeridas pelos portadores de deficiência (ARAÚJO apud NERY, 1996). Cresceu, de alguma forma, a luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas portadoras de deficiência no Brasil.

No novo contexto político brasileiro, denominado de Nova República, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESP. A nova secretaria manteve as competências e a estrutura básica do CENESP e passou a ter as seguintes unidades: Subsecretaria de Educação e Aprimoramento da Educação Especial, Subsecretaria de Articulação e Apoio à Educação Especial, Coordenadoria de Planejamento e Orçamento e Divisão de Serviços Administrativos (MAZZOTTA, 1996).

Ressalta-se, dentre as mudanças realizadas pela Nova República, a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE –, responsável pela formulação do primeiro Plano de Ação para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, desenvolvido no período de 1986 a 1989.

Do lado da sociedade civil observa-se uma crescente articulação entre as entidades para portadores de deficiência e as organizações de portadores de

deficiência. O surgimento das federações de cegos, surdos e deficientes físicos e mentais, se constituiu num importante mecanismo de participação. Nesse contexto, e influenciados pela Década da Reabilitação instituída internacionalmente a partir de 1983, grupos de pessoas de todo o Brasil mobilizaram-se junto aos portadores de deficiência, organizando o AIDP – Ano Internacional do Portador de Deficiência. Esse acontecimento motivou diversos encontros na área, especialmente reunindo entidades formadas pelos próprios portadores de deficiências. Dessa forma, eles começaram a assumir a direção de seus movimentos, reelaborando suas práticas e questionando as atitudes paternalistas e assistencialistas da sociedade.

Em 1988, é promulgada a nova Constituição Federal do Brasil. Em alguns artigos é possível identificar as proposições da política educacional brasileira de modo geral. Nesse sentido, as pessoas portadoras de deficiência dispõem do Art. 208, parágrafo III, onde se proclama “o atendimento educacional especializado“ (...), oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Os estudos em educação especial abrem o debate em relação à prática de integração da pessoa portadora de deficiência na rede regular de ensino conforme previsto na Constituição Federal de 1988. As discussões se voltaram, especificamente, para os princípios subjacentes ao modelo integrador que tem por base a construção de um espaço educacional específico para os indivíduos considerados “deficientes”, no âmbito da rede regular de ensino. Em termos práticos seria a criação e proliferação das salas especiais nas escolas comuns, para os alunos que apresentam as condições necessárias à situação.

A comunidade acadêmica, além de algumas instituições sociais e das próprias organizações de pessoas portadoras de deficiência, deu início, no final dos anos 80, a um movimento que denunciou a insuficiência da integração social, enquanto prática educacional capaz de atender às necessidades dos

alunos, especialmente por pautar sua inserção na rede regular de ensino às modificações e adaptações do próprio aluno e não exigir nenhuma mudança ou adaptação do sistema escolar.

A evidente fragilidade do modelo de integração educacional abriu espaço para o surgimento de novas concepções acerca da inserção do aluno portador de deficiência, ou melhor, portador de necessidades especiais³⁹, no ambiente escolar.

De certa forma, esse foi um movimento que vem se refletindo em várias esferas, inclusive internacionais, conforme pôde ser visto no início deste capítulo, o que influenciou o pensamento educacional brasileiro, implicando mudanças de perspectivas, de política, de legislação etc.

Com a Lei Federal nº 7.853/89, no item relativo à Educação, a oferta obrigatória e gratuita de atendimento dos alunos portadores de deficiência em estabelecimentos públicos de ensino, além de punição (com reclusão de um a quatro anos) e multa para os dirigentes que recusassem ou suspendessem a matrícula de um aluno sem justa causa são algumas das ações desenvolvidas na área. É importante destacar que, apesar de medidas como essas, dados relativos à época revelam que o número de alunos atendidos pela rede pública e particular não passa dos 3% em todo o Brasil (MAZZOTTA, 1996).

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente que reitera, no seu art. 54, cap. III, o dever do Estado em assegurar *“atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*, conforme já havia sido definido na Constituição Federal de 1988.

Em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a Secretaria de Educação Especial. As suas atribuições passaram para a

³⁹ Portadores de necessidades especiais é a expressão utilizada a partir da década de 90 para designar os alunos que possuem deficiência ou qualquer outro tipo de dificuldade no processo de escolarização.

Secretaria Nacional de Educação Básica, que incluiu, como órgão, o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE.

Novas mudanças se seguiram durante a década de 90, após a queda do Presidente Fernando Collor (1992). Os ministérios foram novamente reestruturados e aconteceu uma nova organização interna dos seus órgãos, reaparecendo, assim, a Secretaria de Educação Especial, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Segundo Mazzotta, tais alterações no cenário brasileiro *“Refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico”* (1996, p. 62).

No plano educacional é crescente o número de crianças atendidas pelo sistema regular de ensino, na educação básica. De acordo com a estatística oficial, esse crescimento foi de 176% num período de dois anos. Quanto aos portadores de deficiência, os índices que eram de 3% passaram para 4,2% no mesmo período (ROSA, 1990).

Com o Plano Decenal de Educação (1993), organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, foram reafirmados os mesmos compromissos definidos na Lei Magna do país.

É nesse espírito de reconhecimento de direitos e respeito às diferenças entre os seres humanos que foi elaborada, em junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, na Espanha, a Declaração de Salamanca. Nesse encontro participaram vários especialistas e pesquisadores brasileiros, mas, nenhum representante oficial do nosso governo foi à Espanha.

Apesar disso, o Brasil reitera as prioridades definidas nessa Declaração, basicamente em todos os documentos relativos à Educação Especial,

organizados após o ano de sua realização. Esse documento significou, também no âmbito nacional, a retomada de discussões sobre a proposta de Educação para Todos e o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma do sistema de ensino, definindo princípios, política e, inclusive, a prática da educação para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A partir de então se retomou, ainda, o conceito de necessidades educacionais especiais, em detrimento de deficiente e deu-se impulso à proposta de Educação Inclusiva, apresentando e ratificando a origem desse conceito e suas implicações teóricas e práticas, o que significou um novo pensar em Educação Especial no Brasil e no mundo. Foram reconhecidas, assim, “*A necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (...)*” (MANTOAN apud SASSAKI, 1997).

Para esses autores os vocábulos integração e inclusão, embora sejam utilizados para representar a mesma idéia, remetem a situações distintas, onde a idéia de que a Inclusão é a inserção total e incondicional, enquanto a Integração é uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa.

Na legislação brasileira, bem como nos planos nacionais e estaduais formulados durante a década de 90, a distinção entre a prática de integração e a prática de inclusão, seus pontos convergentes e divergentes, ainda, não estão suficientemente claros.

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, ganha um capítulo específico, o capítulo V, que vai do art. 58 ao art. 60. Nesse capítulo, define-se o que se entende por Educação Especial, seus tipos

de atendimento, as garantias que os sistemas de ensino têm obrigação de oferecer aos alunos portadores de necessidades especiais, além da opção pelo atendimento prioritariamente na Rede pública, tendo estabelecido os critérios para a caracterização das instituições privadas de ensino em Educação Especial.

A partir da nova LDB, a Educação Especial “perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior”, e é considerada, ainda, como um *“conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento”* (MEC, 2001).

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto aprovou o Regimento Interno da Secretaria de Educação Especial, definindo, assim, as finalidades básicas dessa Secretaria, indo desde o planejamento das políticas de atendimento aos portadores de deficiência até o acompanhamento e avaliação do seu cumprimento, nas diversas esferas: municipal, estadual e federal.

Dentro de uma história de oscilações e proposições políticas tão adversas, constitui um desafio investigar como a trajetória do portador de necessidades educacionais especiais é concebida hoje no cenário nacional brasileiro, principalmente pelas relações dicotômicas que marcaram a trajetória educacional do país, em vários níveis e, conseqüentemente, na educação dos alunos portadores de necessidades especiais.

CAPÍTULO 2 – AS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL: uma análise das principais dicotomias.

*“Tão difícil quanto vender tudo
o que tem é lançar mão das
velhas crenças, do egoísmo
e do preconceito”.*

(CAIRBRAR SCHUTEL).

Para Vieira *“é oportuno observar que a matriz do pensamento dicotômico tem origens marcantes no pensamento brasileiro”*, podendo ser constatada através de autores como Euclides da Cunha ou Gilberto Freyre. A mesma autora esclarece, ainda, que a opção em explicar a política educacional do Brasil com base nas suas dicotomias tem sido um *“veio fértil”* para compreendê-la, além de apontar para um ordenamento metodológico que possibilita uma aproximação maior do real (VIEIRA, 2000, p. 24-25).

Da mesma forma, autores como Cury (1985), Luzuriaga (1960) e Cândido (1997) identificam no pensamento dicotômico uma categoria-chave para compreender a educação e reconhecem essa tendência na matriz de interpretação latino-americana (apud VIEIRA, 2000, p. 26).

Vieira, ao observar e analisar a educação brasileira identifica três categorias chaves *“que guardam coerência”* com os quatro dilemas políticos apresentados por Comparato⁴⁰: centralização/descentralização, público/privado e qualidade/quantidade. Para a autora, as idéias presentes nessas tendências embora pareçam irreconciliáveis *“são passíveis de uma compreensão dialética”* (2000, p. 26).

⁴⁰ Os quatro dilemas políticos identificados por Comparato (1987) são: centralização/descentralização, público/privado, educação elitista/educação massificante e educação neutra/educação orientada (COMPARATO apud VIEIRA, 2000, p. 24).

Fato semelhante se observa, também, na educação especial e será visto neste trabalho como *“uma categoria chave para compreender a educação”* dos alunos portadores de necessidades especiais (TRIVIÑOS *apud* VIEIRA, 2000, p. 26). Dessa forma, a partir de uma observação e análise da educação especial no Brasil, identificam-se as seguintes categorias-chave para essa discussão: Ensino Regular/Educação Especial, Assistência/Direito e Integração/Inclusão.

Pretende-se aprofundar a discussão sobre cada uma das categorias apresentadas, a fim de que seja possível acompanhar sua presença no conjunto das políticas educacionais no período histórico analisado.

2.1 – Ensino Regular/Educação Especial.

Mesmo os professores leigos, ou seja, aqueles sem nenhuma formação na área, sempre têm uma opinião a dar sobre o destino dos alunos “deficientes” ou “excepcionais”, como são chamados costumeiramente. Em geral, essa é, ao mesmo tempo, a primeira e maior preocupação desses professores quando um aluno portador de necessidades educacionais especiais é orientado a ingressar no ensino regular. De acordo com alguns estudos realizados por Barreto (1975), Mello (1984), Patto (1990) e Torezan (1990), há uma tendência na maioria dos professores do ensino regular em responsabilizar a própria criança pelo fracasso escolar, sugerindo que a capacidade intelectual é fixa e imutável, cabendo ao professor aguardar pelo amadurecimento do sujeito e, caso isso não ocorra, o aluno deve ser encaminhado a outro tipo de atendimento: a educação especial (TOREZAN E CAIADO, 1995, p. 33).

Entre os professores com formação na área, ou seja, os especialistas em educação especial, o lugar destinado aos alunos “especiais” também é motivo de preocupação. Autores como Torezan & Caiado (1995, p. 31), ao analisarem a

questão, chamam a atenção para o fato de que, mesmo entre os professores da educação especial, há *“uma inquietação crescente com relação à manutenção ou ampliação das classes especiais”*, portanto, contrária à presença do aluno “deficiente” na rede regular de ensino, legitimando, assim, uma tendência análoga a dos professores do ensino regular e, conseqüentemente, uma prática segregadora nas escolas regulares.

A discussão quanto ao atendimento educacional dos alunos portadores de deficiência, se em classe especial, instituição especializada ou no ensino regular, além de ser extremamente polêmica, remonta a um entendimento anterior sobre normalidade e anormalidade ou excepcionalidade.

O limite exato que separa a normalidade da excepcionalidade, segundo Ferreira (1995, p. 13), varia em função *“da história nas diferentes organizações sociais, mesmo num dado momento em dada cultura”*. Coexistem grandes variações nos critérios qualitativos (tipo de característica) e quantitativos (grau de diferença) e nos procedimentos de diagnóstico utilizados. De forma geral, em função dos resultados obtidos, a diferença encontrada ou a característica “desviante” do indivíduo é tratada como algo especial, procedendo-se, a partir daí, com a determinação do atendimento merecido para cada caso.

Em qualquer tipo de abordagem – médica, sociológica, psicológica ou educacional – a questão da normalidade é tema bastante controverso e remete forçosamente algumas considerações. Segundo Fonseca (1987), a noção de normalidade precisa ser amplamente debatida, pois, essa é uma idéia que tende a gerar confusão, mais do que a resolver problemas. Ainda sobre o tema, o autor afirma que *“Durkheim, M. Mead, R. Benedict e tantos outros estudiosos dos grupos humanos demonstraram-nos que o que numa sociedade é normal pode ser considerado anormal noutra”* (FONSECA, 1987, p. 12).

Sobre essa questão, pode-se afirmar, em conformidade com Mazzotta (1982), que, de um modo geral, as pessoas são colocadas acima ou abaixo da normalidade em função dos valores e de atitudes que dependem diretamente do nível cultural de uma determinada comunidade. É importante destacar, portanto, a existência de uma variável cultural, que se encontra na base do julgamento que estabelece a distinção entre normais e anormais, deficientes e não deficientes, capacitados e não capacitados.

Com base nesse tipo de julgamento, é criado o estigma, enquanto manifestação prática das relações de rejeição daqueles que impositivamente possuem uma marca que os distingue pejorativamente das demais pessoas, a partir do que a sociedade procura, de alguma forma, afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social (FONSECA apud MARQUES, 1995).

É exatamente nesse contexto que cabe situar a presença da velha e, ao mesmo tempo, ainda atual dicotomia entre ensino regular/atendimento especial aos portadores de deficiência.

A busca por um modelo educacional que resolva esse impasse tem sido o mote de inúmeras produções na área e sintetiza as discussões e controvérsias que se estabeleceram no âmbito da política educacional para os alunos especiais, há algumas décadas. Para melhor compreender como essa questão foi tratada no Brasil, é importante realizar uma retrospectiva do movimento, buscando localizar suas raízes históricas.

A história da Educação Especial brasileira remonta à época do Império, quando esteve caracterizada basicamente por iniciativas oficiais e particulares isoladas, influenciada pelas experiências realizadas na Europa e, também, nos Estados Unidos. Os primeiros tipos de atendimento aos ditos “excepcionais”, no Brasil, segundo Mazzotta, é de 1854, com a inauguração do Imperial Instituto

dos Meninos Cegos e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos instituídos a partir da influência e interesse de pioneiros ou usuários de tais serviços.

É importante destacar que, tanto no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos como no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a proposta educacional voltava-se essencialmente para a educação especializada, ou seja, diferente daquela destinada aos ditos normais e em ambiente específico para isso. Ainda, de acordo com Mazzotta, era de caráter profissionalizante, cujas oficinas voltavam-se para a aprendizagem de ofícios, como encadernação, tapeçaria, tricô, sapataria, tipografia, pautação e douração (MAZZOTTA, 1996, p. 29). Predomina durante esse período o atendimento puramente médico e a visão da deficiência enquanto patologia, permeando todas as iniciativas de atendimento educacional. Além dos institutos, durante o primeiro período Imperial no Brasil, há mais um registro de atendimento aos excepcionais no Hospital Estadual de Salvador (hoje, Hospital Juliano Moreira), localizado na Bahia, destinado aos deficientes mentais.

Ao considerarmos as três primeiras iniciativas realizadas pelo Governo Imperial no Brasil, fica patente o caráter *especializado* dos serviços destinado às pessoas deficientes, portanto, isolado do grupo considerado “normal” pela sociedade, marcando o início de uma profunda dicotomia na educação brasileira.

É preciso considerar que o sentido dado às pessoas que se desviaram do padrão aceito como normal imprimiram marcas que influenciaram as ações que se efetivaram posteriormente em relação ao atendimento educacional desses sujeitos.

Ao considerarmos o contexto geral e a própria estrutura social do país, à época, é relevante destacar o tipo de educação destinada às pessoas deficientes, o que revela, dentre outras coisas, o profundo descrédito para com a

capacidade de aprendizagem desses sujeitos. Nesse sentido, verifica-se, por exemplo, que as oficinas destinavam-se aos cegos e surdos, “possivelmente capazes” de aprendizagem, enquanto os deficientes mentais recebiam um atendimento puramente médico (FERREIRA, 1995).

Talvez em função da influência de seus precursores (visto que não temos registro de análises dessa questão), as oficinas para os surdos e cegos dispuseram inicialmente de grandes incentivos do ponto de vista financeiro, mas, aos poucos, tais incentivos se tornaram cada vez mais escassos. Segundo Romanelli (2000), durante o período imperial, cresceram os investimentos no nível superior de ensino. Para a autora, tal fato tem sua motivação na necessidade que se tinha de formar os letrados que, mais tarde, passariam a assumir os cargos administrativos e políticos do país. Certamente, o ensino superior mereceu mais atenção que o ensino destinado aos denominados “anormais”.

Por outro lado, a abertura de dois institutos no Rio de Janeiro e um hospital na Bahia não conseguiu suprir as necessidades de atendimento a esses alunos, o que pode ser confirmado através de dados referentes ao número de crianças atendidas: apenas 52 dos 27.443 identificados, até 1872 (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

Na atualidade, a precariedade no atendimento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais ainda se confirma em estudos na área. Quanto a isso Bueno afirma que:

Os deficientes, excepcionais ou alunos com necessidades especiais, não são absorvidos pelo sistema regular de ensino (e que) a educação especial, mesmo dentro de uma perspectiva segregacionista, não consegue incorporar mais do que 10% ou 15% dessa população (BUENO, 1993, p. 38).

A literatura aponta para o fato de que os alunos excepcionais do passado foram conquistando espaço no interior de um movimento pela universalização da educação. BUENO chama a atenção para a singularidade dessa situação:

O acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. (...) a história nos mostra que a educação especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular (...), nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino (BUENO, 1993, p. 37).

Essa é a marca, desde o início, na educação das pessoas portadoras de necessidades especiais, revelando, inclusive, a segregação do aluno concebido como anormal e seu afastamento do ensino regular. Há, no entanto, um outro aspecto a considerar. Diante da ineficácia da educação pública em atender a demanda desses alunos, há um estímulo à atuação da iniciativa privada. Dado ilustrativo dessa tendência é o registro de que, até 1950, havia cerca de quarenta estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público, prestando o atendimento em salas especiais aos deficientes mentais, e catorze instituições particulares realizando o atendimento às demais deficiências. Ora em sala especial, ora em instituições especializadas, cresceu o atendimento educacional daqueles que se desviavam da média da normalidade esperada.

A polêmica em torno do atendimento adequado, do melhor lugar para os alunos que se encontravam fora dos padrões de normalidade, perseguiu a educação brasileira, influenciando as pesquisas na área, bem como os responsáveis pela organização do atendimento educacional pertinente a essa demanda da população. Com respeito aos deficientes mentais, as primeiras discussões ocorreram no Brasil entre as décadas de 1910 a 1920, com Clemente Quaglio, Basílio de Magalhães e Antônio Sérgio (FERREIRA, 1995, p. 31).

O advento da ciência, especialmente, da medicina, seguiu, durante os séculos XIX e XX, influenciando os destinos das crianças e jovens tidos como “anormais”, no Brasil e no mundo, estimulando a criação de instituições e salas para o atendimento desses indivíduos, na medida em que reclamavam para eles, um olhar diferenciado. O diagnóstico assumiu papel decisivo no processo de definição dos critérios qualitativos e quantitativos que definiam o indivíduo como normal ou anormal. Nesse sentido, a psicologia trouxe importantes contribuições. A introdução dos conceitos de idade mental e quociente de aprendizagem (Q.I.), além da teoria da defectologia humana⁴¹, são os grandes responsáveis pelos caminhos trilhados durante esse período. Segundo Ferreira:

Associando os resultados demonstrados pelos testes e a influência do movimento eugênico, percebe-se em Goddard e Terman a visão de inteligência imutável e herdada, com a redução dos problemas sociais à reduzida dotação intelectual (FERREIRA, 1995, p. 27).

Posteriormente, as pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo e os próprios questionamentos em relação aos testes promoveram evidências sobre as suas limitações, desde a validade dos resultados obtidos até as questões ideológicas presentes em sua elaboração e utilização em culturas tão diferentes de sua origem. Tais evidências, aliadas aos estudos acerca da influência das variáveis ambientais e culturais, servem para desmistificar a supremacia dos diagnósticos, mas, os efeitos discriminatórios que lhes foram resultantes, impuseram aos indivíduos a eles submetidos, decisões políticas de efeitos quase irreversíveis (FERREIRA, 1995, p. 27).

As ações políticas, mesmo a partir dos anos 50, foram marcadas pelas mesmas preocupações em definir os limites entre o normal e o excepcional e delinear suas formas de atendimento. Os trabalhos técnicos e científicos

⁴¹ Sobre o assunto ver FONSECA, Victor da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

publicados durante esse período e a ampliação das instituições especializadas para o atendimento aos excepcionais foram o prenúncio de um distanciamento cada vez mais rígido entre o aluno portador de deficiência e os ditos normais. Dado ilustrativo dessa tendência na educação brasileira é a criação, cada vez mais expressiva, de novas instituições especializadas para atendimento aos deficientes mentais e outros tipos de deficiência.

Para Mazzotta, os movimentos de contestação sobre o tipo de educação destinada às pessoas portadoras de deficiência, sejam em salas de escolas regulares, sejam em instituições, estão presentes desde os primórdios da sociedade brasileira e encontram seus principais fundamentos no fato de que:

Os padrões de comportamento convencionados como normais em uma sociedade dependem, fundamentalmente, dos valores da sua cultura e que em toda sociedade, por razões as mais diversas, há inúmeras pessoas que não atendem apropriadamente às exigências estabelecidas para os seus membros (MAZZOTTA, 1982, p. 7).

