

RAQUEL ELIZABETH SAES QUILES

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PÓS 1994: UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE
SURDEZ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2008**

RAQUEL ELIZABETH SAES QUILES

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PÓS 1994: UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE
SURDEZ**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Q41p Quiles, Raquel Elizabeth Saes.
Políticas públicas em educação especial pós 1994 : um estudo sobre o conceito de surdez / Raquel Elizabeth Saes Quiles. -- Campo Grande, MS, 2008.
192 f. ; 30 cm.

Orientador: Mônica Carvalho Magalhães Kassar.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

COMISSÃO JULGADORA

Professora Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno

Professora Doutora Fabiany de Cássia Tavares Silva

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos surdos do Ministério do Silêncio *Efatá* da Primeira Igreja Batista em Dourados, por terem me ensinado sobre a beleza do silêncio através de suas mãos, expressões e emoções, por terem me mostrado que as coisas mais importantes da vida não precisam ser ditas, e mesmo assim podem ser visualizadas, por terem sido a gênese de tudo, o motivo principal de minha inspiração e principalmente, por terem tornado minha vida melhor, me permitindo adentrar numa realidade sem velamentos, o que me proporcionou a aprendizagem sobre a transparência e a leveza de viver...

AGRADECIMENTOS

Agradecer, depois desta curta, mas ao mesmo tempo longa trajetória, é reconhecer que nada se conquista na solidão... e por isso, é perceber que sou privilegiada por ter tantos nomes e tantas figuras fundamentais, que significaram, cada um em uma função ou tempo específicos, a possibilidade de terminar este trabalho. Assim, com muito carinho, quero agradecer...

À Deus, autor e consumidor da minha fé, por ter me permitido realizar um sonho e ter me amparado nesta trajetória. A Ele toda glória e honra!

À minha família, os de longe e os de perto... por agüentarem meus momentos de irritação e nervosismo, por terem entendido quando eu simplesmente ficava estudando no meu quarto, por terem feito tudo que podiam para me ajudar e, principalmente, por constantemente terem acreditado em mim. Destaque especial para “os de casa”:

* *Meus pais*, **Moysés e Edna Quiles**, meu sustento em oração, por estarem impressos na minha essência, por serem meu exemplo, por terem me ensinado a lutar pelos meus sonhos, por terem me conduzido aos caminhos de minhas conquistas, pelos inúmeros “favores” a mim prestados e por simplesmente terem me amado, acima de todas as coisas...

* *Meus irmãos*: **Simone Isabel**, por sempre chegar em casa e perguntar: “e aí, como estamos?”, por seu olhar de companheirismo, pela correção ortográfica e por me proporcionar momentos prazerosos de descanso intelectual na presença de meus sobrinhos: Giovana Natália, Samara Letícia e Iago Rafael, verdadeiros inspiradores de vida... **Cláudia Natália**, pelo constante apoio, pela parceria nas madrugadas adentro, pelo seu intenso bom humor, por termos rido juntas das nossas próprias limitações e por sempre ter conseguido entender exatamente o que eu sentia... e **Paulo de Tarso**, por mesmo distante me acompanhar e sentir orgulho de mim... isso me motivou a acreditar que era possível...

* *Minha avó materna*, **Nátalia Duarte Saes**, por ter sido tão carinhosa, por ter orado por mim todas as manhãs, por ter cuidado dos detalhes: o silêncio,

enquanto eu dormia e os cafés da tarde, que me animavam... por seu sorriso tão expressivo e por ter se alegrado comigo em cada etapa...

Ao meu amado... **Rafael Manhães de Carvalho**, pelas noites e noites de consolo e alento nos momentos de angústia e pela vibração mesmo nas pequenas vitórias, por sempre dizer: “tenho certeza que você vai conseguir”, pelo abraço que sempre “disse” tudo que eu precisava “ouvir”, por me lembrar, quando necessário, do tamanho do meu sonho e da importância dele pra mim e pela presença em meu coração... mesmo estando distante, ele sempre teve o poder de me manter aquecida...

Aos meus amigos... meus afetos:

Vanessa Rocha Henrique, Luiz Alberto Lima de França e Claudia Aguiar Pedroso Bezerra (A NATA), pelos momentos de descontração, os almoços em que rir era o lema, por me defenderem no trabalho quando foi preciso e por terem me ajudado a ver o lado engraçado dos meus problemas... **Jane, Caroline e Alessandra Berti** (as Gaúchas), por terem me ajudado sempre a visualizar o lado positivo de tudo, pelas jantas nos fins de semana, pelos cinemas e filmes emprestados e por terem constantemente primado pela minha presença quando eu ficava muito tempo sem aparecer... **Fabíola Scheid Spier**, por sempre dizer que eu podia ir além, por conseguir transmitir num olhar a força que eu tinha e por me lembrar constantemente de minha fé... **Fabiana Lopes Coelho Garcia**, pelas mensagens depois de muito tempo de estudo, pelos “tererés” de desabafo e a sua cumplicidade, que sempre foi o ponto forte de nossa amizade... **Alini Aparecida de Lima Nolasco e Betania dos Santos Rodrigues**, colegas da Faculdade, de quando ninguém sabia o que era “mais valia”, “dialética”, nem “alienação”, que viraram amigas pra vida inteira, por terem me tirado de casa pra comer bolo, pelas conversas sobre a nossa profissão, momentos em que acendia em mim a certeza de ter feito a escolha certa e por entenderem de forma singular o quanto meu sonho em “saber mais” era importante pra mim...