Outrossim, é pertinente considerar o fato de que a própria estrutura escolar do país é aspecto de especial relevância para a compreensão de seus limites e controvérsias. Até 1936, o percentual da população brasileira que recebia atendimento educacional alcançava apenas 8%⁴². Não era a população de pessoas com deficiência, mas, a população geral do país, de onde se conclui que, diante de um sistema escolar ainda em estruturação, a educação dos tidos como excepcionais, não é mais que um reflexo de seus dilemas, ou um dilema ainda maior.

Em relação às iniciativas oficiais para os “excepcionais”, em nível nacional, destacam-se as *Campanhas* desenvolvidas no fim da década de 50. As campanhas que duraram de 1957 a 1960, destinadas aos surdos, cegos e

⁴² RIBEIRO, Maria Luísa S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1987.

deficientes mentais, foram instituídas por Decreto Federal e estiveram vinculadas aos institutos e às *instituições especializadas* no atendimento aos excepcionais, conservando, portanto, o mesmo caráter distanciado do ensino regular e, conseqüentemente, dos alunos normais.

As proposições políticas voltadas aos excepcionais durante a década de 60 podem ser identificadas, no caso brasileiro, a partir da Lei n.º 4.024/61. No capítulo dedicado à educação dos excepcionais, reafirmava-se a tendência em tratar a questão da pessoa diferente sob o prisma da “anormalidade” e, por isso, confirmava a sua necessidade de educação diferente e distante dos alunos ditos normais, sob o pretexto de não prejudicar o bom andamento do processo educacional (MARQUES, 1998).

De acordo com Sasaki, a partir do final dos anos 60, e mais precisamente durante a década seguinte, cresceu a idéia de oferecer educação em escola regular para as crianças portadoras de deficiência. Sobre o assunto, o autor afirma que *“O movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”* (SASSAKI, 1997, p. 31).

Na prática o que ocorreu foi a proliferação de classes especiais em escolas regulares, sob o pretexto de proporcionar um contato mais próximo entre os alunos normais e os alunos especiais: a idéia da integração. Segundo dados do MEC, somente no Estado de São Paulo, a evolução das classes especiais nas escolas regulares era bastante expressiva, passando de 21 para 490, durante as décadas de 50 a 70.

A proliferação das classes especiais atendia aos princípios da nova prática desenvolvida no âmbito da educação especial, denominada de integração educacional. A integração é, segundo Werneck *“um sistema organizacional de ensino que têm origem no princípio da normalização”*, sendo

organizado a partir do conceito de corrente principal, compreendido como “*um ambiente o menos restritivo possível*” (WERNECK, 1997, p. 51). Em termos práticos, refere-se às classes especiais, funcionando nas escolas regulares, onde os alunos “deficientes” permanecem até que tenham suas limitações minimizadas e apresentem um nível de adaptação que lhes possibilitem freqüentar classes “normais”, sem prejudicar o andamento regular da turma.

De um modo geral, com a integração, predomina uma idéia de normalizar as pessoas portadoras de deficiência, em seguida os serviços e os ambientes, normalizando, por fim, as condições de vida dessas pessoas na sociedade. Para Mantoan, no entanto, a idéia de integração em escolas ou classes regulares, na medida em que segue o princípio da normalização, procura “*Tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade*” (MANTOAN apud SASSAKI, 1997, p. 32).

Isso significa, para autores como Sasaki (1997) e Werneck (1997), a criação de um mundo separado, embora muito parecido com o mundo das pessoas “normais”.

A partir da Lei 5.692/71, começou o prenúncio de um outro viés no cenário educacional dos alunos ainda reconhecidos como *excepcionais*, reclamando a responsabilidade para o ensino regular sobre os seus destinos.

No momento em que a educação geral do país passava por um processo de redefinição, a educação especial também reclamava para si as mudanças necessárias. Segue a esse período a criação de um *Centro Nacional de Educação Especial – CENESP* –, com a responsabilidade de promover “*o desenvolvimento da educação especial e a expansão e melhoria do atendimento aos alunos excepcionais em todo o país*” (MAZZOTTA, 1996).

A integração, enquanto uma nova tendência na educação dos reconhecidos como *excepcionais*, era impregnada pelos ideais divulgados a partir dos movimentos associativos de pessoas portadoras de deficiência e seus familiares, em nível nacional e internacional, de onde emergiram a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), a Declaração dos Direitos dos Portadores de Deficiência (1975) e a instituição da Década da Reabilitação (1970) para as pessoas portadoras de deficiência.

No âmbito educacional, os debates se reacenderam durante as décadas seguintes, situando a dicotomia *regular/especial* como merecedora de aprofundamentos teóricos.

Dessa forma, os anos oitenta viram nascer, ainda que de forma embrionária, as sementes da discussão teórica e política que procura se efetivar, mais recentemente, no cenário educacional brasileiro para os “excepcionais”, culminando com a formulação do *Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência* (1982).

Para Sasaki (1997, p. 35), a integração educacional não conseguiu satisfazer plenamente os direitos dos excepcionais ou deficientes, como também eram chamados. A razão para isso está no fato de que a integração pouco ou nada exige da escola em termos de modificação de atitudes, de espaço físico ou de práticas, sendo os alunos responsabilizados pelas possibilidades ou não de ingresso no ensino regular.

Dessa forma, o desejo de que o aluno “deficiente” tenha condições de acesso e permanência no ensino regular continua vivo, especialmente entre os grupos excluídos e converte-se na principal bandeira de luta das associações desses indivíduos. O princípio da igualdade de direitos está presente nos movimentos associativos de pessoas portadoras de deficiência e implícito nas

Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, adotado em Assembléia Geral da ONU, em 1993.

As Normas defendem, dentre outras coisas, que os sistemas educacionais devem ser tornados disponíveis para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, porque elas são membros da sociedade e têm o direito de receber o atendimento educacional, e outros serviços, em suas comunidades, dentro das estruturas comuns (NAÇÕES UNIDAS, 1996).

Sobre as Normas e sua relevância na construção de uma prática educacional voltada para a inclusão de todos os brasileiros no mesmo sistema de ensino, Sasaki afirma:

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência, possam Ter acesso a todos os bens, serviços, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos (SASSAKI, 1997, p. 41).

Começou a nascer a inclusão educacional, enquanto perspectiva de atendimento a todos, inclusive aos portadores de necessidades educacionais especiais.

A adoção de um modelo educacional inclusivo busca exatamente superar essa dicotomia entre o normal e o especial, derrubando a noção de que o ensino regular está destinado aos alunos normais, enquanto a educação especial é responsável pelos portadores de deficiência ou quaisquer outras dificuldades, ou seja, para os que diferem do padrão de normalidade esperado pela sociedade, um atendimento, no mínimo, segregado.

No que diz respeito à discussão sobre a educação inclusiva, Mantoan esclarece que *“A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo”* (MANTOAN apud WERNECK, 1997, p. 52).

Ao discutirmos a cisão entre regular/especial é preciso investigar os documentos oficiais que objetivam a instalação de determinada tendência para, posteriormente, compreender como é possível superar essa dicotomia na educação brasileira. Como se vê, o debate atual encontra seus fundamentos no passado e na própria história da educação brasileira, iluminando o presente e abrindo perspectivas de compreensão da atualidade.

2. 2 – Assistência/Direito

O debate sobre a dicotomia Assistência/Direito, tanto quanto a anterior, revela um dilema antigo da educação para as pessoas portadoras de deficiência e, também, tem origens no processo histórico que conduziu a educação brasileira, fazendo-se notar seus princípios ainda hoje.

No campo educacional esse debate é pouco aprofundado em relação aos portadores de deficiência e revela, no mínimo, o evidente distanciamento entre os preceitos legais e as ações realizadas pelo poder público, e pela sociedade, no atendimento ou cumprimento desses direitos. É, nesse sentido, que se busca investigar esse dilema no cenário brasileiro para compreender seus determinantes históricos, políticos e sociais.

A presença do viés filantrópico no atendimento educacional dos portadores de deficiência se expressa desde os primórdios da educação brasileira e tem sua principal motivação na ineficácia das ações governamentais para com essa demanda da população, as quais, desde as suas origens, no período Imperial foram marcadas pelo mesmo espírito que dominava o mundo ocidental em relação aos sujeitos diferentes.

Sem adentrar nessa discussão, cabe salientar que os conceitos sobre as deficiências e as pessoas deficientes são o grande alicerce sobre o qual se

firmam as ações de caráter público ou privado nessa primeira fase, aliando-se a ela a noção de direito preponderante à época.

De toda forma, as primeiras iniciativas de atendimento educacional brasileiro para os ditos anormais buscaram fundamentalmente assistir os excluídos dos processos regulares de formação escolar e abriram espaço para o surgimento de entidades e instituições de caráter assistencialista.

Apoiados em Mazzotta (1996), podemos afirmar que o primeiro período da educação especial brasileira caracterizou-se por iniciativas oficiais e particulares isoladas. É possível identificar a presença de ações governamentais através da criação de instituições especializadas, bem como da proliferação de escolas especiais prestando algum tipo de atendimento, em geral, às deficiências compreendidas como leves ou moderadas⁴³. Quanto a esses casos, autores como Jannuzzi (1992) mostram que muitos desses alunos entraram na escola regular como alunos “normais” e foram, posteriormente, encaminhados para as classes especiais, ou outras instituições, sob o pretexto da presença de deficiência mental, segundo diagnóstico realizado, em geral, por instituições ou clínicas especializadas.

Ao mesmo tempo, cresceram as instituições privadas e fundações voltadas para a educação especial em todo o Brasil, as quais eram responsáveis pelo atendimento dos deficientes mais graves. Dentre as 54 instituições e escolas especializadas, criadas durante esse período, várias se destacaram pelo importante papel desempenhado na educação especial, a qual, no Brasil, dependeu, sobretudo, do trabalho desenvolvido pelas instituições privadas e filantrópicas que dispunham de maiores recursos, profissionais e pesquisas na área.

⁴³ As deficiências são classificadas em função dos resultados apresentados nos testes ou exames diagnósticos. A deficiência mental, especificamente, sofreu diversas classificações, desde deficientes “educáveis, treináveis e dependentes” a “leves, moderados, severos e profundos”, dentre outras (FONSECA, 1991, p. 28-36).

Dessa forma, as ações governamentais se viram influenciadas e determinadas, inclusive, pelas idéias dessas instituições. Entretanto, para Bueno, tais ações contribuíram “*Para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos da cidadania*” (BUENO, 1993, p. 73).

Em relação aos chamados deficientes mentais, destacaram-se o *Instituto Pestalozzi* e as *APAEs*. Essas instituições caracterizaram-se (e ainda se caracterizam) como instituições particulares de caráter filantrópico, atendendo grande parte dos alunos, mediante convênios com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e objetivam, antes de tudo, *amparar* as crianças e jovens com deficiência mental.

Com relação aos cegos, os principais institutos criados durante esse período foram os Institutos *Padre Chico*, *Santa Terezinha* e *Benjamim Constant* e a *Fundação para o Livro do Cego no Brasil*. Com exceção do Benjamim Constant, todos os outros eram de caráter particular, sem fins lucrativos. Com relação aos recursos, é importante destacar que sua manutenção se fazia a partir dos incentivos recebidos dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais, além de contar com doações da comunidade em geral (BUENO, 1993, p. 73).

O atendimento educacional dos surdos também foi influenciado pelo viés assistencialista. O *Instituto Santa Terezinha*, mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, de natureza particular e filantrópica, mantinha convênios com órgãos federais, estaduais e municipais, além de entidades religiosas internacionais. A mesma estrutura pode ser evidenciada no *Instituto Educacional São Paulo* – IESP, escola especializada no ensino dos

equivocadamente nomeados como deficientes auditivos⁴⁴. Além desses institutos, o período em destaque contou com a presença da *Escola Municipal Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller*, caracterizando-se como a primeira escola especial instituída em 1951, em São Paulo, de caráter público. Tal fato tem relações, sem dúvida, com o emergente aumento do número de escolas públicas no Brasil e o processo de estruturação da política educacional, tendo em vista que *“Toda sociedade política se constitui segundo uma ordem específica e é esta ordem que mediatiza não apenas as interações entre os indivíduos que a compõem, mas igualmente as instituições que a habitam”* (SANTOS apud VIEIRA, 2000, p. 25).

O mesmo comportamento assistencialista, abrigado num olhar caritativo sobre a pessoa portadora de deficiência, pode ser detectado com relação aos deficientes físicos. Nesse sentido, destacam-se as fundações da *Santa Casa de Misericórdia de São Paulo*, do *Lar-Escola São Francisco* e, ainda, da AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa).

É importante ressaltar, no entanto, que, como resultado dessa tendência à assistência, sobressai a organização dos próprios portadores de necessidades especiais em busca de direitos constitucionais básicos, como saúde, educação e trabalho. Contraditoriamente, o fato de estarem segregados em instituições ou em escolas especiais, sob o jugo da assistência do Estado ou de outros organismos, constitui um dos fatores que incentiva o portador de deficiência a se organizar em prol de seus objetivos.

Sem dúvida, esse movimento foi influenciado pelo cenário internacional que vai impulsionar a concretização da nova perspectiva de atendimento educacional. Organizações internacionais publicaram documentos em prol do

⁴⁴ Atualmente teóricos discutem a questão da surdez sob o prisma da diferença lingüística e não da deficiência. Sobre o assunto ver SKLIAR, C. A Surdez: Um olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

direito à educação, como a *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência* e o *Programa de Ação Mundial*. Além desses, as *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* editaram princípios e metas para a educação das pessoas portadoras de deficiência.

Iniciado pelas Campanhas Nacionais, o segundo período da educação especial pode ser caracterizado pela atuação mais efetiva e clara do Estado para com este contingente da população. As campanhas, bem como todas as ações subseqüentes conviveram intimamente com esse caráter contraditório entre a assistência e o direito, pois, na medida em que o governo central passava a investir no atendimento educacional nas diversas áreas e regiões do país, a organização dessas ações era feita, em geral, pelos pioneiros da visão assistencialista e criadores das primeiras instituições especializadas.

Identificam-se, pelo menos, duas tendências no atendimento educacional dos alunos portadores de deficiência: uma assistencialista, representada pelas associações e instituições privadas e filantrópicas, e outra, identificada por um movimento de mobilização e luta por direitos sociais, tendo como representantes as pessoas portadoras de deficiência. Essas últimas constituem-se novas entidades e associações **de pessoas** portadoras de deficiência, enquanto as instituições citadas são entidades **para pessoas** deficientes⁴⁵.

As novas entidades “de pessoas portadoras de deficiência” imprimiram força à discussão sobre o atendimento educacional com base no direito à educação e à cidadania, fortalecendo os indivíduos e seus representantes.

O CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (criado em 1979) – foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1986, ficando responsável pelo planejamento, coordenação, promoção e

⁴⁵ As instituições para portadores de deficiência são aquelas fundadas por amigos, especialistas na área ou familiares desses indivíduos, ao passo que as instituições de portadores de deficiência são essencialmente representadas e dirigidas por eles próprios.

desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, primeiro e segundo graus, superior e supletivo, para as várias áreas, incluindo, além dos deficientes mentais, físicos, auditivos e visuais, também os superdotados e os alunos com problemas de conduta, no país todo (MAZZOTTA, 1996, p. 56).

Apesar das mudanças ocorridas na esfera central da educação especial, através da SEESP, é pertinente ressaltar que foram mantidas as mesmas pessoas que detinham o poder político em educação especial durante as décadas anteriores e, ainda, a mesma estrutura organizativa, mudando-se, apenas, a sua localização geográfica, do Rio de Janeiro para Brasília. Dessa forma, se garantiu a continuidade de objetivos, ações e interesses de alguns grupos, associações e instituições particulares sobre os órgãos consultivos e administrativos, através da ocupação, inclusive, de cargos em diversos níveis da esfera governamental (FERREIRA, 1995).

Dessa forma, o Estado passa a desenvolver ações em função das pressões recebidas e dos interesses presentes, o que significa que forças distintas e até contrárias duelam no mesmo cenário de onde emergem as políticas educacionais, ora pautadas no *direito* à educação pública de qualidade dos portadores de deficiência e ora ainda impregnadas do discurso *assistencialista*, até agora arraigado nas práticas educacionais brasileiras, de onde é possível identificar que a dependência da educação especial brasileira às instituições particulares e filantrópicas sempre contribuiu (e ainda contribui) para que as pessoas deficientes permaneçam destinadas à *caridade* e pouco reconhecidas em sua *cidadania* (FERREIRA, 1995).

2. 3 – Integração/Inclusão.

Nenhuma questão é tão pertinente à discussão atual sobre educação especial quanto a dicotomia que vem sendo estabelecida entre esses dois paradigmas educacionais. No entanto, o ponto mais fecundo para esse debate parece se situar, de forma mais contundente, no uso desses conceitos como sinônimos.

A bibliografia produzida mais recentemente nessa área ajuda no sentido de esclarecer os limites e a complementaridade entre eles, na medida em que traça o caminho no qual determinadas práticas se inserem e se consolidam.

Antes, porém, de adentrar no debate entre integração/inclusão, é preciso tecer algumas considerações, ainda que breves, sobre o cenário de construção do modelo integrador de educação para os alunos reconhecidos como especiais, a partir do qual se insere a inclusão.

No contexto nacional e internacional a integração foi vista como a forma de combater a institucionalização da deficiência, defendida até meados do século XX, e a chance de responder positivamente às exigências de participação do contingente de “deficientes” que se encontram segregados, beneficiando-os da convivência, ainda que esporádica, com os alunos “normais”. Um cenário de ampliada discussão acerca dos direitos humanos e do cidadão, além da luta das organizações de portadores de deficiência de diferentes áreas⁴⁶ em prol do reconhecimento de suas capacidades e atendimento às necessidades, constituíram o pano de fundo onde se construíram os alicerces da política de integração educacional e social.

A partir da década de 70, identifica-se, no Brasil e no mundo, uma tendência para a *integração* de crianças deficientes em escolas regulares, sob a

⁴⁶ Não só as pessoas com deficiência, mas, outros grupos estigmatizados, a exemplo dos homossexuais, negros, mulheres, indígenas, etc., também viveram um período de intensa mobilização em defesa de seus direitos sociais.

afirmação de que essas crianças têm os mesmos direitos que as demais e, por isso, precisam ter as mesmas oportunidades educacionais.

Essa posição refletia o debate técnico sobre as vantagens e inconvenientes da integração. Autores como Fonseca, defendem algumas formas ou etapas de integração, sugerindo a criação de unidades de educação especial nas escolas regulares, atividades em conjunto entre os deficientes e os não-deficientes e, num último nível, a integração total da criança deficiente no currículo normal, em tempo parcial ou pleno. Acrescenta, ainda, que as crianças:

Almoçam, brincam e realizam atividades curriculares (...) em conjunto (músicas, trabalhos manuais, educação visual, etc.). Esta integração deve ser feita o mais cedo possível, porque as crianças deficientes são mais rapidamente aceitas quando são mais jovens (FONSECA, 1991, p. 80).

De modo geral, os adeptos do processo de integração defendem a idéia de que é preciso haver uma seleção “natural” dos candidatos ao ensino normal, tendo como requisitos o potencial de cada criança ou jovem para a aprendizagem, seu nível de adequação e a maturidade sócio-emocional apresentada, não sendo “qualquer criança deficiente” que poderá adentrar na rede regular, voltando-se para essas (casos severos e graves) as escolas especiais. Além do que, mesmos para os alunos identificados com condições para o ensino regular, isso só se fará mediante a criação de apoio especial compatível com suas dificuldades (FONSECA, 1991).

Autores como Mazzotta discutem a integração do ponto de vista processual, revelando a presença de três dimensões no mesmo processo. Aquilo que Fonseca nomeou de integração parcial e plena, ele classifica como integração física, funcional e social. Para esse autor, a integração física:

(...) implica na redução da distância física ou espacial entre os excepcionais e os outros alunos. Ela está relacionada também ao tempo de permanência do aluno excepcional com os demais alunos (...) não classificados como excepcionais (MAZZOTTA, 1982, p. 43).

Com relação à integração funcional afirma que “*Consiste na utilização conjunta dos recursos educacionais existentes (e) a integração social supõe o estabelecimento de relações sociais entre os excepcionais e os demais alunos (...)*” (MAZZOTTA, 1982, p. 43).

Nessa perspectiva, a *integração social* seria o processo que:

(...) envolve a interação mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças “normais” e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo (...) (MAZZOTTA, 1982, p. 43-44).

A integração, entendida como uma abordagem educacional para as pessoas portadoras de deficiência, encontra seus fundamentos em dois princípios básicos: a normalização, baseada na idéia de que toda pessoa portadora de deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal, e o “mainstreaming”⁴⁷, que significa levar os alunos, o mais cedo possível, para os serviços educacionais disponíveis no ensino regular (MENDES, 1994; SASSAKI, 1997).

Apesar do indiscutível impulso que o modelo integrador dá à educação das pessoas portadoras de deficiência, por outro lado, os seus limites podem ser sentidos desde cedo.

Nesse sentido, cabe uma reflexão importante quanto à legislação e às políticas educacionais nos seus aspectos específicos. Contraditoriamente, na medida em que a existência de uma legislação específica serve como um instrumento capaz de assegurar o atendimento dos direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência, ao mesmo tempo pode significar o reforço dos estigmas e da segregação de que são vítimas (FERREIRA, 1995). Esse é um

⁴⁷ O “mainstreaming” foi uma idéia bastante difundida durante a década de 80 junto à prática da integração que não possui uma tradução precisa, mas, significa, na prática, propor momentos comuns entre os alunos deficientes e os não deficientes.

elemento de destaque para a discussão atual e merecerá a devida atenção posteriormente; por enquanto, é importante acrescentar que essa contradição foi um dos alicerces para os estudos e discussões que culminaram com a apresentação do modelo de educação inclusiva, a partir dos finais da década de oitenta e durante os anos 90.

Mesmo considerando as restrições aludidas, autores como Sasaki e outros, reconhecem o fato de que a integração e os princípios a ela subjacentes foram responsáveis por importantes conhecimentos e experiências adquiridas durante as últimas décadas, abrindo caminho para o movimento pela inclusão educacional.

Sem negar o mérito que a integração possui de inserir na escola regular pessoas com deficiência, é mister considerar que, tal fato, vincula-se diretamente a uma competência possuída por essas pessoas e aceita pela sociedade a partir dos padrões socialmente determinados, ou seja, a pessoa portadora de deficiência se insere no ensino regular na medida em que supera as barreiras a ela impostas.

Vale salientar, contudo, que, muito embora, a integração e a inclusão tenham a mesma origem, se apóiam em idéias diferentes e defendem práticas bastante diferenciadas, inclusive antagônicas. Enquanto a integração passa a idéia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, a inclusão refere-se à inserção total e incondicional de todos os alunos, exigindo, portanto, uma transformação da escola; requer rupturas com antigos modelos, práticas e concepções (WERNECK, 1997).

A política de inclusão rompe com as exigências impostas ao aluno deficiente para que ele adentre no ensino regular, moldando-se aos requisitos dos serviços especiais, acompanhando os procedimentos tradicionais, contornando os obstáculos, lidando com as atitudes discriminatórias e

desempenhando papéis sociais individuais com autonomia. A inclusão, pelo contrário, se funda nos princípios da autonomia, da independência e do “empowerment” (SASSAKI, 1997).

Para o autor, na perspectiva da inclusão, a autonomia deve ser entendida como “(...) *A condição de domínio do ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce*” (SASSAKI, 1997, p. 37).

No mesmo sentido, a independência é definida como “*a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas*” e o *empowerment*, que traduzido significa “*O processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição (...) para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida*” (SASSAKI, 1997, p. 37-38).

Em linhas gerais, as idéias sobre a inclusão educacional primam pelo direito de todos à educação, proclamado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, reafirmados em documentos mais recentes, a exemplo das declarações formuladas especificamente para as pessoas portadoras de necessidades especiais, durante as décadas de 70, 80 e 90, mas, ainda, são inviabilizados por propostas políticas e pedagógicas excludentes.

**CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POLÍTICA
EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR
DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.**

*“As flores que não cultivas,
nem sempre se repetem.
o fruto que não aproveitas,
apodrece”*

(CHICO XAVIER).

Sabendo que a política educacional envolve mais do que a legislação e os planos educacionais, considera-se relevante analisar a participação de outros agentes (instituições, associações, famílias de pessoas portadoras de deficiência) e suas articulações na definição dessas políticas, sobretudo, porque entendemos que a presença desses atores determina, em parte, a agenda da educação brasileira. Apoiados em Vieira tem-se a compreensão de que, na maioria das vezes, a política educacional, ao contrário do que se espera, passa muito longe de guiar-se pelos instrumentos legais, fazendo valer os interesses do governo do momento. Portanto:

A política educacional não resulta apenas da deliberação exclusiva da burocracia. Antes se constitui como fruto da complexa relação que se estabelece entre o Estado e as forças sociais que logram êxito em fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal (VIEIRA, 2000, p. 19).

Cabe lembrar que, por uma opção de ordem metodológica, serão utilizadas na análise as três categorias centrais, já definidas neste estudo⁴⁸, como reveladoras do pensamento educacional brasileiro para a década de 90.

3.1 – A Constituição Federal do Brasil.

Desde a primeira Constituição Imperial (1824) foram estabelecidos os princípios de *“instrução primária gratuita a todos os cidadãos”*. Contudo, durante

⁴⁸ As três categorias definidas foram: Ensino Regular/Educação Especial, Assistência/Direito e Integração/Inclusão.

longos anos ficaram à margem do sistema educacional não só os negros, mas, também, as mulheres, os pobres e as pessoas portadoras de deficiência. O Estado brasileiro que subscreveu o direito educacional esteve longe de garanti-lo e fazê-lo de acesso a todos, ou seja, prevaleceu, ainda, uma visão discriminatória com relação a esse segmento (PAIVA, 2000).

Esse direito é reafirmado nas Constituições de 1891, 1934, 1937 e 1946, praticamente, sem alterações no seu conteúdo e forma. A educação é sempre colocada como dever da família, enquanto o Estado aparece como colaborador, *“de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas”*⁴⁹ (MUNIZ, 2000, p. 82).

Mesmo sem referências à educação especial nessas Constituições, autores como Jannuzzi defendem a idéia de que o período posterior à última Constituição Federal foi de construção dos elementos que apareceriam na lei 4.024/61, quando essa “modalidade” de educação surgiu, pela primeira vez, ainda que com poucos esclarecimentos (1989). Nessa lei, a educação especial foi colocada no título X, artigos 88 e 89, destacada, portanto, da educação geral.

Na Constituição de 1967, permaneceu a idéia de que *“a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidades”*, aparecendo, no entanto, de forma mais estruturada do que nas Cartas anteriores no que concerne às competências dos poderes públicos (MUNIZ, 2002, p. 83).

De modo geral, não havia preocupação com a educação especial, prevalecendo a atuação de grupos particulares na oferta de ensino especializado. O Estado só se fez presente através das Campanhas Nacionais

⁴⁹ HEKENHOFF, João Batista, no livro “Constituinte e Educação”. Petrópolis: Vozes, 1982, analisa as dificuldades do Estado brasileiro no cumprimento das proposições legais e discute as principais lacunas deixadas no âmbito educacional.

de Educação que atuaram por meio do voluntariado, liderado pelas entidades privadas.

Em 1969, uma outra configuração pôde ser identificada na Carta Magna, com a supressão da idéia de igualdade de oportunidades educacionais, “*demonstrando, assim, a forte repressão que se instaurou no país após o golpe de Estado de 31 de março de 1964*” (MUNIZ, 2002, p. 84).

Para Jannuzzi (1989), a década de 60, principalmente no período pós-golpe militar, é caracterizado pela proliferação de legislação, atingindo todos os setores da sociedade, inclusive os denominados “excepcionais”, situação também constatada na década de 70.

A partir da Nova República o povo brasileiro recém-liberto dos tempos de ditadura militar revive um clima de envolvimento e participação nos destinos do país com o movimento pelas Diretas, em 1984. Contudo, o anúncio de um novo momento brasileiro convive intimamente com a indefinição política e econômica que atravessava o país, o que se evidencia, em parte, na elaboração de inúmeros planos: Cruzado, Cruzado II, Bresser e Verão (KUENZER, 1990).

No campo educacional, a efervescência do debate sobre os destinos da educação brasileira é facilmente identificada em planos e estatísticas, que revelam o sentido da época. No entanto, “*o principal produto gerado nesse momento*” é considerado a Constituição de 1988 (VIEIRA, 2000, p. 54).

De acordo com Neves, o processo de elaboração da Constituição brasileira pode ser compreendido como um dos episódios mais importantes da política do país durante o período da então Nova República, inclusive, pelo fato de ter envolvido os mais diferentes setores da sociedade civil, fazendo chegar suas propostas até o Congresso (NEVES, 1994, p. 99).

Cabe ressaltar que a criação do *Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito* é um exemplo da iniciativa de diversas entidades como a ANDE, ANPAE, ANPEd, CEDES, SBPC, dentre outras, em favor da educação brasileira enquanto direito de todos (VIEIRA, 2000).

De forma geral, é possível destacar dois pontos importantes em relação à Constituição Brasileira de 1988. Primeiro, a participação efetiva da sociedade civil organizada, através de organismos, como os já citados anteriormente, além da CGT, CUT, OAB, FASUBRA, UBES E UNE e, segundo, a dedicação de um capítulo inteiro às questões da educação, configurando-se como o mais longo já dedicado a esse tema.

Apesar de considerar a importância que assume a educação nesse contexto, é importante analisar mais detidamente os avanços suscitados no atendimento às pessoas com deficiência, a partir das categorias que orientam o nosso estudo.

3.1.1 – Ensino Regular/Educação Especial na Constituição Federal de 1988.

Como é sabido, o Capítulo 3, da Constituição Federal de 1988, “Da Educação, Da Cultura e do Desporto” estabelece nos seus artigos 205 ao 214 os objetivos e diretrizes para o sistema educacional do país. Apesar de encontrar referências diretas às pessoas com deficiência em outros capítulos do texto constitucional, a exemplo dos Direitos Sociais (Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, Capítulo II, Art. 7º, item XXXI) e da Assistência Social (Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo II, Seção IV, Art. 203, item IV), nossa análise voltar-se-á, exclusivamente, para as questões educacionais com relação às

pessoas com deficiência. Aos demais, apenas nos reservamos o direito de citá-los, a fim de que o leitor possa consultá-los, se assim o desejar.

Nota-se que, no que concerne à dicotomia Ensino Regular/Educação Especial, a única referência clara encontra-se no inciso III do Art. 208 da Constituição Federal, quando proclama que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988, p. 133-134).

Embora seja citado como um grande avanço no campo educacional para as pessoas portadoras de deficiência, ao analisar, com mais atenção, essa passagem do texto constitucional é possível identificar a contradição que de muito está presente no debate sobre a educação das pessoas portadoras de deficiência.

Ao mesmo tempo em que o texto proclama a preferência por um atendimento, no *ensino regular*, das pessoas com deficiência traz a idéia de um atendimento *especializado* para elas. Com efeito, tal ambivalência deixa clara a idéia sobre um possível pertencimento do aluno deficiente (prioritariamente) ao ensino regular, mas, requisita, antes disso, uma garantia de atendimento exclusivo para ele. Dentro de um discurso voltado para a igualdade nos processos de ensino sobrevive o pressuposto da necessidade de algo diferente, especial, exclusivo para as pessoas deficientes.

Cabe recordar, nesse momento, que os pressupostos contidos no atendimento especializado são os da particularidade do sujeito ou do grupo atendido, em contraposição ao que é entendido como geral, normal ou regular. Portanto, a Constituição, ao mesmo tempo em que destaca a preferência pelo atendimento no ensino regular, parece negar, a princípio, que as pessoas

portadoras de deficiência possam incluir-se nesse ensino, a despeito de suas necessidades ou condições, na medida em que submete o ingresso e a permanência desses indivíduos em um tipo especial de atendimento.

A presença de idéias antagônicas, como já mencionadas, sempre perseguiu a educação das pessoas portadoras de deficiência e, ao que se faz notar, continua viva na Constituição de 1988 e, certamente, no cotidiano do sistema educacional brasileiro.

Parece, no entanto, que a maior contribuição da Constituição Brasileira para a educação dos chamados, por ela mesma, portadores de deficiência, não está no capítulo dedicado à Educação, mas, encontra-se no Capítulo I “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”, Art. 5º, quando afirma que “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)*”. É, nesse artigo, certamente, que se apresenta a maior reivindicação de respeito e de tratamento igual para os cidadãos brasileiros, inclusive no usufruto dos direitos educacionais, sem vinculá-los a condições especiais desta ou daquela natureza.

3.1.2 – Assistência/Direito

O artigo 205 da Constituição Federal define a educação como:

Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988, p. 133).

Além de ser definida como um direito de todos, a educação “*não se limita à instrução, mas ao desenvolvimento das potencialidades morais e intelectuais do homem*” (MUNIZ, 2002, p. 85).

Dessa forma, o direito à educação é entendido de maneira mais abrangente que nas constituições anteriores, revelando uma preocupação com o homem em seus múltiplos aspectos.

Por outro lado, o Art. 206, esclarece que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, dentre outros. Cabe ressaltar alguns efeitos, mesmo que indiretos, sobre a educação das pessoas deficientes. Primeiro, no tocante à constante afirmação da educação enquanto direito de todos os brasileiros, é possível compreender que isso deva se realizar independente das diferenças individuais, sociais, lingüísticas, físicas, sensoriais, etc., de que os indivíduos são portadores, e não apenas as pessoas com deficiência. Embora isso não esteja explicitado no texto constitucional, é possível fazer tal interpretação.

O segundo efeito sobre a educação das pessoas portadoras de deficiência é demonstrado a partir do resgate do *princípio de igualdade de condições* para aqueles que representam “todos” os brasileiros. Tal princípio, suprimido das Constituições anteriores, ao retornar na Constituição atual, reacende um debate pertinente ao atual momento político brasileiro, principalmente, no que tange às oportunidades de acesso dos excluídos sociais, dentre os quais identificamos as pessoas portadoras de deficiência. Por fim, cabe acrescentar que, além da explicitação da educação enquanto direito constitucional, identifica-se no novo texto uma relação de compromisso dela (da educação) com a conquista da cidadania e “o pleno desenvolvimento da pessoa”, e não apenas do acesso ao saber escolar (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988, ARTIGO 205).

Dessa forma, em ambos os artigos, vêem-se contemplados os portadores de deficiência, não de maneira explícita, mas, nas entrelinhas do texto constitucional, podendo ser identificadas, a partir de uma leitura mais

aprofundada do documento, as linhas mestras do ordenamento geral da sociedade brasileira, e, mais especificamente, da educação.

Na Constituição Federal (1988), o Estado, por sua vez, não é um colaborador, mas, o responsável pela educação, enquanto “direito público subjetivo” (ART. 208, § 1º), o que significa implementar ações concretas em favor da enorme demanda de indivíduos alijados do processo educacional, vítimas do analfabetismo, da evasão, da exclusão (MUNIZ, 2002).

No entanto, no texto constitucional referente à educação não se encontra nenhuma referência à assistência ou à reabilitação dos portadores de deficiência ou excepcionais, como geralmente eram tratados, em períodos e documentos anteriores. Essa tendência, fortemente observada nas constituições anteriores, aos poucos, parece perder espaço no novo texto. Da nova Constituição emerge, ao contrário, uma compreensão de educação, de modo geral, pautada no princípio do *direito* inalienável do homem e em sua garantia, reafirmando, entre outras coisas, o ideal de educação para todos.

Em linhas gerais, é possível afirmar que, embora a Constituição de 1988 tenha poucas referências às pessoas portadoras de deficiência, as maiores contribuições para esses indivíduos estão no conjunto de suas idéias, especialmente quando proclama a educação como direito de todos.

Sobre esse ponto de vista Marshall, afirma que “*A educação não é somente algo a que todos têm direito, mas um meio pelo qual se fazem cidadãos*” (MARSHALL apud MUNIZ, 2002, p. 234).

Por outro lado, é importante considerar que a Carta Constitucional, apesar de sua indiscutível importância, por seu caráter mais geral, reclama a produção de outros dispositivos que possam delinear, de forma mais específica, os rumos da política educacional brasileira e as ações decorrentes.

3.1.3 – Integração/Inclusão

Um dos pontos mais polêmicos da política educacional brasileira é, sem dúvida, a questão da dicotomia integração/inclusão. Primeiro, pelas inúmeras confusões geradas no interior dos próprios documentos oficiais e, segundo, devido à escassez de estudos sobre o tema, em função de um debate ainda muito recente no âmbito nacional. De toda forma, pode-se considerar essa relação dicotômica na Constituição de 1988 como um momento de transição entre dois modelos, aparentemente semelhantes, mas, na prática, fundamentalmente, diferentes: a integração e a inclusão educacionais.

Conforme já foi explicitado, enquanto a integração tem a conotação de inserção parcial no ambiente escolar e está condicionada às possibilidades de cada pessoa, a inclusão refere-se à inserção total e incondicional de todos os alunos, exigindo, portanto, uma transformação da escola. Nesse sentido, entende-se que a inclusão exige rupturas com antigos modelos, práticas e concepções, enquanto que na ótica da integração o sistema educacional praticamente não se altera, apenas, aceita os alunos portadores de deficiência, na medida em que eles estejam devidamente capacitados e adaptados (SASSAKI, 1997).

Segundo Sasaki, a inclusão pode ser compreendida para o atual momento brasileiro como *“Um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”* (SASSAKI 1997, p. 41).

Nessa definição, o autor deixa claro o princípio da *igualdade de direitos* como o grande alicerce de toda a discussão acerca da inclusão. Sob esse ponto de vista, o texto constitucional funde-se nesse mesmo pensamento, de onde se

pode concluir que há uma forte tendência para uma educação inclusiva, apesar dessa expressão sequer aparecer.

Além da seção Da Educação, é pertinente destacar o Art. 5º da Constituição Federal, quando estatui que *“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”*. Tal afirmação, baseada no princípio da igualdade, de fato, segue uma tendência mundial encontrada num movimento humanístico *“(...) Em que se procura deprepar toda e qualquer diferença entre os seres humanos, não só de raça, cor, religião, sexo, condição social, mas também as desigualdades intelectuais e físicas”* (Art. 5º da CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 245).

Contudo, somente a Constituição não seria elemento suficiente para se chegar à conclusão de que, realmente, começa a se consolidar, no meio educacional, o modelo inclusivo. É importante fazer referência, ainda, à Lei nº 7.853, de 24/10/89, que visa a consolidar o próprio Art. 208 da Constituição Federal, assegurando o pleno exercício dos direitos adquiridos pelas pessoas portadoras de deficiência ao afirmar que:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (ART. 2º, da Lei nº 7.853, 1989).

Aponta, ainda, como prioridades desses órgãos, viabilizar, no âmbito educacional, dentre outras coisas:

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios (...) (ART. 2º, PARÁGRAFO ÚNICO da Lei nº 7.853, 1989).

Há outros documentos mais específicos, a partir dos quais se identificam as ações que buscam as transformações necessárias para que a educação atenda a todos os brasileiros, sem distinção. É, pois, nesse conjunto que se pode vislumbrar as contradições da educação brasileira no que concerne ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência.

Na medida em que se busca identificar, nos documentos oficiais produzidos a partir da Lei maior do país, as ações que asseguram o direito educacional vão se descortinando as diferenças entre o modelo integrador e o modelo inclusivo. Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação Para Todos é um dos instrumentos elaborados a partir da Constituição Federal (1988) capaz de fornecer as informações necessárias à compreensão da política educacional brasileira para os alunos portadores de deficiência.

3.2 – O Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993 a 2003.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado a partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, quando cada país ficou responsável por seu próprio plano, respeitando-se suas características sociais, econômicas e culturais.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado em 1993, num contexto e num clima de intensa mobilização nacional, devendo ser discutido, aperfeiçoado e adequado pelos Estados e Municípios de todo o país.

Vieira ressalta o fato de que, no caso brasileiro, o Plano demorou a ser elaborado em razão dos problemas vividos pelo governo Collor, sendo apresentado à sociedade somente três anos depois dos compromissos assumidos na Conferência Mundial realizada em Jomtien (VIEIRA, 2000, p. 130).

O Plano Decenal constituiu-se num importante instrumento aglutinador dos debates que se efetivaram em todo o Brasil em torno das novas metas a serem alcançadas na educação nacional, principalmente na luta pela recuperação da educação básica do país. É importante considerar que, embora o Plano Decenal de Educação para Todos não se configure em um Plano Nacional de Educação, a esse ofereceu os principais subsídios.

O Plano Decenal de Educação para Todos, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, teve por objetivos diagnosticar a situação do ensino fundamental, identificar os obstáculos a serem enfrentados durante o período de sua vigência e formular estratégias para superá-los. Em linhas gerais, essas estratégias deveriam buscar a *“universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo”* (SAVIANI, 1999, p. 80).

Em sua introdução, o Plano se apresenta como o resultado *“de um esforço convergente de órgãos públicos, associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e setores da sociedade”*, tendo sido debatido em diversas reuniões de entidades acadêmicas como a SBPC e a ANPAE (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 12-14).

Do ponto de vista estrutural, o Plano Decenal de Educação Para Todos, apresentou-se da seguinte forma: Introdução, Situação e Perspectivas da Educação Fundamental, Obstáculos a enfrentar, Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo e Medidas e Instrumentos de Implementação. A análise incidirá sobre todo o Plano, buscando compreender suas proposições com relação à educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, utilizando-se as categorias com as quais vêm sendo analisados os documentos legais no presente estudo.

3.2.1 – Ensino Regular/Educação Especial

Ao analisar a primeira parte do Plano concernente à *Situação e Perspectivas da Educação Fundamental* é possível identificar, além da constatação de consideráveis entraves para a retomada do desenvolvimento brasileiro, a evidência de índices elevados de desigualdade regional e social, além da iniquidade na oferta de oportunidades sociais e, por conseguinte, educacionais, como os pressupostos onde se firmam os objetivos e metas para os próximos dez anos. Diante disso, o Plano Decenal se coloca disposto a levar o sistema educacional brasileiro a se adaptar “às novas exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e eqüitativo” (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 22).

Ao evidenciar o nível de desempenho do sistema educacional brasileiro, através dos 3,5 milhões de crianças sem oportunidades de acesso ao ensino fundamental, dos 17,5 milhões de analfabetos formais com idade superior a 15 anos foram eleitos alguns pontos críticos como foco de atenção para reverter a situação da educação, garantindo-a para todos os brasileiros (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 22).

Nesse sentido, o Plano destaca os seguintes pontos como os pilares norteadores de todas as ações que deverão ser viabilizadas a partir dele: 1) Qualidade e heterogeneidade da oferta; 2) Efetividade e relevância do ensino; 3) Magistério: formação e gestão; 4) Livro didático; 5) Apoio ao educando; 6) Financiamento; 7) Integração vertical dos sistemas de ensino e 8) Continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

Não se identifica, portanto, nenhum capítulo relativo, especificamente, às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, diferentemente dos demais documentos analisados até o momento.