À minha orientadora, Professora Doutora **Mônica Carvalho de Magalhães Kassar**, por sua humanidade, característica de sua personalidade que mais me marcou, por sua paciência histórica, por ter tido a sensibilidade de não me forçar antes do meu tempo de amadurecimento, por respeitar meus momentos de silêncio,

por ter sido sempre carinhosa e compreensiva, pelas orientações tão expressivas, por ter se preocupado com o meu “antigo” sonho de pesquisa e pela forma brilhante como conduziu toda a trajetória da pesquisa...

Aos professores que gentilmente aceitaram contribuir com meu trabalho, Professor Doutor **José Geraldo Silveira Bueno**, Professora Doutora **Fabiany de Cássia Tavares Silva** e Professora Doutora **Ester Senna**, pelas correções pontuais, pelas dicas de leituras, pela sensibilidade em valorizar meu objeto de estudo e por terem contribuído de forma tão profícua com a sistematização daquilo que era apenas um esboço. Destaque especial à Professora Doutora Fabiany de Cássia Tavares Silva, por ter me orientado durante a ausência da Professora Mônica Carvalho de Magalhães Kassar no primeiro ano da pesquisa... por ter me proporcionado a possibilidade de fazer uma reflexão mais crítica, deixando um pouco de lado o meu “romantismo” e por não ter cedido ao meu choro e desespero iniciais... isso foi fundamental para o meu amadurecimento intelectual...

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), especialmente os que compõem a Linha de Pesquisa “Estado e Políticas Públicas em Educação”, por terem sido fundamentais na construção inicial do meu conhecimento, pelos esclarecimentos teóricos, pelas orientações na organização do Projeto de Pesquisa e pela competência com que deram as aulas, momentos que tenho saudade. Destaque especial aos seguintes professores: Professora Doutora **Maria Dilnéia Espíndola Fernandes**, Professora Doutora **Élcia Esnarriaga de Arruda**, Professora Doutora **Silvia Helena Andrade de Brito** e Professor Doutor **David Victor-Emmanuel Tauro**...

Às Professoras Dottoras **Adir Casaro Nascimento** e **Jacira Helena do Valle Pereira**, exemplos marcantes da minha formação inicial, por terem despertado em mim o prazer de pesquisar, por terem me acompanhado de forma pessoal no processo de seleção do Mestrado, pelas “orientações” informais, pelo estímulo constante e por verem em mim possibilidades que eu não conseguia enxergar...

À Professora Doutora **Marilda Moraes Garcia Bruno**, pelas dicas tão preciosas, por ter entendido meus limites nesse tempo de estudo e por ter me acompanhado nos momentos finais da pesquisa, me motivando sempre...

Às minhas colegas do Mestrado, **Marielle Moreira Santos Benatti, Andréa Natália da Silva, Lílian Regina Zeola e Edir Neves Barboza**, pela força quando nós todas achávamos que seria impossível, pelas conversas no “MSN”, momentos em que eu percebia que não era só comigo que ocorriam “brancos” e lacunas, por acompanharem tão de perto minhas angústias, por terem se alegrado com cada passo dado e por terem se tornado amigas inestimáveis...

À secretária do Programa de Mestrado da UFMS, **Jacqueline Mesquita de Almeida**, por seu humor fenomenal, suas broncas quando necessário, pela prestatividade em todos os assuntos burocráticos, pelos cafês nos intervalos das aulas e pela força nas horas de desânimo...

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Assistência Social e Economia Solidária. Destaque especial para **Ledi Ferla**, por sua liberação para minhas viagens de estudo, participações em Congressos e eventos e **Maria da Conceição Celestino Barbosa**, por sua compreensão nos meus momentos de dilemas e ausência, por seu entusiasmo com minhas conquistas e por ter sido solidária quando preciso...

À todos os meus amigos que de uma forma indireta estiveram comigo e foram presentes mesmo não estando evidentes todos os dias. Destaque para: **Andréia de Carvalho Lange, Miriam Pereira Soares, Milca Ferraz de Souza, Claudia Wunsch, Vivian Carla Karkle Rosa, Stella Sanches Oliveira, Rejane Dias Lobo Bataglin, Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento e Tiago Henrique Heideriche Garcia.**

Aos Pastores da Primeira Igreja Batista em Dourados, **Pastor José Carlos, Gerhard Matos e Pastor Samuel Auro Monteiro de Souza e suas esposa, Sílvia Almeida Matos e Jamile Joerke Saab de Souza** e *aos intérpretes do Ministério do Silêncio Efata*, pelas orações, por terem compreendido minhas inúmeras faltas e pela

oportunidade constante que tivemos durante esse tempo de crescermos juntos através desse lindo Ministério, presente de Deus em minha vida...