Na perspectiva deste estudo, admite-se que, mesmo não havendo um item do Plano Nacional de Educação para Todos destinado à educação especial, é possível contemplar as dificuldades e necessidades do aluno portador de necessidades especiais sempre que se discute o atendimento educacional para todos. Com isso, pode se afirmar que os dilemas da chamada *educação especial* são semelhantes aos do ensino regular e, muitas vezes, resultado desse. Nessa perspectiva não haveria necessidade de se proceder a um tratamento específico das questões relativas à educação especial, tendo em vista que na discussão da educação para todos incluem-se os alunos portadores de necessidades especiais, obviamente.

Contudo, a inexistência de um capítulo destinado à educação especial no Plano Decenal de Educação para Todos por si só não é elemento suficiente para que se identifique uma tendência pela inserção do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular. Pode, por outro lado, significar, ainda, uma exclusão dos portadores de necessidades especiais da discussão e do todo educacional. Embora polêmica, essa é uma hipótese que não deve ser descartada sem uma análise mais criteriosa.

Identificam-se ao longo do Plano Decenal de Educação para Todos poucas referências ao aluno portador de deficiência. As principais delas podem ser visualizadas, sobretudo, nas ações educacionais que visam à ampliação da escolaridade de crianças e jovens brasileiros. Em, pelo menos, duas ações dessa natureza, a especificidade do atendimento educacional é sugerida para os alunos chamados pelo documento de “deficientes”. Nessa perspectiva, sobressai o entendimento de que há algo de específico nesses casos, que necessita de uma educação diferenciada dos demais alunos.

Dessa forma, se pode identificar a possibilidade de duas tendências no Plano Decenal de Educação para Todos. Primeiro, uma tendência em incluir os

alunos portadores de necessidades especiais no conjunto da educação regular, sem propor alternativas segregadoras de atendimento, na medida em que se entende que eles se incluem no conjunto dos brasileiros que reclamam o direito à educação de qualidade. E uma outra tendência em definir os portadores de necessidades especiais como casos específicos e que, por isso, necessitam de ambientes, metodologias, recursos, professores e currículos diferentes dos que são oferecidos aos alunos tidos como “normais”.

3.2.2 – Assistência/Direito.

Com propriedade, o Plano Decenal de Educação para Todos apresenta a situação social, política e econômica da educação brasileira e identifica os seguintes obstáculos à retomada do desenvolvimento do país:

A heterogeneidade e a rigidez das estruturas econômicas; a concentração do progresso técnico e da riqueza acumulada; os elevados índices de desigualdade regional e social de renda; um mercado interno relativamente limitado em face de seu porte demográfico (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 20).

Diante disso, apresenta a iniquidade na oferta de oportunidades sociais como o grande responsável pela acentuação das desigualdades, o que se reflete, também, nas condições de acesso à escola e de extensão da escolaridade das crianças, jovens e adultos, de todo o país. Tal situação, aliada às importantes mudanças ocorridas no mundo do trabalho, é entendida pelo Plano Decenal como os inviabilizadores do tão almejado crescimento econômico. Por outro lado, a educação é vista como um dos elementos mais eficazes na retomada do desenvolvimento nacional e que poderá, se adequadamente transformada, potencializar o crescimento. Nesse sentido, o Plano volta suas ações para a educação básica, considerada a prioridade do momento, e tem por objetivo *“eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino*

fundamental nos próximos dez anos” (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 14).

Dessa forma, propõe para a educação brasileira valores e padrões de conduta apropriados ao aperfeiçoamento democrático, com base no pluralismo, na tolerância e na solidariedade, recomendando “(...) *O estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento nas distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania*” (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 21).

Nesse sentido, identifica-se no Plano uma evidente compreensão da educação como direito de todos os brasileiros, de onde se conclui que o portador de necessidades especiais usufrui a mesma perspectiva quanto ao acesso e à permanência na escola.

Esse documento salienta, ainda, a necessidade de que se reorganizem os espaços de atuação das diferentes instâncias do governo e da sociedade civil a fim de garantir a todos o direito à educação de qualidade. Nesse sentido, prevê que uma sociedade cada vez mais democrática permite que a diversidade étnica e cultural se manifeste, apresentando, no entanto, “*exigências educacionais específicas para grupos e setores que ainda não conquistaram o devido espaço*” (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 21). Com efeito, esse tipo de compreensão deixa, no mínimo, uma dúvida pairando sobre as cabeças daqueles que discutem educação sob o ponto de vista igualitário e indica a necessidade de se esclarecer o que está sendo entendido por “*exigências educacionais específicas*” e quais são os setores e grupos excluídos.

Quanto a esse aspecto, o documento não traz muitas contribuições. A única inferência sobre o assunto é possível de ser feita no Capítulo II, quando são relacionados os principais obstáculos do sistema educacional para garantir

educação básica para todos os brasileiros, ao afirmar que *“Pouca criatividade do sistema para atender a grupos em situações específicas (...) como deficientes (...) dificulta o provimento de ensino de qualidade para atender a suas especificidades”* (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 31).

Embora, fique evidente no Plano que os “deficientes” são parte dos excluídos para quem se reclamam especificidades, podendo ser entendido como o grupo ou setor que ainda não conquistou o devido espaço no sistema educacional brasileiro, não é possível identificar maiores informações sobre as especificidades defendidas pelo documento no que concerne ao atendimento educacional.

De toda forma, é importante comentar que se as *exigências educacionais específicas* que o Plano Decenal de Educação para Todos reclama forem as mesmas que a educação especial propõe, ou seja, métodos, recursos e ambientes “especiais” e segregados do convívio com os demais alunos, tais medidas, embora não neguem o direito à educação contido no documento, definem um outro tipo de educação para esses alunos. Se, por outro lado, a proposta é de adequação e de acessibilidade da própria escola para que, de fato, ela possa atender à diversidade dos alunos, sem distinção, o direito à educação fica preservado para todos e da mesma forma.

Nesse sentido, é importante destacar que, embora não existam esclarecimentos sobre o atendimento educacional destinado aos alunos portadores de necessidades especiais, não é perceptível, em nenhuma parte do documento, uma tendência ao assistencialismo em educação. Pelo contrário, no geral, prevalece o discurso pela garantia da educação como direito de todos os brasileiros, sem distinção.

3.2.3 – Integração/Inclusão.

Como já foi discutido, ao longo do Plano Decenal é possível identificar, pelo menos, duas interpretações que apontam, primeiro, para uma tendência de inclusão de todos os alunos nas proposições da política educacional, sem tratamento específico, e uma segunda, que reclama um olhar diferenciado para alguns alunos, entre eles, os “deficientes”. No entanto, as únicas referências específicas para os alunos “deficientes”, segundo o próprio Plano, dão margem a que se considere que subsiste um caráter integrador, muito mais que inclusivista, tendo em vista que, neste último, não haveria necessidade de nenhum atendimento diferenciado para quaisquer alunos, mas, caberia à escola diferenciar suas práticas e concepções, de modo a atender a todos, indistintamente.

Nesse sentido, embora existam poucas referências às pessoas com necessidades especiais, a evidente citação de casos à parte para os quais se prevê “exigências educacionais específicas” parece ilustrar uma tendência clara em não se incluir sempre os alunos “deficientes” no conjunto das proposições políticas para o Brasil nos próximos dez anos. Assim, é possível, portanto, identificar uma tendência pela prática de integração no sistema educacional brasileiro.

Por outro lado, somente quando não se propõem ações específicas para os chamados “alunos deficientes” é que se confirma a tendência pela inclusão. No entanto, é difícil saber se quando esses alunos não foram explicitamente citados mesmo assim estiveram incorporados à discussão. Um olhar sobre os diversos segmentos que participaram da elaboração do Plano Decenal leva a crer que as idéias sobre a inclusão do aluno portador de necessidades especiais não foram ponto de discussão nos debates, tendo em vista que não foi citada nenhuma associação ou entidade que discuta a questão.

Por outro lado, é possível vislumbrar, no contexto geral do documento, indícios de uma tendência inclusiva, no seguinte objetivo:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos: (...) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a **todos** de aquisição de conteúdos e competências básicas (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 37) (grifo nosso).

Não só sob o ponto de vista curricular, mas, também, sob o ponto de vista político, o Plano Decenal coloca outros objetivos que se inscrevem numa ótica inclusiva:

Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento: (...) implementando estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, assegurando a **todos** uma educação de qualidade que respeite e promova a construção da identidade da criança e do adolescente (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 38) (grifo nosso).

Esses dois objetivos, pelo menos, sintetizam idéias que apontam para a prevalência da inclusão sobre a integração, defendendo em todos os pontos uma educação que atenda a todos os brasileiros, sem distinguir ninguém pelas diferenças que possuem.

Na medida em que revelam uma tendência pela inclusão educacional, esses objetivos apontam, contudo, para a preferência por um modelo único de educação, garantido pelo ensino regular, normal, para todos, negando, assim, a necessidade de ações e estruturas especiais para alguns que não se ajustam ao sistema geral de ensino.

Ao apresentar as Metas Globais para a próxima década identifica-se o mesmo caráter abrangente de um sistema educacional que atenda, indistintamente, todos os alunos; conseqüentemente, uma educação que compreende os portadores de necessidades especiais como parte de um todo

que não carece de divisões. Numa dessas metas, o Plano Decenal pretende “*eleva a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar*” (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 42). Tal pretensão assume importância ainda maior na medida em que o percentual de alunos portadores de deficiência atendidos pela rede pública, nesse mesmo período, não chega a 5% (BUENO, 1993).

As ações definidas pelo Plano a fim de reverter o quadro geral da educação brasileira destacam a necessidade de mudanças de caráter legislativo e administrativo para viabilizarem as reformas no âmbito curricular, na formação para o magistério, nas políticas salariais, de carreira e de profissionalização, dentre outras, mais específicas, como as inovações pedagógicas, por exemplo, consideradas como elementos imprescindíveis na consolidação de um modelo de educação para todos.

No entanto, como foi analisado anteriormente, nem mesmo um plano que visa a satisfazer as necessidades básicas de educação para todos os brasileiros está imune à contradição que há muito influencia os destinos de milhares de crianças e jovens portadores de necessidades especiais.

A fim de melhorar o acesso e a permanência do aluno na escola, o Plano Decenal destaca várias ações, em meio às quais se identifica um olhar voltado para o princípio da educação para todos, onde se vêem contemplados os alunos “especiais”. Noutras ações, contraditoriamente, o Plano Decenal de Educação para Todos, parece revelar, nas entrelinhas, que, se a educação pretende incluir os alunos “portadores de deficiência” nesse todo, ela precisa operar algumas modificações, ou seja, apresenta restrições à inserção do aluno “deficiente” na escola para todos.

Nesse sentido, além de defender ações que visem ao estabelecimento de padrões básicos para a rede pública – a fixação dos conteúdos mínimos, a

profissionalização e o reconhecimento público do magistério, dentre outras – o Plano prevê, para os alunos portadores de deficiência, o que ele chama de *“esforços adicionais, mediante a adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem”* (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 48).

Na medida em que o Plano defende a idéia de que para os alunos “deficientes” (conforme o Plano) o sistema educacional precisa desenvolver planos, métodos e instrumentos apropriados e não esclarece ou defende que essas ações devam ocorrer no interior do ensino regular, reafirma os mesmos preceitos já suficientemente discutidos neste estudo, ou seja, a necessidade de que se constitua uma modalidade de ensino responsável pelo atendimento a essa demanda, tendo em vista que suas necessidades fogem às possibilidades do ensino regular.

Parece que essa dicotomia entre o regular e o especial, e que desemboca, inevitavelmente, sobre a questão da integração ou da inclusão, ainda não está suficientemente esclarecida no âmbito das discussões sobre a educação da pessoa portadora de necessidades especiais. Talvez, a ausência de representantes da organização de pessoas com deficiência ou das instâncias envolvidas na definição da política educacional para esse grupo, tenha enfraquecido o debate no interior do Plano Decenal de Educação para Todos.

No entanto, tal apreciação pode ser respaldada remetendo-nos a afirmação de Saviani (1999), quando ele diz que, embora o Plano buscasse ser um instrumento de esforço integrado entre os governos federal, estadual e municipal, contando, ainda, com o apoio da sociedade civil, na prática ele não conseguiu atender a essa expectativa, atendendo muito mais às exigências internacionais para a obtenção de recursos e financiamentos do Banco Mundial. Ainda sobre esse aspecto, é possível acrescentar-se que a inexistência de

representantes do grupo de pessoas portadoras de deficiência nas discussões e no processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos pode ser elucidativo do fato de que as idéias concernentes à questão da integração/inclusão ficaram pouco esclarecidas no conjunto das proposições da política educacional brasileira para o período de 1993 a 2003.

3.3 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996.

A Nova LDB, como ficou conhecida a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo Vieira *“Foi objeto de vários embates políticos, que se expressaram tanto nos bastidores do debate sobre a LDB, nas audiências públicas, nas diversas versões do projeto no âmbito da Câmara e do Senado”* (VIEIRA, 2000, p. 199).

Embora isso, segundo Vieira, não transpareça no relatório final, é preciso ser considerado a fim de que se possa compreender melhor a lei maior da educação brasileira e suas correlações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, já começou a ser regulamentada mesmo antes de ser aprovada. Tal fato pode ser evidenciado a partir dos dispositivos legais aprovados antes da LDB, como é o caso da Lei 9.131/95 e da Emenda Constitucional nº 14/96 e das Leis 9.424/96 e 9.192/95, além do Decreto 2.026/96⁵⁰, o que denota a urgência de sua elaboração para o atual momento educacional brasileiro.

É preciso ressaltar que, embora todo o texto legal ofereça importantes pontos de consideração e reflexão sobre a atual política educacional brasileira,

⁵⁰ Sobre o assunto ver SAVIANI, Dermeval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

serão tomados, em específico, os artigos referentes à educação especial e, de forma geral, aqueles que trazem importantes contribuições à área.

Apesar de, em leis anteriores (4.024/61 e 5.692/71) já haver referência à educação dos ditos “excepcionais”, somente a partir da Nova LDB, é que a Educação Especial passou a ser discutida mais detalhadamente, aparecendo com um capítulo específico. Tal fato, no entanto, muito longe de representar um consenso na área, parece reafirmar a presença de pensamentos, no mínimo, divergentes.

Inúmeros questionamentos aparecem, a partir do tratamento dado à educação especial na nova LDB, gerando controvérsias entre professores e especialistas, bem como no interior do próprio movimento de pessoas com deficiência, dividindo-os entre os que reclamam esse olhar todo especial e identificam, nesse tratamento, a oportunidade de ampliação e melhoria dos serviços educacionais e o respeito às necessidades dos alunos ditos “especiais”, e, do outro lado, os que insistem na hipótese de que tal medida revela uma tendência ainda mais segregadora para os já excluídos do sistema^{51,52}.

A fim de que se compreenda melhor os significados desse novo direcionamento presente na LDB, o texto legal será analisado à luz das categorias centrais definidas para este estudo.

3.3.1 – Ensino Regular/Educação Especial na Nova LDB.

A partir da Nova LDB, a Educação Especial ganha um Capítulo específico, como já foi comentado anteriormente, que vai do Art. 58 ao 60. Nesse novo texto, a Educação Especial passa a ser entendida como “*A modalidade de*

⁵¹ Mesmo entre as associações de portadores de deficiência há posições bastante distintas. Em geral, o movimento de surdos reclama o atendimento em classes e escolas especiais, enquanto os outros grupos lutam pelo atendimento no ensino regular.

⁵² Sobre o assunto ver SKLIAR, Carlos. Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p. 39).

Nesse sentido, cabe considerar, em primeiro lugar, o que significa compreendê-la como uma *modalidade* de educação escolar. Quanto a isso Houaiss nos auxilia dizendo que o termo modalidade é compreendido como “*aspecto ou feição diversa que podem ter as coisas; tipo*” (HOUAISS, 2001, p. 1941). Assim, definir a educação especial enquanto uma “modalidade de educação” significa, colocá-la, dentre outras coisas, como um tipo diferente de educação para os que dela necessitam, o que desemboca, inevitavelmente, num atendimento diferenciado para os alunos portadores de necessidades especiais e, por conseguinte, apartado do ensino regular em geral.

Vê-se, portanto, que, mesmo defendendo uma preferência pelo atendimento na rede regular de ensino, há uma clara divergência desde a sua definição, revelando uma arraigada dicotomia entre essas duas tendências: regular X especial, o que acompanha todo o texto legal.

Nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo que define a educação especial, ainda é evidente essa relação, primeiro, quando defende a existência de *serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela da educação especial* (Parágrafo 1º); em seguida, quando requisita um atendimento *em classes e escolas especiais* (Parágrafo 2º); e, por fim, ao assegurar o início da *oferta de educação especial durante a educação infantil* (Parágrafo 3º); e não no ensino regular.

Apesar de observar, na LDB, uma nova expressão para referir-se ao aluno deficiente, através do conceito de *educandos portadores de necessidades especiais*, sobra espaço para uma interpretação ainda repleta de ambigüidades quanto à normalidade e à diferença, ao preconceito e ao descrédito,

demonstrados a partir da idéia de uma modalidade de ensino para eles e a ineficácia de uma educação única que atenda a todos. Tal evidência se expressa, de forma mais clara, no Art. 59, em todos os seus itens, na medida em que pretende assegurar todo um tratamento específico aos educandos com necessidades especiais, desde o currículo, passando pelos métodos e técnicas e os recursos educativos. De alguma forma, ainda sobrevivem os resquícios das décadas anteriores, carregadas de uma compreensão ainda tecnicista e reducionista e menos política (MAZZOTTA, 1996).

No item IV do Art. 58, além das preocupações supracitadas, aparece a idéia de uma *educação especial para o trabalho*, inclusive, sob o pretexto de atendimento àqueles educandos que *não puderem* ou *não revelar capacidade* para a inserção no mercado.

Em meio a uma Educação Especial, oferecida, preferencialmente **na rede regular**, eis que surge uma educação infantil especial, uma educação especial para o trabalho, métodos especiais, técnicas especiais, recursos especiais, enfim, currículos especiais. Diante do exposto, fica pelo menos uma indagação: o quê no ensino regular será próprio dos educandos portadores de necessidades especiais?

Segundo Ferreira:

Procedimentos especializados e procedimentos normativos são em princípio, 'logicamente contraditórios'. Quanto mais se recorre a procedimentos especiais (currículo, materiais, técnicas, etc.) para promover a normalização, menos 'normal' é a aparência do processo (FERREIRA, 1995, p. 69).

Até aqui, é possível considerar que, ao que parece, a rede regular é o locus onde o ensino especial se efetuará, ainda sob uma perspectiva totalmente especializada. Urge, portanto, que ela não seja apenas uma modalidade, mas, se incorpore ao sistema regular de ensino, a partir de quando será, então,

possível deixar de ser “um tipo de ensino oferecido *na* rede regular” para ser a própria educação oferecida *pela* rede regular para todos os alunos, sem distinção.

3.3.2 – Assistência/Direito.

Com relação à dicotomia assistência/direito, presente na educação especial como resultado da própria história da educação e do contexto social, econômico e político, é pertinente acrescentar que um ranço de assistencialismo sobreviveu a todos os embates produzidos durante o processo de consolidação da Lei Maior da Educação.

Conforme mencionamos no Capítulo 2, deste trabalho, durante as décadas de 60 e 70, ampliaram-se, em todo o Brasil, as instituições de caráter filantrópico-assistencial, os centros de reabilitação e as escolas privadas para atendimento aos conhecidos como excepcionais. Segundo Bueno, essa ampliação “refletiu, em primeiro lugar, a importância cada vez maior que essas entidades foram assumindo dentro da educação especial”, principalmente pelo nível de qualificação profissional que dispunham e dos recursos disponíveis, em detrimento de uma rede pública sem condições de atendimento dessa demanda. Outro aspecto a ser considerado nesse processo de ampliação foi a distinção entre o atendimento voltado aos mais carentes, de um lado, e outro, às camadas mais privilegiadas da população (1993).

A esse respeito, o autor afirma que:

As entidades filantrópico-assistencialistas, que se dirigiam à população deficiente oriunda dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado e que, no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de privatização que ocorreu no país nos campos da saúde e da educação (BUENO, 1993, p. 96).

O percurso histórico da educação especial brasileira é marcado, portanto, pelo assistencialismo e pela privatização dos serviços educacionais e, embora tenha revelado, nas últimas décadas, uma ampliação do atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais, ainda não conseguiu assegurar a cidadania plena desses indivíduos. No entanto, algumas preocupações parecem surgir a partir da Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Certamente, refletindo esse viés é que o Art. 60, do capítulo destinado à Educação Especial dispõe que:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (LDB 9.394/96, 1996, p. 40).

Contudo, apesar do apoio dado às instituições, o texto legal salienta, ainda, no parágrafo único desse artigo, uma tendência da atual política educacional brasileira com a incorporação da educação especial pelo sistema geral de ensino. Afirma que:

O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDB 9.394/96, 1996, p. 40).

Portanto, a educação especial brasileira, marcada por inúmeros problemas, carregou, durante anos, a bandeira do assistencialismo e chegou, em meados da década de 90, se incorporando às prioridades da atual política educacional, ainda que sob o ponto de vista legal.

Como já foi feita referência no início, o foco de análise da LDB incidiria, prioritariamente, sobre o Capítulo V, destinado à Educação Especial. Há, no

entanto, algumas considerações a fazer quanto a outros artigos, dado seu caráter inclusivista.

O primeiro destaque que será feito é ao Art. 2º – *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, ao afirmar que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento de educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (LDB 9.394/96, 1996, p. 19). (grifos nossos).

O presente artigo, mesmo não se referindo exclusivamente aos alunos especiais (e não precisa), reclama para todos os alunos uma educação que garanta o pleno exercício dos seus direitos e a conquista da cidadania.

Igualmente relevante é o artigo 3º, no seu item I, ao defender o princípio de *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*. Tal artigo suscita alguns questionamentos, como, relacionar “o atendimento educacional feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Com essa idéia dá igualdade de acesso à escola? Ao que parece, podendo ser confirmado na prática, as classes e serviços especiais são privilégio de algumas poucas escolas ou instituições, o que tem levado, inúmeras delas, sob esse pretexto, a negarem o recebimento de alunos com necessidades teoricamente maiores e, portanto, dignas de um atendimento em classe especial ou em serviços especializados. Segundo Bueno, o aluno com necessidades especiais mais severas nem sempre encontrará uma escola disponível em local próximo a sua residência. Talvez, isso explique, em parte, o fato de que menos de 5% da população de pessoas com deficiência seja atendida em seu direito à educação.

Bueno (1995) discute o fato de que o Brasil tem negado a cidadania para os brasileiros, na medida em que faz *“uma educação pobre para os pobres”*. Atualmente, se pode plagiar esse autor, afirmando que o mesmo risco é possível quando se faz uma educação especial, um professor especial, um currículo especial para alunos especiais. Vai se afirmando na lei o que não se garante na prática e o que, em última instância, não atende aos ideais de solidariedade e igualdade de condições.

3.3.3 – Integração/Inclusão.

O debate integração/inclusão despontou recentemente na política educacional brasileira, mas, essa dicotomia, em outros momentos históricos, teve como cenário a segregação e, até mesmo, a exclusão das pessoas deficientes. Atualmente, no entanto, é um dos temas centrais de todas as discussões pertinentes à educação especial e compõem as duas mais conturbadas nuances de um processo que vem se consolidando no cenário educacional brasileiro.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, algumas referências claras em defesa da Integração podem ser encontradas já no artigo 58, em seus parágrafos 1º e 2º, quando sugerem, “sempre que necessário”, um atendimento em classes, escolas ou por serviços especializados. Tal procedimento converge, diretamente, para uma prática integradora e contrária, logo em princípio, às idéias sobre a inclusão, tendo em vista que, nessa perspectiva, nenhum aluno fica fora do sistema regular de ensino e que a escola inclusiva não exclui ninguém.

A tendência pela integração educacional vai ficando mais nítida no artigo 59, no item III, quando afirma que os sistemas de ensino devem assegurar

“Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração em classes comuns” (LDB 9.394/96, 1996, p. 40).

A mesma idéia continua no item IV, quando dispõe que, inclusive, para o trabalho, os alunos considerados incapacitados necessitam de orientação diferenciada *“Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para os que não revelarem capacidade (...)”* (LDB 9.394/96, 1996, p. 40).

Nesses parágrafos, pode-se observar que, além do uso da expressão “integração”, as idéias embutidas nos preceitos legais apontam, nitidamente, para essa direção, não deixando dúvida quanto ao fato de que os preceitos da inclusão educacional, conforme foi discutida nos capítulos anteriores, foram suprimidos do texto da lei maior da educação brasileira.

3.4 – O Plano Nacional de Educação – 1997.

A opção por incorporar *O Plano Nacional de Educação* às análises propostas neste estudo encontra fundamento, em primeiro lugar, no fato desse plano se configurar na *“principal medida de política educacional decorrente da LDB”* (SAVIANI, 1999, p. 3), em cujas Disposições Transitórias fica definido que a União, no prazo de um ano, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes (LDB 9.394/96, 1996).

No que concerne à sua importância no cenário educacional brasileiro, Saviani salienta:

(...) deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano (...) (SAVIANI, 1999, p. 3).

Para os objetivos deste trabalho, portanto, o Plano é concebido como um instrumento que ajuda a elucidar os meandros da atual política educacional brasileira, onde se incluem os portadores de necessidades especiais⁵³.

Quanto a isso, o próprio Saviani afirma que “*O Plano Nacional de Educação se torna efetivamente uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, como, de fato, prioritário (...)*” (SAVIANI, 1999, p. 3).

O Plano Nacional de Educação, instituído pelo projeto de lei nº 4.173, de 1998, foi formulado pelo Ministério da Educação, em cumprimento ao que determinaram o art. 214 da Constituição Federal e o art. 9º, inciso I, e o art. 87, § 1º, da LDB.

O Plano Nacional de Educação, apresentado pelo MEC no final de 1997, sob forma de projeto, e aprovado no ano seguinte, listou um conjunto de diretrizes e metas que passaram a orientar a política educacional do Brasil, tendo como eixos norteadores a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Emenda Constitucional nº 14 – que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, de 1995 e o Plano Decenal de Educação Para Todos, de 1993.

O Plano Nacional de Educação apresentou as metas previstas para os dez próximos anos, nas seguintes áreas: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação de

⁵³ No âmbito educacional brasileiro a primeira manifestação clara sobre a elaboração de um Plano Nacional, segundo Saviani, é dada pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, após diagnosticar o quadro geral da educação pública no Brasil e formular um “*Plano de reconstrução educacional*”. Ainda, para esse autor, o conceito de plano, presente no manifesto, é o de “*um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação*”, respeitando, sem dúvida, os ideais da época, logo, os preceitos escolanovistas (SAVIANI, 1999, p. 75).

Professores, Educação de Jovens e Adultos e Erradicação do Analfabetismo e Educação à Distância⁵⁴.

Para os objetivos deste trabalho, serão analisadas as metas para a Educação Especial, em primeiro lugar, e, de forma secundária, outras que, de alguma maneira, venham contribuir para apreender melhor os significados da atual política educacional e suas repercussões para o educando portador de necessidades especiais.

3.4.1 – Ensino Regular/Educação Especial.

Com relação à dicotomia Ensino Regular/Educação Especial é importante começar destacando que a própria divisão dessa área como uma outra modalidade de ensino expressa a permanência do viés segregador há muito discutido ao longo deste estudo e que essa tendência se consolida a partir da LDB.

Por outro lado, é pertinente recordar que os documentos legais que subsidiaram e orientaram esse Plano já revelavam tal tendência em relação à Educação Especial, refletindo nele intenções e opções construídas dentro de um contexto mais amplo e conflituoso.

Contudo, essa análise não pretende situar-se apenas no formato do Plano; pelo contrário: ousa verificar nas vinte e seis (26) metas apresentadas para a Educação Especial, durante o período de 1993 a 2003, as tendências marcantes e, sobretudo, a existência ou não de uma visão diferenciada sobre o atendimento educacional dos alunos portadores de necessidades especiais.

⁵⁴ As duas formas de conceber um plano nacional para a educação, conviveram de maneira bastante conflituosa durante algumas décadas, revelando, por conseguinte, a contradição existente no interior da própria sociedade brasileira no tocante à educação. Essa contradição inerente aos processos político e educacional podem ser resumidos em dois grupos distintos: de um lado, os nacionalistas desenvolvimentistas e, de outro, aqueles que defendiam a iniciativa privada.

Na meta n^o 1, o Plano pretende:

Organizar, em todos os Municípios e em parceria com a área de saúde, programas destinados a ampliar a oferta de procedimentos de estimulação precoce para as crianças com necessidades especiais, em *instituições especializadas* ou regulares de educação infantil, especialmente creches (SAVIANI, 1999, p. 109).

Nessa meta, de responsabilidade dos Estados e Municípios, cabendo à União a colaboração, é possível identificar, ainda, um forte conflito entre a oferta de atendimento educacional aos alunos portadores de necessidades especiais na rede regular ou em instituições especializadas, revelando, assim, a persistência da polêmica que persegue a educação brasileira desde seus primórdios. Por outro lado, é importante destacar que, pela primeira vez, aparece uma preocupação com o atendimento desde a educação infantil para as crianças com necessidades especiais. No entanto, nessa intenção, prevalece, ainda, a forte influência do caráter médico em detrimento do pedagógico, quando se destaca a parceria com a *saúde* e os *procedimentos de estimulação precoce*.

Semelhante às orientações de décadas passadas, quando as crianças e jovens não eram reconhecidos como alunos, mas, como pacientes, o Plano Nacional mantém uma polêmica antiga no histórico das pessoas com necessidades especiais, em todo o Brasil, destacando o papel da saúde e negligenciando o papel e a responsabilidade da escola.

A mesma tendência médica é reafirmada na meta de n^o 3, quando dispõe:

Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, *em parceria com a área da saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado* às crianças com necessidades especiais nessa área (SAVIANI, 1999, anexo X, p. 109) (grifos nossos).

O conflito entre o ensino regular/educação especial pode ser identificado, ainda, em outros trechos das metas para a educação especial, principalmente quando objetiva:

Redimensionar, em cinco anos, as *classes especiais e criar salas de recursos*, conforme as necessidades da demanda escolar, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, sempre que possível fornecendo-lhes o apoio adicional necessário (SAVIANI, 1999, anexo X, p.109) (grifos nossos).

Como já foi discutido, quanto mais se cria recurso adicional e especial, mais se afasta o aluno com necessidades especiais da rede regular de ensino. Para Bueno, na medida em que a Educação Especial ampliou seu espectro, incorporando serviços especiais *“Ao mesmo tempo (...) envolveu também uma série de problemas. Se ampliou de tal forma que se descaracterizou enquanto processo escolar”* (BUENO, 1993, p. 19).

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que, no Brasil, devido à baixa qualidade dos serviços de saúde oferecidos, a maioria da população *“Na medida em que cuidados muito mais rudimentares que os necessários para a criança excepcional não são oferecidos à população em geral, a educação especial passa a abarcá-los como se fossem de sua alçada”* (BUENO, 1993, p. 20).

Talvez, essa seja a razão mais forte para que, ainda durante a década de 90, se observem preocupações dessa natureza no Plano Nacional de Educação, quando o foco é a educação dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

O privilégio de serviços especiais em detrimento do atendimento na rede regular de ensino é o ponto mais incisivo em todo o Plano Nacional de Educação, a partir do qual sugere a implantação de centros especiais, destinados ao atendimento *“dos casos mais graves de comprometimento mental*

e de deficiências múltiplas” nos Estados que não os possuem e a ampliação nos locais onde já existem (BUENO, 1993, p. 20).

Vislumbra-se, portanto, nas metas citadas, os mesmos objetivos de assegurar um atendimento especial aos portadores de necessidades especiais e, portanto, apartado do ensino regular; logo, a mesma tendência que vem sendo confirmada nos outros dispositivos legais investigados neste estudo.

3.4.2 – Assistência/Direito

A assistência e o direito expressam um debate de grande importância para as pessoas portadoras de necessidades especiais no Brasil, pelo menos, por dois motivos. Primeiro, pelo que, efetivamente, representa para esses indivíduos na conquista da cidadania e, segundo, por legitimarem um espaço essencialmente segregador para essa demanda da população.

Nesse sentido, Bueno reafirma a questão, esclarecendo que boa parte dos ditos deficientes,

Mesmo recebendo alguma forma de atendimento (...) continua com imensas dificuldades de integração no meio social, consubstanciadas na impossibilidade de alcançar níveis mais elevados de escolarização, de obter ocupação profissional minimamente satisfatória e de se constituir como cidadãos a quem são exigidos deveres, em contrapartida ao respeito aos seus direitos (BUENO, 1993, p. 17).

De fato, a sociedade brasileira tem avançado no seu entendimento quanto ao direito de todos à educação, colocando-a, inclusive, enquanto “direito público subjetivo” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988). Entretanto, a mesma idéia não aparece com muita nitidez quando o assunto é a educação dos que portam necessidades especiais. Na maioria das vezes, como pôde se observar ao longo deste trabalho, a garantia do direito educacional dessas pessoas

encontra força em textos não específicos muito mais do que nos diretamente voltados para a educação especial.

Com relação ao Plano Nacional de Educação, observa-se, em suas metas, poucas referências à garantia de oferta de educação aos sujeitos especiais. Por outro lado, algumas citações podem ser identificadas no que concerne à assistência, ainda que sob o ponto de vista da parceria. Quanto a isso, destaca-se na meta de número 6, a proposta de criação de centros de serviços especializados em parceria com a área da assistência social e da saúde. Em outras metas, a exemplo das de número 9 e 18, respectivamente, busca-se na parceria com representantes da previdência social, da saúde, da assistência social e da sociedade civil, a oportunidade para tornar acessíveis aos alunos especiais, os recursos materiais, a informática, os livros, além das próteses, órteses e o atendimento de saúde. Esses últimos, como se pode ver, sem nenhuma relação com o processo educacional, revelando o cunho médico-assistencialista, bastante criticado na história da educação especial do Brasil.

Nas metas referentes às *instituições* de Educação Especial, de caráter público ou privado, há uma preocupação em definir os critérios para o funcionamento dessas entidades no âmbito da educação especial. Ainda sobre esse aspecto, observa-se a indicação da necessidade de cooperação entre as áreas de saúde, previdência e assistência, para prover o atendimento especializado aos alunos “especiais”, e a criação de um setor específico responsável pela educação desses alunos, no país todo, ou seja, em cada Estado e município. Portanto, emerge do conjunto de ações pretendidas pelo Plano Nacional de Educação, a sedimentação de um atendimento ainda baseado na assistência aos alunos que se desviam da média da população, reservando para eles uma educação oferecida por instituições especializadas, em geral, filantrópicas.

Como pode ser visto, o Plano Nacional de Educação, configura-se num dos instrumentos da política educacional que mais acentua a dicotomia entre a educação geral e a chamada educação especial, direcionando essa última para espaços cada vez mais segregados.

3.4.3 – Integração/Inclusão

Além dos aspectos excludentes identificados nas metas apresentadas pelo Plano Nacional para a educação especial, há, ainda, uma preocupação em definir com precisão a população de alunos portadores de necessidades especiais a fim de que se ofereça os “melhores” serviços educacionais. Na intenção de melhorar o atendimento educacional para esses alunos, contraditoriamente, parece que o Plano conseguiu reforçar ainda mais o preconceito e a distância entre os “normais e os deficientes”.

Com efeito, aparecem indícios de uma tendência em atender as necessidades dos alunos com necessidades especiais do ensino regular em algumas metas a serem atingidas pela educação especial. No entanto, nessas metas, não fica claro onde seria feito esse tipo de atendimento e por quem. Em todas elas identifica-se uma preocupação com aspectos metodológicos, físicos e materiais como condição para a melhoria da qualidade do ensino para esses indivíduos.

É importante destacar, ainda, que a formação dos professores é identificada como um importante requisito para o bom atendimento de alunos com necessidades especiais nas escolas. Destaca-se em várias metas, a ênfase dada à formação dos mestres em nível médio ou superior, da educação infantil e do ensino fundamental, além da formação em serviço, como um instrumento capaz de assegurar a elevação do nível de escolaridade dos alunos portadores

de necessidades especiais. Como exemplo dessa intenção, determina que é preciso:

Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades *educativas* especiais para os professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (SAVIANI, 1999, Anexo X, p. 109).

Nesse sentido, vê na formação docente e nos recursos pedagógicos as condições básicas para a consecução de um projeto educacional que atenda às necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais, propondo, dentre outras coisas:

Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades *educativas* especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (SAVIANI, 1999, anexo X, p. 110) (grifos nossos)⁵⁵.

É difícil identificar em metas como essas qual é o tipo de atendimento definido para os alunos portadores de necessidades especiais. Porém, quando se analisa o documento no seu conjunto, percebe-se que o viés segregador é a marca das ações pretendidas para a educação especial e que, portanto, ainda se insiste num ambiente separado porque se acredita que as limitações de que os alunos são portadores reforçam essa necessidade.

A investigação sobre a presença da integração e da inclusão na política educacional brasileira revelou, até o momento, que só muito sutilmente é possível identificar indícios de uma prática inclusiva e que, em linhas gerais, os instrumentos oficiais propagam a idéia da integração, já questionada com muita propriedade por autores como Mantoan e Sasaki, ao longo deste estudo.

⁵⁵ Nesse caso, os grifos não destacam a importância do termo utilizado, mas, o equívoco, quando deveria ter sido utilizada a expressão “educacionais”, e não, *educativas*. Sobre o assunto ver Sasaki, 1998.

Mesmo considerando que o modelo integrador contribuiu fecundamente para a construção do modelo inclusivo, é pertinente lembrar que ambos se distanciam nas suas práticas e usos (SASSAKI, 1997), mas que, ainda assim, é comum encontrar as duas tendências dentro do mesmo documento, como pretensões semelhantes ou complementares.

Quanto à inclusão, é possível ver alguns indícios dessa tendência no Plano Nacional de Educação, quando objetivam:

Incluir nos currículos de formação de professores (...) conteúdos e disciplinas (p.19) e Introduzir (...) conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades educativas especiais nos cursos (...) como Medicina, enfermagem, arquitetura, etc. (SAVIANI, 1999, Anexo X, p. 19-21).

De uma forma contraditória sobrevivem, paralelamente, as duas tendências no Plano Nacional de Educação. Destacam-se, de um lado, aquelas preocupadas em ofertar e/ou redimensionar os serviços de apoio – as classes especiais e as salas de recursos – criando, inclusive, centros de atendimento especializado para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Sobressai, nesse sentido, a coexistência de serviços paralelos para subsidiar os alunos com necessidades especiais, ou seja, a existência de um subsistema dentro do sistema geral de ensino para os que, por si só, não conseguem sucesso na rede regular. E, por outro lado, ainda de maneira bastante inicial, o incentivo a ações que podem promover a educação inclusiva, a exemplo dos cursos de formação de professores.

De forma geral, há que se considerar que persiste, ainda, no interior da atual política educacional brasileira, um olhar de descrédito para com os alunos com necessidades especiais, por um lado, exigindo, em todas as instâncias, os serviços de apoio para os que tenderão ao fracasso e, por outro, uma tentativa de iniciar um processo de modificação das estruturas escolares para melhor

atender às diferentes demandas que lhe chegam. Contudo, verdadeiramente, falta situar *todos*, sem exceções, sob esse novo olhar.

CAPÍTULO 4 – A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: possibilidades e limites na construção da educação para todos.

*“Onde houver boa educação, não
haverá distinção de classes”*

(CONFÚCIO).

Este capítulo dedica-se exclusivamente à análise da *Política Nacional de Educação Especial* no Brasil, elaborada no decorrer de 1993 e editada em 1994. O fato de se ter reservado um capítulo inteiro à análise do documento acima mencionado justifica-se, sobretudo, pela forma como a Educação Especial vem se configurando no país, consolidando a permanência de todo um aparato político e institucional isolado da educação geral e, talvez, responsável pela dicotomia estabelecida entre ambas, bem como pela imensa lacuna existente no campo da oferta de educação básica a todos os brasileiros, sem excluir desse conjunto as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Diante disso, pretende-se analisar o documento que versa sobre a *Política Nacional de Educação Especial*, a partir de onde ela foi produzida, ou seja, no âmbito da equipe da Secretaria de Educação Especial e dos seus colaboradores⁵⁶, desarticulada da Educação Geral, na busca por revelar os meandros dessa relação distante e, ao mesmo tempo, conflituosa.

Na presente análise serão utilizadas as mesmas categorias definidas ao longo deste estudo, com as quais se pretende compor o conjunto das interpretações possíveis quanto às ações relativas à inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais na esfera educacional brasileira.

⁵⁶ Segundo a SEESP, colaboraram na produção desse documento dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial em todo o Brasil, representantes dos Institutos Benjamim Constant e Nacional de Educação de Surdos, além de representantes de organizações não governamentais em Educação Especial.

Ao considerarmos o momento histórico que envolve a produção de tal documento, vale a pena situar alguns acontecimentos que marcaram o período. Além dos acontecimentos internacionais de intensa mobilização em prol da educação para todos⁵⁷ e da apresentação de novos conceitos e noções sobre as diferenças humanas, no Brasil, sob a influência desses movimentos, vivia-se, durante o governo do presidente Itamar Franco, um período de mudanças significativas no cenário político e econômico.

Nessa época realizou-se o plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo, mas, o destaque principal foi, sem dúvida, o lançamento do Plano Real, identificado por Vieira como:

Mais uma iniciativa de solucionar as dificuldades econômicas, agravadas pela inflação. Este plano destaca-se pela adoção de medidas diferentes (...) Sua proposta básica orienta-se para a contenção dos gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações (VIEIRA, 2000, p. 116).

É nesse contexto que as questões educacionais vão figurar e, mais isoladamente, a educação especial. Como foi visto no capítulo anterior, é um período de intensa mobilização nacional, expressos nos debates que culminaram com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) e da Política Nacional de Educação Especial (1994). Ainda, para a autora, é um momento onde:

Busca-se uma articulação dos esforços nas áreas de educação, de ciência e tecnologia visando a melhoria da qualidade de recursos humanos para atender às exigências do novo paradigma de desenvolvimento da atualidade (VIEIRA, 2000, p. 118).

Assim, a educação, compreendida como o eixo básico da estratégia social de retomada do desenvolvimento, é o grande mote dessa gestão. Para isso, o Estado propõe uma atuação na esfera pública, mas, marcada por um certo

⁵⁷ Em 1990 realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia e, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, na Espanha.

“equilíbrio”, cujo conteúdo e natureza podem ser identificados no seguinte trecho, retirado das Diretrizes de Ação Governamental:

Nem se deseja um Estado tão grande e com tanto poder que esmague e domine a sociedade, nem tão pequeno e fraco que se anule politicamente e se incapacite para gerir a coisa pública e promover o bem – estar da população (VIEIRA, 2000, p. 118).

Com relação à Educação Básica, o mesmo documento, tem, dentre as principais linhas de ação formuladas durante o período 93/94, algumas propostas voltadas para o Ensino Fundamental (Capítulo I) e para a Educação Especial (Capítulo IV), dentre outros. A referência ao ensino fundamental e à educação especial, merece destaque, na medida em que divide, mais uma vez, o geral e o especial, separando, assim, as pessoas portadoras de necessidades especiais daquelas ditas normais.