*Ao Coordenador do curso de Teologia da Faculdade Teológica Batista Ana Wollerman, **Pastor Marcelo Moura da Silva**, por sua constante preocupação durante todo o meu processo de estudo, por sua sensibilidade em entender as minhas impossibilidades devido ao “tempo corrido” e pelo incentivo durante essa caminhada...*

*Àqueles que me hospedaram em Campo Grande, pessoas fundamentais para que eu chegasse nos “Apontamentos Finais” sem maiores desapontamentos: **Rony e Klenya Armoa de Deus, Renato e Fernanda Gualberto, Sidney e Elaine Paes, Eleotério e Elisa Dias, Manoel e Edna Oliveira, Juliana Helena Rezende Figliolino, Carla Moraes de Andrade e Mibsão Ferraz de Souza**, por terem facilitado tantas coisas durante o tempo em que eu precisava estar na Faculdade, pela forma carinhosa com que me receberam, me deixando sempre à vontade e por terem feito o possível para simplificar coisas e processos...*

*À amiga **Maria Ana Serrano**, por ter me poupado de tantos transtornos domésticos e pelo carinho a mim dedicado...*

*À querida amiga **Maria Eleuza Gamba Perin**, por ter me fortalecido em oração, detalhe que fez toda a diferença...*

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo realizar um estudo sobre o conceito de surdez presente nos documentos orientadores da Política de Educação Especial no Brasil, pós 1994. Além da apreensão do conceito de surdez, também se buscou conhecer as propostas de escolarização definidas pela Secretaria Nacional de Educação Especial - SEESP para os alunos surdos. O trabalho realizou-se a partir da análise da Legislação e Documentos elencados por essa Secretaria como norteadores da Política Nacional de Educação Especial no país e tem nesses documentos sua principal fonte para tratamento do objeto de estudo. A pesquisa preocupou-se também com um enfoque local direcionado ao estado de Mato Grosso do Sul. O percurso percorrido neste estudo apontou para algumas considerações: 1. O conceito de surdez está intrinsecamente relacionado com a proposta de escolarização projetada aos alunos surdos, que na década de 1990 é definida a partir dos princípios da “educação inclusiva”. 2. Há uma clara ligação entre os Documentos internacionais e Legislação e Documentos nacionais e estaduais. 3. Percebeu-se que o conceito de surdez aparece expresso em duas principais tendências: a que considera o surdo como um deficiente auditivo ou sensorial e a que o considera como uma pessoa Surda, pertencente a uma minoria lingüística. Assim, evidenciou-se que o conceito de surdez é hoje uma discussão que ultrapassa os limites educacionais, por sofrer modificações não apenas da dinâmica escolar, sendo permeado também por embates expressos no campo político, social e ideológico.

Palavras-chaves:

Educação Especial Escolarização Surdez Políticas Públicas

ABSTRACT

The objective of this research is to study the concept of deafness in the official Brazilian government documents. That is the “Política de Educação Especial”, since 1994. Besides this it seeks to understand the educational proposals formulated by the Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP for deaf students. The study analysed the Secretaria Nacional de Educação Especial documents and legislation as the foundation for the “Política de Educação Especial” for the country and these documents are the principle source of information for this study. The research also sought to shed light on the situation in the State of Mato Grosso do Sul. The research discovered the following: 1. That the concept of deafness is related to the projected schooling for deaf students which in the nineteen nineties was defined by the principles of inclusive schooling. 2. There is a straight relationship between international, national and state documents and legislation. 3. It was perceived that the concept of deafness falls into two categories: one which considers the deaf as being sensorial and hearing impaired whilst another category considers them to be a linguistic minority. In this sense we discover that the concept of deafness is a discussion that goes beyond educational limits, suffering the influence in the political, social and ideological spheres.

Key words:

Special Education Schooling Deafness Public Politics

“A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”...

Karl Marx

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo I – O contexto educacional brasileiro na década de 1990	30
1.1 Panorama do final do século XX.....	30
1.2 Cenário brasileiro na década de 1990: governo FHC e a Reforma do Estado.....	36
1.3 A educação possível.....	42
1.4 Alguns apontamentos.....	58
Capítulo II – A Educação Especial no contexto educacional brasileiro: perspectivas para a educação dos sujeitos surdos	62
2.1 Apresentando o conceito de Educação Especial a partir dos anos 1990.....	62
2.2 Breve resgate histórico das perspectivas educacionais anteriores à década de 1990 voltadas aos alunos surdos.....	70
2.3 Inclusão: o que dizem as Leis e Documentos estudados.....	76
2.3.1 Leis e Documentos que adotam o termo integração ao invés de inclusão.....	81
2.3.2 Inclusão como sinônimo de integração.....	85
2.3.3 Inclusão como uma proposta inovadora: uma proposta ideológica.....	87
2.3.4 Inclusão como barateamento de custos.....	90
2.3.5 Inclusão educacional como fortalecimento da sociedade inclusiva: responsabilidade de todos.....	93
2.3.6 Inclusão como acesso à educação e atendimento das necessidades especiais.....	94
2.4 Alguns apontamentos.....	99

Capítulo III – A proposta de escolarização para os sujeitos surdos: uma análise da Legislação e Documentos pós 1994.....	101
3.1 Proposta de escolarização para o sujeito surdo.....	101
3.1.1 Escolarização com base na integração: princípio da normalização.....	102
3.1.2 Escolarização com base na inclusão: princípio da diversidade.....	108
3.2 Alguns apontamentos.....	131
Capítulo IV – Deficiente auditivo ou surdo? Apreendendo o conceito de surdez.....	134
4.1 Sobre as concepções terminológicas designadas aos alunos com necessidades especiais a partir da década de 1990.....	134
4.2 Apreendendo o conceito de surdez.....	144
4.2.1 Deficiente auditivo e surdo como sinônimos.....	145
4.2.2 O surdo como deficiente auditivo.....	147
4.2.3 O surdo como pessoa Surda.....	152
4.3 Alguns apontamentos.....	158
Apontamentos finais.....	160
Fontes primárias.....	181
Referências.....	186

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende contribuir com as pesquisas no âmbito da educação, especificamente, da Educação Especial. O tema “surdez” foi escolhido primeiramente e essencialmente devido a uma trajetória pessoal nessa área e a partir do desenvolvimento de um trabalho de cunho social e filantrópico realizado com pessoas surdas desde 1996. Ao adentrar em espaços muitas vezes silenciados (simbolicamente e efetivamente), nasceu a necessidade de contribuir de uma maneira científica com as questões relacionadas aos surdos na atualidade. Foi esse sentimento que direcionou à formação inicial, em Pedagogia, despertando para um contínuo caminhar no campo da Educação Especial, culminando no ingresso na Pós-Graduação.

A escolha de uma reflexão no âmbito das políticas públicas (e nesse caso, voltadas para o campo educacional) tem sua gênese na percepção da necessidade de estudos na área da Educação Especial que contemplem análises documentais e da Legislação.

Assim, esta pesquisa tem como principal objetivo a apreensão do conceito de surdez a partir de um estudo da Legislação e Documentos oficiais produzidos a partir de 1994. Entende-se que essa percepção é importante, pois se acredita que a forma como uma Legislação ou Documento oficial “enxerga” o sujeito que vai sofrer sua implementação, modifica o tipo de ensino que se propõe a ele e vice versa. Para atingir esse objetivo, optou-se pela análise de fontes primárias.

Entende-se por fontes primárias os Documentos originais que servem de base para o estudo. No caso desta pesquisa, esses Documentos originais referem-se à Legislação e documentação que compõem parte das fontes do direito educacional. Conforme Boaventura (1997), as fontes do direito educacional são relacionadas em: Lei, em sentido amplo, compreendendo a Legislação, Jurisprudência, incluindo também a administrativa oriunda do poder normativo dos Conselhos de Educação, usos e costumes jurídicos, doutrina, princípios gerais de direito e fonte negocial. Na categoria de Legislação, além do conjunto das Leis que regulamentam a educação, incluem-se Decretos, Portarias e outros atos administrativos. Quanto aos Documentos, referem-se às Declarações e Conferências internacionais e outros

Documentos nacionais que foram importantes para o entendimento do objeto de estudo.

Para a seleção da Legislação e Documentos para a pesquisa, recorreu-se ao âmbito da Educação Especial. Isso delimitou o segundo objetivo da pesquisa que se entende estar intrinsecamente ligado com o primeiro: a percepção da proposta educacional evidenciada para os sujeitos surdos, isto é, a proposta de escolarização constante na Legislação e Documentos oficiais.

Por sua vez, a reflexão da proposta de escolarização para os sujeitos surdos deve ser analisada a partir de uma concepção premente na educação nos dias atuais. Trata-se da educação inclusiva. O discurso inclusivo tem sido amplamente disseminado por vários setores da sociedade, dentre eles, a escola. Destaca-se que, neste trabalho, se pretende refletir sobre a inclusão apenas no âmbito educacional, ou seja, a inclusão escolar. Apesar dos limites e possibilidades desse termo, por ser a inclusão um conceito utilizado ideologicamente na perspectiva da sociedade capitalista para o escamoteamento da realidade, a inclusão escolar é entendida nesta pesquisa como um conceito chave, pois se acredita que essa discussão também possibilitará a apreensão/conhecimento do conceito de surdez. Além disso, entende-se que a orientação em âmbito internacional, nacional e estadual para uma educação inclusiva, principalmente para as pessoas com necessidades especiais¹, intensifica a necessidade de se pensar, nesse momento histórico, sobre o conceito de surdez, ou seja, orienta-se uma proposta inclusiva para quem?