Os documentos educacionais gerais, produzidos durante esse período, a exemplo do Plano Decenal, objetivam, portanto, a universalização da educação básica a todos os brasileiros. Tal meta alcança uma expansão substantiva no ensino fundamental, com dados de que cerca de 86% da população de 7 a 14 anos está na escola (VIEIRA, 2000, p. 123). No entanto, esses dados não incluem crianças e jovens portadores de necessidades especiais, porque eles estão excluídos das próprias ações da política educacional geral, tendo em vista que, nesse mesmo período, a *então Política Nacional de Educação Especial* denuncia uma realidade vergonhosa e discriminatória: o índice de crianças e jovens atendidos por essa modalidade de ensino chega apenas a 1% em todo o país.

Apesar do reconhecimento de que há grandes limitações no atendimento aos portadores de necessidades especiais e da expectativa de que, “*até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento*” em todo o país, nenhuma mudança estrutural foi implementada pela Política

Nacional de Educação Especial, a fim de reverter o índice insuficiente de atendimentos (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 7-8).

O documento *Política Nacional de Educação Especial* apresenta fundamentos, objetivos e diretrizes gerais que devem ser utilizados como inspiração na elaboração de planos de ação nos níveis federal, estaduais e municipais, bem como pelas entidades não governamentais de todo o país.

Nele é, ainda, possível identificar, uma ambigüidade no uso dos termos ao se referir ao aluno para o qual se voltam seus objetivos e diretrizes gerais. O uso de expressões como “*peessoas portadoras de deficiências*” e “*alunado portador de necessidades especiais*”, parece revelar, no conjunto das análises realizadas, a evidente indefinição quanto ao termo mais adequado e menos pejorativo para o grupo atendido pela educação especial.

De toda forma, apesar da substituição de uma expressão por outra não garantir mudanças nas práticas sociais em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais, pelo menos servem para ilustrar a busca por um consenso em torno dos termos utilizados na área.

De acordo com a SEESP (Secretaria de Educação Especial), a *Política Nacional de Educação Especial* encontra seus principais fundamentos na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vigência na ocasião de sua elaboração, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Está dividida em seis capítulos, distribuídos da seguinte forma: revisão conceitual, análise da situação, fundamentos axiológicos, objetivo geral, objetivos específicos e diretrizes gerais, a partir de onde serão discutidas as categorias centrais deste estudo.

Cabe considerar, ainda, que, no dito documento, não se apresentam as ações para o alcance dos objetivos e diretrizes propostos, além de que as definições acerca dos sujeitos da educação especial são, por vezes, ambíguas. Talvez, por esse motivo, o MEC e a SEESP publicaram outros textos e informações, apresentados como uma linha editorial contendo quatro séries: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação, que vão sendo apresentadas, paulatinamente, após o primeiro documento.

Não é pretensão deste estudo analisar cada material produzido, mas, apenas situá-los no contexto da *Política Nacional de Educação Especial*, sintetizando o objetivo de cada um deles.

Segundo o próprio documento, a Série *Institucional* está destinada à publicação de textos oficiais com vistas à divulgação de políticas educacionais e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais (SEESP, 1995).

A Série *Diretrizes* visa a informar, a sugerir e a orientar a elaboração de planos de trabalho, fornecendo subsídios aos sistemas de ensino para “a organização e o funcionamento de serviços educacionais” a serem implementados nos estados e municípios brasileiros para as pessoas portadoras de necessidades especiais. Essa série é apresentada por área de deficiência, a exemplo do que ocorre com o documento *Política Nacional de Educação Especial*, e retoma os conceitos apresentados com relação aos portadores de “deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades” (SEESP, SÉRIE DIRETRIZES, 1995, p. 5).

Na mesma perspectiva, os “*Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*” apresentam a caracterização dos alunos, orientações para o diagnóstico e o encaminhamento, as alternativas

de atendimento e os níveis de ensino distribuídos a partir da classificação por tipo de deficiência.

A Série *Atualidades Pedagógicas* tem por objetivo a difusão e o estímulo às inovações pedagógicas que se apresentam na área de educação especial, divulgando os conhecimentos técnico-científicos produzidos por área de atendimento, conforme a divisão feita no documento da política oficial (SEESP, 1997).

A Série *Legislação* pretende disseminar a evolução dos aspectos legais referentes às pessoas portadoras de necessidades especiais, enfocando os direitos e deveres desses indivíduos na sociedade brasileira (SEESP, SÉRIE LEGISLAÇÃO, 1997).

4.1 – Ensino Regular/Educação Especial

O primeiro capítulo da *Política Nacional de Educação Especial* volta-se à revisão conceitual dos termos mais utilizados na área, procurando estabelecer um consenso nacional, o que demonstra as dificuldades percebidas, desde o início do documento, em definir, claramente, quais os sujeitos da educação especial e qual o conceito que se tem sobre os mesmos. Define o alunado da Educação Especial da seguinte maneira:

Aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 13).

Propõe, ainda, uma definição genérica de “*portadores de necessidades educativas especiais*” e uma classificação específica – *portadores de*

*deficiência*⁵⁸, de *condutas típicas* e de *altas habilidades* – para melhor identificá-los por área, embora, ao longo do texto, o uso dos termos aparece freqüentemente como sinônimos.

Para Sasaki (1997), isso ocorre porque se tem a idéia de que é melhor usar a expressão “necessidades especiais”, em detrimento de “deficientes”, evitando-se discriminações. Contudo, o mesmo autor, chama a atenção para o fato de que elas não devem ser usadas como sinônimas, pois, resultaria numa mudança sem nenhuma contribuição para o respeito à diversidade humana e à celebração das diferenças.

É importante esclarecer que as necessidades especiais podem ser definidas como resultantes de condições atípicas (deficiências, autismo, dificuldades de aprendizagem, insuficiências orgânicas, problemas de conduta, distúrbios emocionais, etc.) e podem ser agravadas ou resultantes de situações marginalizantes, como prostituição, privação cultural, trabalho infantil, pobreza, abuso, falta de estímulo do ambiente e de escolaridade, etc., aspectos desconsiderados pela *Política Nacional de Educação Especial* (SASSAKI, 1997).

Nesse sentido, a associação da Educação Especial a uma metodologia de ensino específico para indivíduos desviantes é analisada por Mazzotta como reveladora de uma definição e abordagem reducionistas e tecnicistas (MAZZOTTA, 1996, p. 11). Emerge, dessa concepção, a necessidade de se classificar os educandos em Educação Especial. Tal tendência, como anteriormente mencionada, aponta para uma abordagem médica no âmbito da educação especial e, conseqüentemente, para um atendimento terapêutico e corretivo, baseados numa “*obsessão curativa da medicina*”, em detrimento do atendimento pedagógico, o que vem afastando a educação especial da

⁵⁸ Entre os portadores de deficiência o documento apresenta subgrupos, assim distribuídos: deficientes mentais, visuais, auditivos, físicos e múltiplos.

discussão geral da questão educacional do país, reservando-lhe uma abordagem puramente clínica (SKLIAR, 2001, p. 15-16).

De forma geral, é possível identificar na *Política Nacional de Educação Especial* todos esses aspectos, expressos numa tendência acentuada na classificação dos alunos em função de suas especificidades, determinando, para cada caso, segundo diagnóstico prévio, a “modalidade de atendimento”⁵⁹ mais adequada. A escolha dessas modalidades de atendimento, de acordo com o documento, implica determinar o espaço físico, os recursos humanos e os materiais pertinentes a cada tipo de deficiência, encontrando-se divididas em: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos.

Diante disso, é possível identificar, nas modalidades oferecidas, a preferência pelo atendimento segregado, em detrimento do ingresso do aluno na rede regular. A opção pela classe comum se perde em meio a tantas formas variadas de atendimento especializado, principalmente quando compreendida como um ambiente no qual os alunos portadores de necessidades especiais podem ser matriculados somente se “*possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas (...), no mesmo ritmo que os alunos ditos normais*” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 19).

No capítulo destinado à análise da situação da educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, o documento ressalta a existência de importantes conquistas nas últimas décadas e relaciona as principais dificuldades a serem enfrentadas. Dentre as principais dificuldades,

⁵⁹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial as modalidades de atendimento são “alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.18).

reconhece “a falta de divulgação das informações e esclarecimentos relativos às necessidades educacionais de portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades”, como a mola propulsora do desinteresse e da resistência da maioria das escolas da rede regular de ensino para aceitar esse alunos (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.31).

Essa dificuldade, embora pautada em princípios específicos de informação quanto às pessoas portadoras de necessidades especiais, denuncia os problemas inerentes ao sistema educacional brasileiro e a desarticulação entre o ensino regular e a educação especial, apontando para a urgência de uma educação única e de qualidade para todos.

A Política Nacional de Educação Especial, ao apresentar seus princípios e fundamentos axiológicos, permanece pautando-se no modelo médico da deficiência, reforçando um atendimento essencialmente especializado, sob o pretexto de que essa é a forma pela qual o aluno tem suas necessidades atendidas e suas características respeitadas. Tal tendência, muito embora não esteja claramente expressa no objetivo geral do documento, pode ser identificada na maioria dos objetivos específicos e diretrizes gerais, bem como no seguinte texto:

As próprias características dos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes ou com condutas típicas, exigem, além do atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 39).

Nos quarenta e nove objetivos específicos apresentados e trinta e sete diretrizes gerais, a relação dicotômica entre o ensino regular e a educação especial se expressa por meio de suas principais contradições. De um lado, são listadas as necessidades de expansão do atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais pela rede regular, a importância do apoio ao sistema regular para que os acolham, além da urgência na adequação de ambientes,

mobiliários e espaços, para o ingresso e permanência dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Com essa atitude, a Política Nacional de Educação Especial aponta para o respeito às diferenças, sem excluir nenhum aluno da convivência com os demais.

Contraditoriamente, são exigidos equipamentos, aparelhos, recursos, materiais, métodos, técnicas, currículos e, principalmente, ambientes específicos para os alunos portadores de necessidades especiais, a fim de que se melhorem suas condições de aprendizagem, na modalidade de educação especial, o que salienta uma tendência para a segregação como modelo de atendimento educacional para esses alunos.

Nas séries Diretrizes, Subsídios e Legislação, a dicotomia ensino regular/educação especial é evidente e permanece como o ponto crítico de todas as ações destinadas à oferta de educação aos alunos portadores de necessidades especiais. Ao orientar a organização e o funcionamento dos serviços de educação especial, o conjunto dos documentos prevê, pelo menos, três alternativas de atendimento educacional: em *classe comum*, em *classe especial* e em *escola ou centro de educação especial*, confirmando, assim, o privilégio do atendimento específico em detrimento da inserção do aluno no ensino regular.

Identifica-se, portanto, uma tendência pelo atendimento especializado em detrimento de um modelo único de educação para todos os brasileiros, o que reafirma a hipótese de que, na medida em que se estabelecem planos, programas e serviços cada vez mais específicos, com o pretexto de oferecer aos alunos portadores de necessidades especiais condições iguais, mais se acentua a segregação educacional e se inviabiliza a construção de um projeto de educação para todos.

Com isso, não se pretende negar as necessidades individuais ou as dificuldades dos alunos, mesmo porque essas características estão presentes em qualquer aluno, em qualquer momento de sua trajetória escolar. Portanto, não é privilégio dos que portam deficiência. Pelo contrário, pretende-se ampliar a compreensão sobre as necessidades educacionais especiais e o papel da escola em relação a isso.

Quando se discute a inviabilidade de instrumentos, currículos, programas, professores e métodos especiais para atendimento dos alunos designados como “especiais”, não se descarta a urgência que a escola tem em revisar suas práticas, de modo a criar alternativas que atendam aos diferentes ritmos, estilos, interesses e inteligências. Contudo, para que as especificidades dos alunos sejam respeitadas não se faz necessário excluí-los.

Da visão que se tem sobre as diferenças emergem práticas diferenciadas. Para cada abordagem têm-se processos completamente diferenciados. Numa perspectiva, as diferenças e necessidades dos alunos (sobretudo, dos considerados “especiais”) são tomadas como obstáculos à aprendizagem e apontam para a criação de ambientes próprios para esses indivíduos. Com efeito, o sentido atribuído ao aluno especial é de alguém limitado e incapaz de obter êxito no processo educacional, senão segregado, afastado, excluído.

Numa outra perspectiva, onde as diferenças (quanto ao ritmo, interesses e potencialidades, dentre outras) são tomadas como subsídios, e não como limitadores, a prática educativa se dá num ambiente de troca onde nenhum aluno é visto como incapaz.

4.2 – Assistência/Direito

Segundo a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a *Política Nacional de Educação Especial* é entendida como:

A ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas) (...) (MEC, SEESP, 1994, p. 7).

Dessa forma, compreende “O enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (MEC, SEESP, 1994, p. 7).

Dois aspectos merecem destaque na apresentação do documento. Um primeiro referente ao reconhecimento de que os portadores de necessidades especiais possuem os mesmos direitos à educação, proclamados pela legislação do país para todos os brasileiros e, um segundo, decorrente do primeiro, de que esses direitos não estão sendo respeitados. Entretanto, apesar desse reconhecimento, todos os objetivos expressos no documento, parecem corroborar para a negação de que esses indivíduos possuam direitos iguais e, conseqüentemente, de que sejam dadas as condições de usufruto desses direitos, especificamente no campo educacional. A marca dessa negação é, portanto, a forma como se organiza a própria oferta de educação aos alunos portadores de necessidades especiais, fundamentada num aparato institucional apartado do sistema geral de ensino.

No que diz respeito à expressão “*necessidades educativas*”, utilizada ao longo da *Política Nacional de Educação Especial*, cabe esclarecer, que é incorreto o uso do termo nessas circunstâncias porque o adjetivo *educativo* significa que serve para educar, como um método e, portanto, não traduz o seu

real significado. Assim, seria correto afirmar, em conformidade com Sasaki, que “As necessidades especiais podem ser *educacionais*, ou seja, concernentes à educação, pertinentes ao campo da educação” (SASSAKI, 1998, p. 9).

Com relação à classificação feita no documento *Política Nacional de Educação Especial* dos portadores de necessidades especiais, vale destacar que, para cada grupo, são elencadas as características que o identifica, além dos possíveis subgrupos existentes, a partir de onde pode ser observada uma tendência à delimitação do espaço de atuação da educação especial em oposição àquele destinado ao ensino regular, além do limite entre o normal e o anormal, embora se evitem tais expressões. Nesse sentido, a defesa da necessidade de um diagnóstico prévio dos sujeitos em relação ao desvio que apresentam é outra característica marcante no documento. Para Sasaki, as ações que daí emergem apontam para um modelo onde “*A pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações*” (SASSAKI, 1997, p. 29).

Apesar de uma tendência clara em separar os alunos de acordo com classificações baseadas num modelo médico-terapêutico, o documento da Política Nacional de Educação Especial reconhece que “*O discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas e que alguns segmentos da comunidade permanecem à margem, discriminados*” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 9).

Contraditoriamente, mesmo pretendendo incorporar-se às crescentes exigências de democratização do ensino e formação para a cidadania, o documento *Política Nacional de Educação Especial* parece andar na contra-mão do processo, na medida em que exige “*ordenamentos sociais específicos*”, ou seja, isolados e distantes de uma sociedade que deseja que todas as pessoas,

indiscriminadamente, tenham “*acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários a formação de sua plena cidadania*” (SASSAKI, 1998, p. 9).

As ações apresentadas no documento que visam a garantir aos portadores de deficiência, de altas habilidades e condutas típicas, o acesso às informações e aos conhecimentos necessários à formação da cidadania, parecem estar circunscritas a “*métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção*”, confirmando o olhar clínico sobre a educação especial e o caráter corretivo e medicalizante sobre a pessoa que se desvia do padrão aceito socialmente como normal, reclamando para elas um atendimento e procedimentos específicos e, possivelmente, isolados dos “normais”.

Numa abordagem de cunho médico, a escola parece não exercer nenhuma responsabilidade sobre as limitações que os educandos apresentam, ficando toda a dificuldade localizada na própria criança, nos determinantes biológicos que a impedem de aprender. Portanto, além dos deficientes diagnosticados, o documento apresenta, ainda, as crianças de alto risco e as define como aquelas que têm “*o desenvolvimento ameaçado por condições de vulnerabilidade*”. É, então, plausível perguntar: alto risco, para quê ou para quem? Quem corre riscos, a criança ou a escola?

Parece importante acrescentar que o maior risco que é possível identificar no conjunto das proposições políticas para a educação especial é o de condenar algumas crianças a jamais ingressarem na escola sob o pretexto de que elas necessitam de um tipo especial de educação. Quando crianças como essas não encontram esse tipo especial de educação disponível na comunidade em que vivem, elas são traídas no direito à educação, da forma mais sutil e vergonhosa possível.

Ao analisar os meandros da Política Nacional de Educação Especial se tem a impressão de que crianças de alto risco são quaisquer delas que

ameaçem o absolutismo do ensino regular, dos professores e das crianças normais. É nesse sentido, ou seja, justamente para garantir a ordem dos sistemas gerais de ensino que se fortalece a Educação Especial.

Numa breve retrospectiva da situação educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais, o documento enfoca a evolução da conquista dos direitos humanos como a responsável pelas mudanças que hoje se observam na realidade brasileira. Critica, ainda, a postura de proteção ou filantropia e defende “*o reconhecimento da igualdade de direitos a todo cidadão, sem discriminação*” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.27).

Destaca, no âmbito legal, alguns documentos que primaram por esse fim: a Constituição Federal de 1988, no Art. 208, inciso III e a LDB n. 5.692/71, no Art. 9, enquanto no âmbito político os principais destaques são para as ações do MEC, desde a década de 70, e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), transformado, posteriormente, em Secretaria de Educação Especial (SEESP).

No campo técnico-científico, a Política Nacional de Educação Especial atribui notada atenção ao *Ano Internacional da pessoa portadora de deficiência* (1981) como propulsora de inúmeras discussões e eventos realizados no Brasil (sem citar quais) e troca de experiências com outros países, sem, no entanto, identificá-los. Salaria, ainda, a importância das diversas pesquisas que se desenvolveram na área e destaca a importante participação das ONGs em prol da conquista de direitos para as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Diante disso, o documento ressalta a existência de importantes conquistas nas últimas décadas e relaciona as principais dificuldades a serem enfrentadas. De forma geral, no enfrentamento dessas dificuldades, aponta a educação especial como a grande responsável por oferecer as alternativas de solução.

Para assumir e resolver todos os desvios que ameacem o curso normal da educação geral, a Educação Especial é definida no documento como:

Um processo que visa promover o desenvolvimento de potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades (...) O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 17) (grifo nosso).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial revela um distanciamento da posição caritativa no atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais. Não há referência ao assistencialismo ou a atitudes protecionistas por parte do Estado ou de instituições filantrópicas, embora, conserve, ainda, a defesa por um ensino especializado.

No entanto, de um referencial médico, a partir do qual apóia-se a tendência de afastar os alunos normais dos especiais, a fim de garantir-lhes a educação necessária, uma compreensão da deficiência enquanto perda, limitação e déficit é a marca do atendimento que se pretende garantir aos portadores de necessidades educacionais especiais, o que fica patente nos diversos conceitos utilizados ao longo do documento. Em relação aos deficientes mentais o conceito expressa a presença de:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média (...) concomitantes com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade (...) (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 15) (grifo nosso).

É possível observar, na definição de deficiência mental, uma tendência em comparar o indivíduo com a *média* da sociedade, acreditando existir um padrão de normalidade esperada. Esse tipo de abordagem tem outros desdobramentos no campo educacional: aponta para a necessidade de se medir o desempenho dos educandos, classificá-los e distribuí-los de acordo com suas

limitações. O mesmo pensamento se expressa em relação aos denominados deficientes físicos, visuais e auditivos e portadores de condutas típicas. Em todos os casos, embora, compreenda-se a prevalência do direito desses indivíduos à educação, defende-se um tipo diferenciado de atendimento, segregado, excluído do convívio com os demais.

A percepção dos alunos portadores de necessidades especiais, nessa perspectiva, toma como pano de fundo, a idéia de sujeitos desajustados e, por isso, desintegrados da sociedade e excluídos da classe comum. Utilizada como expressão sinônima de deficiente, a idéia de aluno especial, no conjunto dos documentos editados a partir da Política Nacional de Educação Especial é a de indivíduos incapazes de se desenvolverem sem o auxílio específico. A educação especial, por sua vez, é representada como um conjunto de métodos, técnicas, recursos, ambiente e pessoal especializado para corrigirem os desvios apresentados por sua demanda, até o ponto em que eles possam adentrar à classe comum, sem provocar danos ao sistema. Todo esse referencial procura sustentar-se num discurso do direito à educação, pertinente ao momento social e político da sociedade brasileira, bem como aos instrumentos legais, mas, exprime, por um outro lado, um direito a outro tipo de educação, baseado nas supostas necessidades dos alunos.

Diante disso, a relação assistência/direito fica, no mínimo, confusa, pois, ao mesmo tempo em que é claro um distanciamento das instituições filantrópicas em prol dos serviços educacionais garantidos pelo próprio Estado, esse mesmo Estado não dispõe dos recursos e dos ambientes especializados que reclama para seus alunos. Logo se conclui que é preciso adquirir as condições necessárias para esse atendimento; portanto, seguindo o raciocínio apresentado no documento, adquirir os recursos, materiais e profissionais especializados. No entanto, essa aquisição, prevista nos objetivos da SEESP, implica gastos.

Conforme o próprio documento, implica “*alto custo à nação*” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.40).

Conforme esclarecido no início deste capítulo, os altos custos não estavam na agenda pública brasileira durante a década de 90; pelo contrário, a contenção dos gastos públicos e a privatização de vários setores eram as linhas condutoras da política educacional, inclusive, para os portadores de necessidades especiais.