Diante disso, esta pesquisa se organiza a partir de três eixos de análise principais: a inclusão escolar, a proposta de escolarização para os sujeitos surdos e a apreensão/conhecimento do conceito de surdez. Além da intrínseca relação que existe entre esses três eixos de análise, o outro motivo que justificou a organização da pesquisa a partir de eixos temáticos refere-se à possibilidade metodológica que essa organização permite, pois a Legislação e Documentos oficiais foram discutidos no trabalho a partir dos eixos, o que possibilitou maior fluidez ao texto.

¹ Ressalta-se que se optou pela utilização do termo “pessoas com necessidades especiais” para referir-se às pessoas “diferentes” que necessitam de recursos específicos na construção de conhecimentos no espaço escolar. Sabe-se que existem muitas outras possibilidades terminológicas, mas optou-se pela utilização desta por ser esse o termo utilizado nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial, determinadas pela Resolução nº 2/2001, Documento recente tomado como referência neste momento histórico. Dessa forma, se, em algum outro momento, aparecer outros termos, esclarece-se que são os termos usados por cada Lei ou Documento legal analisado ou autores estudados, transcritos na íntegra.

Importa destacar algumas questões importantes quando se trata de uma pesquisa que se baseia em uma análise de Legislação e uma análise documental. Inicialmente é preciso ressaltar que os textos legais podem ser contraditórios, pois as “vozes” que os formulam estão em disputas. Ou seja, para se formular uma Lei ou Documento oficial existe um embate de interesses. Sobre essa questão, Garcia (2007) salienta:

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de idéias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (p. 138, grifos da autora).

Outra questão que é fundamental destacar, é que a Legislação e Documentos oficiais devem ser entendidos como dimensão de um processo contínuo “cujo *locus* de poder está constantemente mudando” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 433). Assim, o texto legal nesta pesquisa será considerado como um instrumento de interpretação da política.

Ainda deve-se salientar que os textos legais representam a política, porém não são a política. Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), “estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados” (p. 434). Ou seja, a formulação de uma política não garante necessariamente a sua implementação da maneira como ela foi pensada e proposta.

Conforme Cury (2002):

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e conseqüências (p. 246).

Assim, apesar de ter claro que a análise de uma fonte primária, que é apenas um instrumento de interpretação, perpassa um campo de contradições e embates, e

ainda, que essa análise não significa a visualização da realidade concreta, salienta-se que é essa mesma fonte primária, ou seja, as Leis e Documentos oficiais, que se configurará num instrumento de luta para a efetivação dos direitos de cada cidadão.

Destacada a importância de estudos referendados na Legislação e Documentos no âmbito das políticas públicas, explica-se que a opção pela década de 1990 se deu por ser o momento em que se promovem inúmeros eventos, encontros, conferências em âmbito internacional e nacional que culminaram na organização de vasta Legislação e documentação para a educação, e no bojo dessas, para a Educação Especial.

Ainda, no que se refere à educação dos surdos, a década de 1990 é um momento histórico marcante por ser um período em que ocorre no país uma discussão dos próprios grupos de pessoas surdas² na busca de efetivação de alguns direitos legais, principalmente no que se refere à Língua de Sinais (conhecida no Brasil como LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais). Acredita-se que esse movimento teve uma interferência nas políticas públicas no âmbito da educação, principalmente as voltadas às pessoas com necessidades especiais.

Assim, pensando especificamente sobre as políticas públicas em Educação Especial, definiu-se o ano de 1994 como delimitador do recorte temporal, por ser o ano em que se publicou no Brasil a Política Nacional de Educação Especial, elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e do Desporto (SEESP / MEC) no decorrer do ano de 1993.

Para realizar o arrolamento das fontes primárias que são a base deste estudo, reportou-se à Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP), através do portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/seesp>), à procura das Leis e Documentos considerados por essa Secretaria como norteadores da política nacional de Educação Especial no país. Toda a Legislação e Documentos apresentados pela SEESP foram minuciosamente lidos e estudados e por se tratar de densa documentação, foram definidos como fonte principal de referência para a pesquisa.

Todavia, curiosamente, o Documento selecionado como base para a realização do recorte temporal da pesquisa, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial, não estava/está listada como referência para as políticas públicas no âmbito

² A partir principalmente da década de 1990, os surdos têm se organizado na luta por seus direitos e interesses. Esse movimento tem designado o grupo de “comunidade surda”. Entende-se que essa é uma questão que precisa de aprofundamento e estudos posteriores. Portanto, não será discutida neste trabalho.

da Educação Especial. Isso motivou a busca pelo entendimento da força política desse Documento, ou seja, por que num determinado momento ele foi considerado referenciador da Educação Especial no Brasil e em outro, não.

Em estudos de Mazzotta (2005), fica evidenciada a importância desse Documento. Ao analisar a Educação Especial nos Planos Nacionais de Educação desde a década de 1960, o autor constata que permanece até 1993 uma visão estática da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar. A ênfase dos Documentos até então é a de que os portadores de deficiência necessitam da Educação Especial. Para Mazzotta, isso caracteriza uma visão reducionista da Educação Especial por ser considerada apenas como uma questão metodológica ou de procedimentos didáticos. Assim, a criação de Documentos como a Política Nacional de Educação Especial, para esse autor, aponta uma “tendência das ações governamentais federais para inclusão da educação especial no contexto da educação” (p. 132). Além disso, a Política Nacional destaca a importância da participação conjunta dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e da sociedade para a melhoria da educação dos portadores de necessidades educacionais especiais. Mazzotta (2005) acrescenta que:

[...] tais iniciativas sugerem uma certa mudança da postura administrativa do MEC, buscando diminuir a centralização e ampliar a participação nas decisões políticas sobre educação especial (p. 132).

Percebe-se, portanto, que no momento de concretização desse Documento, ele se evidenciou como a possibilidade de um novo olhar para a Educação Especial, considerando as tendências anteriores. Todavia, como já destacado, é um Documento que não consta na relação da SEESP atualmente como referência legal. Uma possível justificativa para isso e talvez a mais óbvia, é que outras Leis e Documentos foram publicados após a Política Nacional de Educação Especial, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, sendo uma referência legal de ordem maior, marcando um novo momento na educação. As Leis e Documentos anteriores deveriam a ela se submeter até mesmo porque poderiam estar referendados em tendências passadas. É o caso da Política Nacional de Educação Especial que tem como uma de suas bases legais a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961. Todavia, ainda assim, pela importância do Documento no momento

de sua publicação, e por sua especificidade, é que o mesmo foi escolhido como recorte temporal da pesquisa.³

Apesar dessa constatação, isto é, do não arrolamento de “todos” os Documentos escolhidos para referendar a pesquisa, a SEESP continuou sendo para este trabalho o *locus* das fontes primárias na busca de compreensão do objeto de estudo, qual seja, a apreensão do conceito de surdez, considerando que a análise da Legislação e Documentos do maior órgão da Educação Especial no país possibilita e explica a relação a que propõe esta pesquisa: entender o conceito de surdez a partir do olhar das políticas públicas no campo da Educação Especial, ponderando, logicamente, que refletir sobre a educação dos sujeitos surdos significa, necessariamente, refletir as políticas pensadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ou seja, foi a partir do entendimento dessas políticas educacionais que se entendeu ser possível apreender/conhecer o conceito de surdez. Todavia, dialeticamente, acredita-se que de forma antagônica, o movimento das pessoas surdas organizadas politicamente interferiram/interferem também na construção dessas políticas educacionais, conforme já exposto. Este trabalho parte da hipótese de que o conceito de surdez promove mudanças na dinâmica da educação, ou seja, a concepção que se tem do aluno surdo interfere diretamente na forma como se pensa a proposta educacional para esse aluno. Da mesma forma, as mudanças na proposta de escolarização e a implementação da mesma geram novas concepções sobre esse mesmo aluno. Assim, visando compreender a concepção de surdez na Legislação e Documentos primários que normatizam a educação dos alunos surdos, essa hipótese justifica também a opção por realizar a pesquisa a partir das Leis e Documentos que a SEESP tem entendido como prioridade para a política nacional.

Entende-se ser importante descrever a trajetória desse órgão, a SEESP, que hoje é parte integrante do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Para tanto, buscou-se estudos que já se preocuparam com esse levantamento descritivo histórico. Dessa forma, com base nas análises de Mazzota (2005) e Jannuzzi (2004), elaborou-se as informações que se seguem.

Através de uma Portaria, em 1972, constituiu-se um Grupo-Tarefa de Educação Especial que foi gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

³ Destaca-se que está sendo elaborada pela Secretaria Nacional de Educação Especial uma nova proposta de Política Nacional de Educação Especial.

– INEP. Esse Grupo-Tarefa elaborou o Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74. Foram elaboradas propostas para a estruturação da Educação Especial através de um relatório, que contribuiu para a criação, no Ministério de Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425 em 1973, com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento da educação dos excepcionais. As Campanhas Nacionais que até então existiam para pensar a Educação Especial foram extintas. Criado como órgão central de direção superior, o CENESP teve sua organização e atribuições estabelecidas em Regimento Interno que foi reformulado em 1981.