Por outro lado, é preciso considerar que o direito à educação especializada, defendido pela Política Nacional de Educação Especial, embora afirme está baseado na lei maior do país, de fato, não atende o que é proclamado pela Constituição Federal (1988), no seu Art. 5º, “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*” e, ainda, no Art. 206, item I, “*Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, embora afirme que tenha se baseado na Carta Magna.

Cabe considerar, ainda, que um sistema à parte, com atendimentos específicos para os portadores de necessidades especiais, além de negar os preceitos constitucionais, impossibilita a garantia de pertencimento e de discussão desse grupo com todas as instâncias envolvidas no processo educacional brasileiro, em todos os seus níveis.

Dessa forma, a negação do direito à educação, embora não indique a presença de uma prática assistencialista, se expressa na forma como vem sendo organizado o atendimento educacional para os alunos portadores de necessidades especiais. Assim, a exclusão persiste, inclusive, na origem e na forma como vem sendo organizada a educação brasileira.

4.3 – Integração/Inclusão

Uma análise do documento Política Nacional de Educação Especial confirma que, praticamente, não há espaço para a inclusão, pois, a deficiência ou qualquer outra característica que fuja ao padrão de normalidade estabelecido é vista como um problema do indivíduo que precisa se adaptar ou ser mudado por profissionais capacitados. Nesse sentido, a *Política Nacional de Educação Especial* prevê diversos recursos e ambientes apropriados, com vistas a desenvolver ou aperfeiçoar a potencialidade, entendida como uma “predisposição latente” nos educandos especiais, além de dar ênfase à reabilitação, enquanto um “*Conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional destinada a preparar ou reintegrar o indivíduo*” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 23).

Seguindo esse modelo, o documento propõe classificar os alunos da educação especial da seguinte forma: portadores de altas habilidades, portadores de deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla, além dos portadores de condutas típicas. Com essa categorização, prevalece a idéia da especificidade no atendimento às necessidades de cada aluno encaminhado à educação especial, além da necessidade de um diagnóstico, a fim de se identificar o tipo de atendimento pertinente à necessidade apresentada.

Os *portadores de altas habilidades* são classificados, no documento, como os que têm:

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotor (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 13).

Diante disso, é difícil imaginar o que a educação especial teria a oferecer a esses alunos e qual a necessidade de separá-los dos ditos normais,

principalmente com o propósito de oferecer-lhes métodos, técnicas e recursos materiais que a educação regular não dispõe.

Para os alunos *portadores de condutas típicas*, o documento identifica como características gerais, as seguintes:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 14) (grifo nosso).

Dessa forma, o documento nega as possibilidades de uma prática de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, sendo, ainda, pouco sensível à prática da integração educacional, mesmo com todos os seus limites.

Diante dos conceitos apresentados sobre a pessoa portadora de necessidades especiais, ou seja, limitada, comprometida e, portanto, necessitada de um atendimento diferenciado, é totalmente compreensível que o termo inclusão, e as idéias concernentes à mesma, inexistam no documento Política Nacional de Educação Especial.

Como pôde ser visto, as pessoas intituladas “portadoras de deficiências” são vistas como seres tão específicos, excepcionais, que, certamente, não haverá lugar para eles na escola regular, a não ser em classes especialmente pensadas, com professores especialmente treinados e, ainda assim, apenas para os que conseguirem romper uma série de barreiras socialmente impostas, que, cada vez mais, ficam maiores na medida em que o nível ou o tipo de deficiência é compreendido como mais complexo, a exemplo do que ocorre com

os portadores de *deficiência múltipla e os portadores de condutas típicas*⁶⁰. Embora o documento não esclareça a esse respeito, é possível inferir que, diante de tamanha especificidade, para esses casos, não será possível nem mesmo a integração em classes especiais, reservando-lhes as clínicas ou instituições especializadas.

Nos objetivos e diretrizes é previsto o uso de recursos e equipamentos especiais para que a educação dos alunos portadores de necessidades especiais possa efetivar-se adequadamente. Mais uma vez, é evidente a compreensão de que esses alunos necessitam de uma *educação específica*; quando muito, integradora.

Segundo Skliar, o modelo clínico, que fundamenta a necessidade de atendimento especializado, é o grande obstinado em lutar contra as crianças deficientes, construindo, assim, uma prática e uma teoria que justificam essa prática caracterizada pelas baixas expectativas pedagógicas dentro da escola. Os sujeitos são vistos como limitados; a orientação educacional segue a mesma idéia e os resultados concordam com a mesma percepção, por isso:

Na pedagogia especial, os sujeitos são vistos, em geral, como pessoas educativamente incompletas e, em consequência, as preocupações educativas estão forçadas a ser corretivas e devem-se transferir em direção a uma abordagem clínica (SKLIAR, 2001, p. 13-16).

De modo geral, a *Política Nacional de Educação Especial* parece ir se delineando com base, exclusivamente, na caracterização dos educandos a partir de um diagnóstico médico e privilegiando a obtenção de recursos didáticos e

⁶⁰ Os portadores de condutas típicas são definidos no documento Política Nacional de Educação Especial como aqueles que apresentam “*manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado*”. Os portadores de múltipla deficiência são definidos como os que possuem associadas duas ou mais deficiências primárias, com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 13-15).

aparelhos adequados aos alunos especiais como capazes de garantir a sua escolarização, se eles conseguirem vencer seus “próprios obstáculos”.

É importante acrescentar, ainda, que se identifica na Política Nacional de Educação Especial uma dificuldade em incorporar os elementos sociais, políticos e culturais às discussões na área, apresentando, como consequência, a oferta de “*uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos*”, o que confirma uma tendência pela segregação dos alunos portadores de necessidades especiais e o reforço de uma antiga dicotomia entre o regular e o especial, além de uma tendência, com limitações, para a prática da integração (SKLIAR, 2001, p. 11).

Para Skliar, um grave problema ocorre porque, geralmente, esses alunos *especiais* são compreendidos como menores, irrelevantes e incompletos. Segundo ele:

Fica claro que a pretensão de definir sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade (...) e é nesse sentido que o discurso da medicina se torna um aliado incomparável da concepção clínica dentro da educação especial (SKLIAR, 2001, p. 12).

O caráter *menor* tem abarcado não só os sujeitos, mas, as instituições e suas práticas, apontando, quando muito, para uma proposta de integração, definida no documento do SEESP como um:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos (...), refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 18).

O atendimento em *classe comum*, por meio da prática de integração, está destinado aos portadores de necessidades especiais, segundo o documento, quando eles possuem condições de acompanharem e desenvolverem as

atividades curriculares, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais, ou seja, o aluno se insere na escola comum quando houver alcançado um nível de competência compatível com o esperado pelo sistema vigente. É nisso que consiste a integração.

Quanto a isso, Sassaki lembra que:

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (SASSAKI, 1997, p. 34).

À escola pouco ou nada cabe transformar; à sociedade, idem. A integração não exige mudança alguma, nem dos ambientes, nem dos programas, nem das práticas sociais; basta a oferta de alguns serviços especiais ou as famosas *classes especiais*, concebidas como “*um ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do alunado da educação especial*”. Tal adequação é garantida mediante a utilização de “*métodos, técnicas e recursos especializados*”, além de “*materiais didáticos específicos*” utilizados por “*professores capacitados e selecionados*”. Situação semelhante é oferecida pela escola especial, contando, ainda, com currículos e programas adaptados aos educandos portadores de deficiência e de condutas típicas (SEESP, 1994, p. 19).

Para que todos esses ambientes acolham os educandos especiais, a *Política Nacional de Educação Especial* apresenta, ainda, o *Centro Integrado de Educação Especial*, compreendido como:

Uma organização que dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização propriamente dita, e de preparação para o trabalho, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.20).

Há, portanto, um aparato institucional voltado para o atendimento educacional dos alunos especiais até que eles possam ingressar na rede regular de ensino. Com um discurso de atendimento às especificidades e características próprias, marginaliza e segrega o aluno, colocando sobre ele o estigma da incapacidade e do fracasso.

Todo esse aparato apresentado no documento oficial do SEESP tem por princípio a normalização do contexto em que se desenvolvem os portadores de necessidades especiais, ou seja, *“modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”* (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.22).

Werneck (1997) discute a normalização e esclarece que, embora, tanto a integração quanto a inclusão partam do mesmo princípio (da normalização) apontam para perspectivas diferentes. Para a inclusão, normalizar significa dar as pessoas o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade e, não, torná-la normal, nem tampouco adaptar ambientes para simulação de condições de vida semelhantes aos ditos normais, como sugere o texto da Política Nacional de Educação Especial.

A necessidade que a escola, de modo geral, tem em começar a rever seus paradigmas, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem dos alunos – o que não acomete apenas o aluno especial, mas, o aluno em sua diversidade social, econômica e cultural – aparece em algumas diretrizes e objetivos apresentados pela Política Nacional de Educação Especial.

Por outro lado, a compreensão de que os alunos ditos “especiais” pertencem a uma modalidade de educação diferente daquela destinada aos alunos normais sobrevive no conjunto das diretrizes e objetivos específicos que reclamam recursos, ambientes, professores e materiais específicos e especializados. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial

defende e fomenta a idéia de que esses alunos, de fato, são seres, no mínimo, “incapazes” de freqüentar uma escola ou sala de aula comum.

Assim, no intuito de garantir o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais, pelo contrário, a educação especial vem dando margem para que os alunos sejam rejeitados pela rede regular de ensino. Então, cabe um questionamento: como é possível afastar o aluno que não tem condições de freqüentar a escola ou a classe comum e, num momento seguinte, esperar que o mesmo seja aceito nesses ambientes sem medo?

Sem dúvida nenhuma, na medida em que se conquista tantos espaços próprios, a educação especial se enclausura em si mesma, afastando os portadores de necessidades especiais do ensino regular, conduzindo-os, quando muito, para a integração. Por outro lado, contribui para que continuem os estigmas em relação aos alunos oriundos das escolas ou classes especiais.

A prática de integração sustentada nos pilares da discriminação condiciona o ingresso dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas comuns de sua vizinhança, de sua rua e com comodidade às condições pessoais de cada um, aos seus próprios méritos. À escola não cabe nem mudanças e nem rupturas com antigos modelos para que possa, de fato, receber a todos.

Portanto, embora, observe-se no âmbito nacional e internacional a ampliação do debate em torno da inclusão, os limites impostos pela própria Política Nacional de Educação Especial podem ser sentidos em todos os seus aspectos e se expressam de forma incontestável no percentual de, apenas, 1% de alunos atendidos pelo sistema educacional brasileiro, até meados da década de 90.

Por fim, cabe ressaltar que, ao identificar algumas dificuldades de integração, o documento limita sua análise aos próprios alunos, evitando uma constatação que atinja a escola como um todo. Deixa de evidenciar, portanto, dentre outras coisas, que é preciso repensar o papel da escola, revisar concepções e práticas há muito cristalizadas em seu interior e derrubar paradigmas a fim de que todos possam usufruir a educação enquanto direito inalienável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não pode haver felicidade onde existe o medo, a apreensão ou o receio”

(LOURENÇO PRADO).

Ao realizarmos uma retrospectiva histórica da educação especial no Brasil, evidenciamos a predominância de um modelo educacional pautado na diferenciação entre os alunos considerados “normais” e os alunos considerados “especiais”, que constituíram a base das proposições da política educacional desde os seus primórdios. O exame da história da educação especial no Brasil, bem como as suas relações com o panorama internacional, favoreceram a investigação e, sobretudo, a elucidação dos fatores diretamente ligados ao objeto de estudo, assegurando que os documentos analisados revelassem interesses e contradições peculiares.

Esse estudo permitiu identificar que o principal fundamento teórico para a organização de um sistema paralelo de educação para as pessoas portadoras de necessidades especiais foi mesmo o enfoque médico-terapêutico que acompanhou esse campo do saber científico. No Brasil, tal influência pode ser clarificada, de forma mais contundente, através das primeiras iniciativas oficiais: as Campanhas Específicas de Educação para os portadores de deficiência

mental, visual e auditiva, apesar de que suas marcas já podiam ser percebidas desde a abertura dos primeiros institutos para cegos e surdos e do hospital para deficientes mentais, ainda no período Imperial.

Reflexo dessas concepções e práticas, o sistema educacional brasileiro veio a ser, mais tarde, o desenho mais elaborado e complexo, de uma prática de segregação e de exclusão que atingiu o seu esplendor no século XIX.

Os modelos americano e europeu influenciaram fortemente a educação brasileira, levando a uma definição de tipos de atendimento educacionais baseados nos mesmos princípios. Em termos concretos, passou-se dos internatos, hospitais e clínicas especializadas às escolas e classes especiais, conservando-se, no entanto, as mesmas concepções e princípios segregacionistas do passado.

Na medida em que foi se estruturando o sistema educacional brasileiro, a educação especial, também, assumiu níveis de organização mais elaborados. Instituiu-se um órgão específico para viabilizar o atendimento educacional dos chamados alunos excepcionais: o Centro Nacional de Educação Especial. Desde o início, portanto, o caráter paralelo impregna as ações em educação especial.

Embora, pautado no objetivo de assegurar aos excepcionais o direito à educação, o CENESP, desde então, já compreendia que esse atendimento educacional deveria responder às necessidades especiais dos alunos e, por conseguinte, não deveria confundir-se com a educação regular.

Por outro lado, é evidente, em um país com tantos problemas como o Brasil, onde a maioria da população ainda não recebia educação básica, que a oferta de um tipo especial de atendimento educacional ficasse destinado à iniciativa privada e filantrópica, marcando, de forma considerável a história da educação dos alunos “excepcionais”. Esse fato contribuiu para muitas outras

orientações e práticas que se consolidaram no cenário educacional brasileiro, fomentando embates entre, pelo menos, dois grupos distintos: os próprios portadores de deficiência, de um lado, e as associações e entidades para portadores de deficiência, de outro.

A influência desses dois grupos se fez repercutir, inclusive, no CENESP e, mais tarde, na Secretária de Educação Especial (1986). A Secretaria, o antigo CENESP, embora tenha mudado de nome e abrangência, permaneceu com as mesmas concepções sobre o aluno “excepcional” e sobre o tipo de atendimento que lhe seria mais adequado, pois, teve à frente dos seus projetos, em geral, os grandes nomes da educação institucionalizada, filantrópica e assistencialista.

Desde sua origem, as idéias sobre o aluno considerado “especial”, embora tenham sofrido alterações, conservam as marcas da distinção no atendimento educacional, o enfoque preventivo e corretivo, a oferta de serviços em instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial e, conseqüentemente, a segregação.

É importante, também, lembrar que a organização das famílias e dos próprios portadores de necessidades especiais foi um instrumento de mobilização e luta pelos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. A força desse movimento se expressa, dentre outras formas, nos documentos elaborados durante a década de 90 e no evidente distanciamento do discurso assistencialista e, ao mesmo tempo, numa compreensão da educação enquanto direito social.

No âmbito da educação especial brasileira, nem sempre as idéias da educação enquanto direito de todos viabilizaram a construção de um modelo educacional democrático; pelo contrário, serviram muito mais para assegurar um aparato institucional apartado da educação geral.

De qualquer forma, se em épocas próximas passadas as práticas segregadoras encontravam fundamento nos níveis de desenvolvimento científico da humanidade, na atualidade esse fato reclama outras explicações que não deixe de lado outros fatores igualmente importantes. Os limites impostos pelas concepções que fundamentaram a defesa de um modelo educacional voltado para o provimento de recursos, ambiente e pessoal especializado e a ausência dos diferentes grupos de pessoas portadoras de necessidades especiais nas discussões e proposições para a política educacional brasileira são alguns elementos que contribuem para a compreensão do quadro atual.

O progresso da ciência e a inclusão de questões relativas aos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais encontraram um terreno fértil durante as décadas de 70 e 80 e, após esse período, adquiriram expressão na agenda brasileira, ampliando o debate e favorecendo importantes reflexões na área. Entretanto, apesar desse notório reconhecimento, no Brasil, a educação das pessoas portadoras de necessidades especiais permanece vinculada, ainda, a um conjunto diferenciado de atendimentos que se apóiam em concepções e teorias reducionistas e superadas. As idéias de que os alunos denominados de “especiais” necessitam de um tipo “especial” de educação colaboram para que não se amplie o debate em torno das necessidades da escola como um todo, principalmente no cumprimento do seu papel social, não só para esse grupo, mas, para todos os alunos.

Por outro lado, a presença de um pensamento dicotômico sempre acompanhou a educação especial e parece fomentar o debate em torno dos destinos do significativo contingente de alunos para os quais volta sua atenção. O resultado dos inúmeros embates que se travaram nesse sentido se expressa, de forma irrecusável, nos dispositivos legais e na forma como está organizado o próprio sistema educacional brasileiro.

Na análise do conjunto de documentos que congregam as proposições da política educacional brasileira para os alunos portadores de necessidades especiais, tendo como marco a Constituição de 1988, vislumbra-se uma contradição básica entre o ensino regular e a educação especial, orientando para um corte profundo entre essas duas esferas e dissociando, inteiramente, uma da outra. Esse tipo de concepção repercute, diretamente, na consolidação de uma prática excludente que encontra no modelo de integração dos alunos considerados “especiais” sua maior expressão na atualidade.

A cisão estabelecida entre a educação especial e o ensino regular, garantida, sobretudo, através de uma legislação específica, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial, também é reforçada através de outros instrumentos, como o *capítulo específico (Cap. V)* da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e as *metas específicas* do Plano Nacional de Educação (1997). Esses documentos ratificam uma tendência à discriminação e à exclusão dos alunos portadores de necessidades especiais do conjunto das políticas educacionais definidas para “todos” os brasileiros.

A existência de um aparato legal e institucional específico para a educação dos alunos portadores de necessidades especiais, longe de contribuir para a garantia e a ampliação do direito desses alunos à educação, tem dificultado o processo de escolarização desses indivíduos, criando espaços de segregação e mecanismos de exclusão. Portanto, apesar de momentos diferentes, as condições de atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais conservam a natureza excludente. Se no passado o pouco conhecimento científico justificava essa tendência, atualmente é o discurso de atendimento às peculiaridades e respeito às diferenças individuais que serve de base para que se construa uma modalidade de ensino à parte para aqueles que não se ajustam ao ensino regular.

Por outro lado, a própria ambigüidade dos termos utilizados na legislação e o uso (intencional ou não) de expressões vagas e pouco esclarecedoras são elementos que propiciam o acometimento de atitudes segregadoras e excludentes em todos os níveis educacionais. O uso indiscriminado das expressões “preferencialmente”, “sempre que possível”, todas as vezes que se propõe o ingresso do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular é um excelente exemplo disso.

É evidente a urgência de maiores esclarecimentos e definição no uso dos termos utilizados em documentos, planos, projetos e leis que intencionam a inclusão desses alunos na rede regular de ensino, de modo a inibir as interpretações equivocadas ou comprometidas com interesses particulares. Esses instrumentos, baseados na responsabilidade e no dever que exercem, precisam definir e esclarecer os princípios que orientam a educação do país.

Por outro lado, é sabido que o acesso a esse tipo de informação num país como o Brasil, ainda, não atinge índices satisfatórios e, por isso, outras medidas de sensibilização e informação precisam acompanhar a elucidação dos dispositivos legais.

A educação especial brasileira precisa, portanto, aproximar-se do conjunto da educação geral, incorporando-se às discussões, conflitos e possibilidades que se expressam no seu interior. Nesse sentido, este estudo foi um enfrentamento desse desafio, buscando encontrar a superação nas desigualdades e nos conflitos decorrentes da relação entre essas duas realidades.

Identificar, pois, as contradições existentes na política educacional a partir das dicotomias ensino regular/educação especial, assistência/direito e integração/inclusão foram os elementos que instigaram a reflexão e a busca de respostas mais democráticas em relação à grande parcela de excluídos sociais.

Sob esse ponto de vista, fica evidente que, apesar de todas as conquistas, há muito o quê se fazer no âmbito da política educacional brasileira, principalmente quando o foco é garantir ensino de qualidade para todos os alunos.

Nesse sentido, a prática da inclusão aparece como um instrumento importante para assegurar a construção de um modelo escolar que venha atender a todos, e não somente aos alunos portadores de necessidades especiais; uma educação de qualidade.

Assim, o estudo das proposições da política educacional brasileira para os portadores de necessidades especiais revelou os principais entraves à garantia de educação para todos. O mais importante deles é a constatação da impossibilidade de se construir uma escola democrática, a partir de um modelo pautado na exclusão de determinados grupos do convívio com os demais. Portanto, fica evidente que o modelo de integração educacional, embora tenha contribuído para as reflexões que culminaram com o modelo de educação inclusiva, não consegue responder, positivamente, às necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais.

Em termos concretos, o fato de se proclamar o direito à educação, no caso brasileiro, não tem significado sua garantia e reconhecimento. Na prática coexistem mecanismos que, na mesma medida em que definem tais direitos, legitimam outra postura frente aos casos “especiais”; outras alternativas para as exceções. Dessa forma, para os alunos considerados “especiais” não se estendem os mesmos direitos da maioria da população.

Em linhas gerais, é na lógica da exclusão que tem se sustentado a bandeira da educação especial e da prática de integração. Embora, em seu discurso, busque atender aos excluídos, na verdade, tem criado saídas para resolver os problemas da educação geral e afastado esses alunos da rede regular de ensino, sustentando a idéia de que os indivíduos considerados

especiais possuem características inadequadas à escola “normal” e, somente quando conseguirem se adaptar (normalizar) é que eles serão integrados. Até esse momento cabe à educação especial a preparação, adaptação e normalização dos alunos considerados “deficientes”.