Em 1986, esse órgão se transformou em uma Secretaria de Educação Especial – SESPE, pelo Decreto nº 93.613. Com a criação da SESPE, a Educação Especial teve sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Segundo Mazzota (2005), em 1990 foi reestruturado o Ministério de Educação e a SESPE foi extinta. As atribuições dessa Secretaria passaram então para a coordenação de Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, a partir de um Departamento específico – Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE.

No final de 1992, com a saída do Presidente Fernando Collor de Mello, houve outra reorganização dos Ministérios e na nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto, através da Lei nº 8.490. Essa Secretaria permanece até os dias atuais e é responsável nacionalmente pelos encaminhamentos educacionais que se referem à Educação Especial.

A disposição da Legislação e Documentos no portal do MEC, na página da SEESP está organizada a partir de uma “classificação”, isto é, a Legislação e Documentos estão separados pelas seguintes categorias: Leis, Resoluções, Decretos, Portarias, Documentos internacionais, Parecer e Aviso circular. Todos, sem exceção, foram lidos, estudados e analisados, totalizando 41 (quarenta e um) Documentos legais, entre a Legislação e os Documentos Internacionais⁴. Destes, apenas 08 (oito)

⁴ Observa-se que a última consulta feita ao *site* foi em Março de 2007, quando percebeu-se algumas mudanças nas Legislações e Documentos elencados em comparação com a primeira pesquisa feita em Abril de 2006. Essas mudanças foram consideradas para a realização do texto desta pesquisa.

não foram considerados referência para a pesquisa, por não se referirem ao tempo histórico delimitado, qual seja, o ano de 1994⁵.

Segundo Boaventura (1997), como principal norma de conduta, a Lei apresenta dois sentidos principais:

[...] amplamente, refere-se a toda norma de conduta disciplinadora das relações, imposta coercitiva e imperativamente; no outro sentido, mais restrito, lei é o resultado do processo legislativo, elaborada e promulgada pelo poder competente e sancionada pelo Executivo (p. 74).

Conforme Dicionário Jurídico eletrônico, a Lei pode ser entendida como “preceito escrito, elaborada por órgão competente e forma previamente estabelecida, mediante o qual as normas jurídicas são criadas, modificadas ou revogadas” (DJI, Índice Fundamental do Direito).

A Lei que contém as normas básicas de um país é a Constituição Federal. Todas as outras legislações no país partem da Constituição e têm o objetivo de proporcionar as bases jurídicas para a educação, “regulando, dedutiva e minuciosamente, o processo educacional em geral e, em particular, o processo ensino-aprendizagem” (BOAVENTURA, 1997, p. 76). Dentre as muitas Leis que fluem da Constituição, se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No caso brasileiro, a Constituição Federal data de 1988. Com a sua promulgação, tornou-se importante instituir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi sancionada em 1996.

Como evidenciado, a Legislação, em sentido amplo, inclui vários outros atos do Poder Executivo. Assim, existe o desdobramento da Legislação educacional em atos administrativos normativos – Decretos, Regulamentos e Regimentos – e ordinatórios – Instruções e Portarias dos Ministérios e das Secretarias de Educação. Entende-se importante salientar a definição jurídica da Legislação que consta na página da SEESP, no portal do MEC, já que foram essas as fontes primárias da pesquisa.

Com base nos estudos de Boaventura (1997), a Resolução é um ato administrativo típico dos órgãos colegiados; é um ato emanado dos Conselhos de

⁵ Apesar disso, ressalta-se que quando necessário, reportou-se à alguma Lei ou Documento anterior ao tempo histórico delimitado, isto é, se uma Lei ou Documento fez menção ou teve como base uma outra Lei ou Documento anterior à década de 1990, então nesse momento entendeu-se importante ir à fonte primária para maior esclarecimento da Lei ou Documento em estudo.

Educação. Da mesma forma, o Parecer, aprovado por um Colegiado ou por uma autoridade competente, também é um ato normativo fundamental na composição do direito educacional por ser pleno de conhecimento teórico e científico.

Quanto ao Decreto, é um ato administrativo da competência exclusiva do chefe do Executivo federal, estadual ou municipal e se destina a prover situações gerais ou individuais. Há Decretos que têm a função específica de regulamentar algumas Leis. Portanto, o Decreto, hierarquicamente, é inferior à Lei e não pode contrariá-la. Conforme Dicionário Jurídico eletrônico, o Decreto pode ser autônomo ou regulamentar. É autônomo “quando versa matéria ainda não tratada, especificamente, por alguma lei” (DJI, Índice Fundamental do Direito). Todavia, isso não significa que um Decreto pode cuidar de questões que somente por Lei possam ser disciplinadas. É regulamentar quando “visa a explicar o conteúdo da lei e facilitar sua execução” (DJI, Índice Fundamental do Direito).

A Portaria enseja uma referência especial, “como ato administrativo ordinatório, disciplina o funcionamento da administração e a conduta funcional de seus agentes” (BOAVENTURA, 1997, p. 78). Conforme Dicionário Jurídico eletrônico, a Portaria é um “ato administrativo consistente na determinação de providências para o bom andamento do serviço público” (DJI, Índice Fundamental do Direito).