A análise criteriosa dos instrumentos educacionais abordados neste estudo permitiu desmistificar falsas verdades sobre os instrumentos oficiais e a legislação educacional no que concerne à garantia do direito educacional para alunos portadores de necessidades especiais e revelou, ainda, que a tendência educacional propõe ações e medidas que primam muito mais pela escola integradora do que pela inclusiva, embora os discursos defendam essa última. De fato, identifica-se a presença de práticas educacionais elitistas, excludentes e desiguais; portanto, uma política discriminatória com, pelo menos, 9,4% da população, ou melhor, 16 milhões de brasileiros.

É importante acrescentar que os próprios instrumentos legais constituem as verdadeiras barreiras para o exercício da cidadania na medida em que localizam os limites no próprio indivíduo. As concepções de “deficiente” e “incapacitado” são, portanto, as maiores limitações para que o aluno portador de necessidades especiais participe da escola sem sofrer discriminações. Assim, cabe considerar que as deficiências se encontram muito mais na sociedade, de um modo geral e na escola, em particular, em aceitar as diferentes possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, do que nas pessoas concebidas como “deficientes”.

Vale ressaltar que as deficiências a que nos referimos se situam, de forma contundente, na organização escolar, nas formas de acesso à escola, nos serviços oferecidos, nas formas de avaliação e nas práticas pedagógicas desenvolvidas e são, por conseguinte, os verdadeiros obstáculos para que se

construa uma educação de qualidade para todos os alunos, diminuindo os índices de evasão e de fracasso escolar.

No Brasil o que se vê, ainda, é um sistema educacional que, embora, baseado numa suposta igualdade de direitos e de liberdades individuais, fomenta formas variadas de exclusão, nega o direito de ser e de pertencer, com suas diferenças, aos mesmos espaços, e de usufruir os bens e serviços sociais. Com uma organização e uma prática classificatórias e competitivas vem estimulando a discriminação.

O poder cristalizado e opressor da discriminação foi a marca identificada durante toda a história da educação dos alunos portadores de necessidades especiais, e encontra um terreno fértil na forma como se estrutura o sistema educacional brasileiro, ainda na atualidade.

De forma geral, é possível dizer que todos os instrumentos da política educacional brasileira analisados, embora justifiquem suas proposições no direito à educação e a reivindiquem para todos os brasileiros, pela forma como se efetiva, estão, ainda, distantes de garanti-la aos alunos portadores de necessidades especiais. Nesse sentido, a violação do direito à educação é compreendida como um dos mais significativos empecilhos à democracia, compreendida aqui como igualdade de oportunidades, sem distinção de qualquer natureza.

Por outro lado, não é possível negar os avanços que puderam ser construídos no âmbito legislativo e de como, se servindo desses princípios, se pode unir esforços, fundar um modelo único de educação e garantir o direito educacional a todos. É, pois, a partir desse segundo ponto que se indica a necessidade de novas investigações na área.

A ausência de informações e reflexões sobre o objeto de pesquisa foi um grande desafio no processo de construção deste trabalho. Essa escassez de produções, no entanto, longe de causar surpresa e desestimular o estudo, contribuiu para que se buscasse construir um referencial teórico capaz de abrir espaços para novas reflexões e investigações na área, muito mais do que encontrar respostas prontas para os problemas que atingem a educação brasileira.

Em meio às análises realizadas, observou-se que os problemas e limites que envolvem a questão do atendimento educacional dos alunos portadores de necessidades especiais permanecem basicamente os mesmos de décadas anteriores, apesar das soluções apresentadas pelo modelo integrador. Observou-se, também, que tal tendência aponta para a urgência de pesquisas que visem a ampliar o debate em torno da questão educacional desses alunos, superando a dicotomia entre o ensino regular e a educação especial, ampliando o debate em torno das deficiências, de forma a incluir a própria escola nessa análise, e não, simplesmente, os alunos.

É oportuno lembrar que se vive um momento de emergentes transformações e que a agenda brasileira contempla prioridades que apontam para o reconhecimento da educação enquanto elemento instituinte da cidadania, contando com a participação da sociedade em busca de uma real democratização dos direitos sociais.

Apesar das evidentes contradições do sistema educacional, há mudanças de mentalidade, de posturas, de atitudes, de organização dos espaços e de práticas pedagógicas em diversos pontos do país, principalmente porque o Brasil tem uma realidade dinâmica e complexa. Nesse sentido, essas complexidade e diversidade presentes no cenário nacional são os fatores que possibilitam que

algumas práticas escapem, por vezes, às proposições da política institucional e à burocracia delas resultantes.

Há, portanto, dimensões positivas na política educacional brasileira que, se devidamente identificadas, podem promover a ruptura com antigos modelos, revertendo os problemas existentes e construindo uma educação para a cidadania de todos. Essas dimensões se situam, sem dúvida alguma, naquilo que a educação geral vem encontrando como alternativas internas ao próprio ensino regular e que podem oferecer a todos os alunos; está na organização da aprendizagem por ciclos, na formação continuada dos professores, na dinamização do currículo escolar e na valorização das múltiplas inteligências na prática educativa, por exemplo.

Com essa postura não se pretende negar as contribuições advindas da educação especial. Os recursos e esclarecimentos que ela pode fornecer à educação geral são inegáveis e irrecusáveis. Contudo, não é possível que os profissionais permaneçam como se estivessem em trincheiras: de um lado, os professores do ensino regular e, de outro, os da educação especial. A aproximação entre eles deve ocorrer até o ponto em que não existam diferenciações de modalidade, mas, apenas, especificidades nas práticas, de modo a não excluir ninguém dos processos de ensino.

Não há dúvida de que esse é um processo lento e que não depende, apenas, de planos, leis e decretos, mas, de um esforço conjunto entre as diversas instâncias do governo e da sociedade, de modo geral, cabendo às instituições de ensino, aos pesquisadores e às entidades de portadores de deficiência, um papel decisivo.

Fica o convite!

ANEXOS

**PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ANPED EM RELAÇÃO AO GT 15 –
EDUCAÇÃO ESPECIAL, DURANTE A DÉCADA DE 90:**

ANO	AUTOR	TÍTULO
1995	ALMEIDA, M ^a Amélia.	“Formação de docentes em educação especial: deficientes mentais”.
1995	BELTRAME, Thais.	“A aquisição da língua de sinais em um processo interativo com sujeitos surdos: relato de um processo vivido”.
1995	COES, Maria do Carmo Rabelo.	“Características e dificuldades de aprendizagem de crianças com déficit de atenção: um estudo exploratório”.
1995	CAIADO, Kátia.	“Caminhos e reflexões sobre a integração do aluno deficiente no ensino regular”.
1995	DORIAN, Monica Arpini.	“Compreendendo o aluno problema: uma visão desde a perspectiva do professor”.
1995	NOGUEIRA, Marilene.	“Crianças especiais”.
1995	ALMEIDA, Maria Amélia.	“O professor pesquisador em educação física especial: uma contribuição para sua formação”.
1995	BEYER, Hugo Otto	“O método Reuven Feuerstein um modelo para o atendimento Psicopedagógico a indivíduos com dificuldades de aprendizagem, portadores e não de necessidades especiais”.
1995	BUENO, J. G. Silveira.	“O fracasso escolar e a educação especial nos periódicos brasileiros de educação (1923-1949)”.
1995	FERREIRA, M. C. C.	“Repensar a prática educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz de psicologia sócio-histórica”.
1995	FREIRE, Ida Maria.	“Reflexões acerca das experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade”.
1995	ARAGÃO, Elizabeth M. Andrade.	“Tentando construir uma prática transdisciplinar no âmbito da Educação Especial”.
1995	JOLY, Ilza Z. L.	“Aplicação de programas de musicalização infantil para o ensino de comportamentos envolvidos no desenvolvimento rítmico e auditivo de crianças deficientes”.
1995	MARQUES, Carlos Alberto.	“A ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência”.
1995	PORTES, Êcio Antonio.	“O trabalho pedagógico e psicológico com universitários da UFMG: aspectos teóricos”.
1995	RECHE, Cleonice Carolina.	“Adolescentes com síndrome de down: sexualidade segundo a percepção de seus pais”.
1995	STEFANINI, Maria.	“A contribuição do educador no diagnóstico do raciocínio de deficientes mentais”.

Continua

PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ANPED EM RELAÇÃO AO GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL, DURANTE A DÉCADA DE 90 (Continuação):

ANO	AUTOR	TÍTULO
1995	CAIADO, Kátia.	“Brinquedoteca: espaço de formação de educadores e de integração da criança deficiente”.
1995	TOREZAN, Ana Maria.	“Panorama sobre a produção de conhecimento na área da deficiência nos programas de pós-graduação do estado de São Paulo”.
1996	BELTRAME, Thaís Silva.	A escola como ambiente de desenvolvimento primordial para o jovem portador de necessidades especiais: uma abordagem ecológica”.
1996	JESUS, Denise Meyrelles	“Redescobrimo a sala de aula: o portador de necessidades educativas especiais na classe regular”.
1996	KASSAR, Monica de C. M.	“Alguns apontamentos sobre a questão integração/segregação de deficientes em instituições sociais”.
1996	MIRANDA, Therezinha G.	“Reconstruindo a prática pedagógica com alunos deficientes mentais: uma proposta”.
1996	COES, M. do C. Rabelo.	“Déficit de atenção: um estudo da consistência das avaliações dos seus sintomas comportamentais”.
1996	FREITAS, M. T. de Assunção.	“Desenvolvimento da linguagem: diferentes perspectivas de um tema Vygotskiano”.
1996	GARCIA, Rosalba M. C.	“A educação de pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica”.
1996	MARQUES, Carlos Alberto.	“Algumas considerações acerca da educação especial no período de 1910 a 1939”.
1996	MONTEIRO, Mariângela da S.	“Nas relações dialógicas: o cotidiano de uma classe especial”.
1996	NOBRE, Maria Alzira et ali.	“O Estado da arte na educação de surdos no Rio Grande do Sul”.
1996	NOGUEIRA, Marilene.	“Bilingüismo: uma proposta para a educação infantil”.
1996	ODEH, Muna Mamad.	“Investigando aspectos culturais para compreender barreiras de atitude em relação às pessoas com deficiência”.
1996	STEFANINI, Maria C. B.	“A teoria da adaptação cognitiva: contribuição para a educação de normais e não normais”.
2000	CADER, Fátima A. e COSTA, Maria P. R.	“Possibilidades de intervenção pedagógica de crianças surdas com baixa visual”.
2000	SILVA, Fabiany de C. T.	“Processos de ensino na educação dos deficientes mentais”.
2000	MIRANDA, Therezinha G.	“O plano nacional de qualificação do trabalhador uma experiência com pessoas portadoras de deficiência”.

Continua

**PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ANPED EM RELAÇÃO AO GT 15 –
EDUCAÇÃO ESPECIAL, DURANTE A DÉCADA DE 90 (Continuação):**

ANO	AUTOR	TÍTULO
2000	LACERDA, Cristina B. F. de	“A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho”.
2000	PADILHA, Anna M. L.	“A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental”.
2000	ANDRADE, Simone G.; BAPTISTA, C. R.; e MULLER, L. Inês	“As diferenças vão à escola: interativa, individualização e a formação de professores”.
2000	LANCELLOTTI, S. P.	“Deficiência e trabalho”.
2000	CAIADO, Kátia.	“Lembranças da escola: histórias de vida de deficientes visuais”.
2000	BISSOTO, M. Luísa.	“Uma incursão na relação cognição/normalidade”.

PUBLICAÇÕES DA REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE:

ANO	AUTOR	TÍTULO
1997	GARCIA, Regina Leite.	“Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização”.
1998	MARQUES, Carlos Alberto.	“Implicações políticas da institucionalização da deficiência”.
2000	PADILHA, Anna M. L.	“Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial”.

PUBLICAÇÕES DO CADERNO CEDES:

ANO	AUTOR	TÍTULO
1998	FERREIRA, Júlio Romero.	“A nova LDB e as necessidades educativas especiais”.
1998	KASSAR, Mônica de C. Magalhães.	“Liberalismo, neoliberalismo e Educação Especial: algumas implicações”.
1998	CARTOLANO, Maria T. Penteado.	“Formação do educador no curso de Pedagogia: a Educação Especial”.
1998	BUENO, José G. Silveira,	“Surdez, linguagem e Cultura”.
1998	SOUZA, Regina M.	“Língua de Sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo”.
1998	LACERDA, Cristina B.	“Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos”.
1998	GARCIA, Rosalva M. Cardoso.	“A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica”.

Continua

PUBLICAÇÕES DO CADERNO CEDES (Continuação):

ANO	AUTOR	TÍTULO
1998	MANTOAN, Maria T. E.	“Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento”.
2000	SMOLKA, Ana Luísa Bustamante.	“O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais”.
000	KASSAR, Mônica de C. Magalhães.	“Marcas da história social no discurso de um sujeito: contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência”.
2000	LACERDA, Cristina B. F.	“A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos”.

TESES E DISSERTAÇÕES, PRODUZIDAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, QUE FORAM CONSULTADAS:

ANO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL
1998	MOREIRA, Fabiana W. de Souza.	Expressões e silêncios do discurso cidadania-deficiência mental: uma abordagem histórico-discursiva do Plano Estadual de Educação - PE – 1988-1991.	Recife.
1990	ROSA, Ester C. de S.	Aluno Portador de deficiência: problema médico-pedagógico ou conquista da cidadania.	Recife.
1993	GANDARA, Mari.	A expressão corporal do deficiente visual: coreografando o cotidiano.	Campinas.
1998	MATOS, Lúcia Helena Alfredi de.	Múltiplos olhares sobre o corpo surdo do adolescente surdo no ensino da dança.	Salvador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. de. & AZEVEDO, Janete M. L. de. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. In: Revista Educação & Sociedade. CEDES, n.º 77. 2001.

AINSCOW, Mel. Necesidades Especiales en el aula. Madrid: UNESCO, 1997.

_____. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

AMARAL, Lígia A. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

ARGÜELLO, Katie (Org.). Direito e democracia. Florianópolis/SC: Letras Contemporâneas, 1996.

ARRIGHI, Giovani. O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Trad.: Vera Ribeiro. Revisão de trad.: César Benjamim. Rio de Janeiro: Contratempo; São Paulo: UNESP, 1996.

AZEVEDO, Janete M. L. de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Aidil de Jesus P. de. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BENTO, Aparecida Silva. Cidadania em Preto e Branco. São Paulo: Ática, 1999.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomaz. A construção social da realidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BIANCHETTI, Roberto G. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

BLANCHARD, K. e RANNDOLPH, A. Empowerment exige mais que um minuto. Tradução: Ivone Carvalho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

BOBBIO, N. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. O Futuro da democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/61. Brasília, 1961.

_____. _____. Lei nº 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. Plano Setorial de Educação (1977-1979). Brasília, 1977.

_____. Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974). Brasília, 1972.

_____. Plano Nacional de Educação Especial (1977-1979). Brasília, 1977.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: Senado Federal, 1993.

_____. Plano Nacional para Integração da Pessoa portadora de deficiência (1986 – 1989). Brasília: CORDE, 1987.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília: MEC, 1994.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Série Institucional. Brasília: MEC, 1994.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Série Subsídios para a organização e o funcionamento de serviços de educação especial. Brasília: MEC, 1994.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Série legislação. Brasília: MEC, 1994.

_____. Educação Especial no Brasil. Série atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social. Ministério da Justiça, 1996.

_____. Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência. Brasília, 1982.

_____. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Brasília: CORDE, 1996.

_____. Normas e Recomendações Internacionais sobre Deficiências. Ministério da Justiça. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, Ministério da Justiça: CORDE, 1994.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13/07/90.

São Paulo: CBIA, 1991.

_____. Regimento Interno da Secretaria de Educação Especial. Brasília:

MEC, 1997.

_____. Lei Federal n. 7.853. Brasília: Diário Oficial da União, 1995.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Brasília: MEC, SEESP, 2001.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares.

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEESP, 1999.

_____. Censo. IBGE, 2000.

BUENO, José G. S. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. O fracasso escolar e a educação especial nos periódicos brasileiros de educação (1923-1949). São Paulo. PUC, 1995.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CLEMENTE FILHO, Antônio. Da integração a inclusão. In: Jornal da APAE.

São Paulo, n. 124, 1996.

COLLARES, Cecília A. L. e MOYSES, Maria A. Afonso. Educação ou saúde?

Educação X saúde? Educação e Saúde! In: Caderno CEDES, nº 15 -

Fracasso Escolar: uma questão Médica? São Paulo: Cortez, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes - Estado, revolução e democracia. São Paulo. Brasiliense, 1987.

_____. Contra a Corrente: Ensaio sobre democracia e socialismo. São

Paulo: Cortez, 2000.

- CRUICKSHANK, W. M. A. A Educação da criança e do jovem excepcional. v. 1. Porto Alegre: Globo, 1974.
- DAGNINO, Evelina (Org.). Anos 90: Política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DE VITA, Álvaro. O lugar dos direitos na moralidade ética. In: Revista Lua Nova: CEDEC, n. 30. 1993. p. 5-34.
- DINIZ & AZEVEDO, Sérgio de (Org.). Reforma do Estado e democracia no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1998.
- EDLER CARVALHO, R. Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- _____. O direito de ter direitos. In: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC, 1999.
- _____. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- FARIAS, Flávio B. de. O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERNANDES, Eulália. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERREIRA, Júlio R. A Exclusão da diferença. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- _____. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. In: Caderno CEDES, v. 19, n. 46. Campinas, set, 1998.
- FERREIRA BRITO, Lucinda. Integração social e surdez. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FLETCHER, Agnes. Idéias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: 3 de dezembro. Trad.: Romeu K. Sasaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

FONSECA, Vítor da. Educação Especial. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARCIA, Rosalba M. C. A Educação de pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica. 19ª Reunião Anual da ANPEd. Anais. Caxambu/MG, 1996.

GIROUX, Henry A. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GLAT, Rosana. Inclusão Total: mais uma utopia? In: Revista Integração. Ano 8, nº 20. MEC/SEESP, 1998. p. 27-28.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOFREDO, Vera Lúcia F. S. de. Educação: direito de todos os brasileiros. In: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC, 1999.

GOLDMANN, L. Ciências Humanas e Filosofia. Trad.: Lupe C. Garande & José A. Giannotti. São Paulo: DIFEL, 1979.

HAYEK, Friedrich A. Os fundamentos da liberdade. Trad.: Anna M. Capovilla. São Paulo: Visão, 1983.

HEKENHOFF, João Batista. Constituinte e educação. Petrópolis: Vozes, 1982.

HOFLINNG, Eloísa de M. & RODRIGUEZ, Vicente (Orgs.). Políticas Públicas e Educação. Campinas: UNICAMP, 2001.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.

Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1992.

_____. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. In: Cadernos CEDES – Educação Especial. nº 23, 1989. p. 5-22.

KASSAR, Mônica de C. M. A deficiência mental na voz das professoras. 1993. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS.

_____. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.

Campinas: Papirus, 1995.

_____. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação Especial: algumas implicações. In: Caderno CEDES. v. 19, nº 46. Campinas, 1998.

_____. Alguns apontamentos sobre a questão integração/segregação de deficientes nas instituições sociais. 19ª Reunião Anual da ANPEd. Anais. Caxambu/MG, 1996.

KRAMER, Sônia. A política da pré-escola no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KUENZER, Acácia Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In KUENZER, Acácia Z. et al. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1990.

MANTOAN, Maria T. E. Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria T. E. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria T. E. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon/SENAC, 1997.

MARQUES, C. A. Algumas considerações acerca da educação especial no período de 1910 a 1939. 19ª Reunião anual da ANPEd. Anais. Caxambu/MG, 1996.

_____. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. In: Revista Educação e Sociedade, v. 19, nº 62. UFJF, 1998.

MARQUES, J. B. de. Democracia, violência e direitos humanos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, Luciana P. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2001.

_____. A Ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência. 19ª Reunião anual da ANPEd. Anais. Caxambu/MG, 1996.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia G. Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. In: Interação. v. 5, n. 12. Brasília, 1994. p. 5-16.

MOREIRA, Fabiana W. de S. Expressões e silêncios do discurso cidadania - deficiência mental – uma abordagem histórico-discursiva do Plano Estadual de Educação – PE (1988 a 1991). 1998. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. O direito à educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Trad.: Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: CVI-NA/APADE, 1996.

_____. Declaração dos direitos das pessoas deficientes. 1975.

NERY, Tânia M. de Oliveira. Ser diferente numa sociedade massificada: um estudo sobre política de integração do portador de deficiência. 1996. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

PATTO, Maria Helena S. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PINSKY, Jaime (Org.). 12 Faces do Preconceito. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBAS, J. B. C. O que são pessoas deficientes? São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Viva a diferença! São Paulo: Moderna, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RÖHR, Ferdinand. Por que traduzir um texto pedagógico de Immanuel Kant nos tempos de hoje: introdução a uma tradução parcial das lições sobre educação. In: Revista Tópicos Educacionais. v. 11, nº 1-2. Recife, 1993. p. 71-80.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSA, Ester C. de S. Aluno portador de deficiência – problema médico-patológico ou conquista da cidadania? A educação em Pernambuco. 1990. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1990.

SALTO PARA O FUTURO. Educação Especial. Brasília/ SEESP, 1999.

SASSAKI, Romeu k. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Entrevista sobre Inclusão. In: Revista Integração. Ano 9, n. 20. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOUZA, Eloya Godinho. Surdez e significado social. São Paulo: Cortez, 1982.

SUCOW, C. da Fonseca. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-115.

TOREZAN, Ana Maria & CAIADO, Kátia Regina Moreno. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Brasília, 1995.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembléia Geral das Nações Unidas. França, 1948.

_____. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Jontiem/Tailândia, 1990.

VIEIRA, Evaldo. Democracia e Política Social. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

VIEIRA, Sofia Lerche. Política Educacional em tempos de transição (1985-1995). São Paulo: Plano, 2000.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.