O Aviso Circular refere-se a um ato administrativo pelo qual Ministros de Estado e Secretários se comunicam entre si e com outras autoridades. Conforme Dicionário Jurídico Eletrônico, a finalidade de um Aviso é a de:

[...] transmitir instruções, pedir informações, não podendo, em hipótese alguma, revogar ou alterar a legislação existente, nem promover interpretação de lei ou de regulamento, cuja execução estiver afeta exclusivamente ao Judiciário (DJI, Índice Fundamental do Direito).

Por fim, os Documentos Internacionais são provenientes de algum encontro, evento, conferência, etc. São Documentos redigidos em forma de Declarações e Cartas que transmitem a essência das discussões realizadas e orientam à providências em cada país, a partir da Legislação nacional.

Ressalta-se que se procurou pensar essas fontes primárias paralelamente ao momento histórico, político e social vivido no país em cada Legislação ou

Documento, para possibilitar um entendimento mais próximo e coerente com a realidade.

Importa destacar também que a pesquisa teve a preocupação de pensar a proposição da educação dos sujeitos surdos em âmbito estadual, ou seja, no estado de Mato Grosso do Sul, para perceber de que forma as Diretrizes nacionais são evidenciadas na Legislação e Documentos estaduais. Portanto, além da Política Nacional de Educação Especial⁶ e da Legislação e Documentos listados pela SEESP em âmbitos internacional e nacional, foram lidos e estudados parte da Legislação e Documentos do estado de Mato Grosso do Sul, também referentes à década de 1990, pós 1994. Trata-se de duas Leis, dois Decretos, uma Resolução e uma Deliberação, totalizando 06 (seis) Documentos legais estaduais.

Expostas as justificativas quanto à escolha do tema desta pesquisa e as questões de cunho metodológico, importa esclarecer alguns conceitos epistemológicos que permeiam o estudo.

Primeiramente, pensa-se ser necessário apresentar o conceito de política pública adotado. Entende-se por política pública uma ação do Estado que se materializa através das administrações governamentais, ou seja, é o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31).

Todavia, Hofling (2001) destaca que apesar das políticas públicas serem de responsabilidade do Estado, elas não podem ser reduzidas a políticas estatais, pois a sua implementação depende de um “processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (p. 31).

Para entender a política pública como o Estado em ação, faz-se necessário discutir o próprio conceito de Estado, e para tanto, é preciso salientar que o Estado pode emergir de forma diferenciada em cada contexto histórico e se vincular a um projeto determinado de sociedade. Assim, destaca-se o conceito de Estado moderno, que é o Estado atual e que interessa para esta pesquisa devido ao tempo histórico a que ela se propõe.

⁶ Ressalta-se que esse Documento continua sendo visto como norteador no estado de Mato Grosso do Sul, o que significa um motivo a mais para o estudo do mesmo.

O Estado moderno pode ser denominado como capitalista e burguês. Segundo Sanfelice (2003), é mais do que isso, ele é do capital, isto é, o Estado é um “partícipe intrínseco da lógica do capital”. Ainda conforme esse autor:

Enquanto Estado capitalista e do capital, esta instituição vem demonstrando ter um fôlego razoável, pois atravessou o século XX sobrevivendo às crises do modo de produção capitalista e renovando suas políticas sociais (p. 163).

Para Castanho (2003), o Estado moderno significa a “organização da sociedade para a produção capitalista, comportando uma *dimensão ampla*, conjunto de instrumentos públicos e privados de dominação burguesa” (p. 22, grifos do autor).

Todavia, a partir de um olhar da contradição que está presente na sociedade capitalista, o Estado não pode ser considerado apenas um instrumento de gestão burguesa. Assim como a sociedade capitalista é contraditória, o Estado também o é. Conforme Sanfelice (2003), essa contradição está presente na incompatibilidade do Estado capitalista com a democracia e cidadania. Essa é uma relação de constante tensão, pois para se manter o capital, o Estado se modifica. Essas modificações culminam em problemas de ordem social que são evidenciados principalmente no século XX. Para conter esses problemas, o Estado amplia a atuação política da sociedade através da democracia. Eis aí a contradição: ao mesmo tempo em que ele é coercitivo, devido ao capital, ele é democrático para sustentar o próprio capital, pois de alguma forma é preciso atenuar os conflitos sociais.

Uma das formas de ação do Estado é através da implementação de políticas sociais. Conforme Hofling (2001), as políticas sociais são:

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (p. 31).

Segundo Montaño (2006):

[...] as políticas sociais constituem instrumentos de intervenção estatal funcionais ao então projeto hegemônico do capital (produtivo), embora tensa e contraditoriamente representem conquistas das classes trabalhadoras e subalternas. Direitos conquistados para ter certas

necessidades atendidas pelo Estado, o que por sua vez significa que o *status quo* e a acumulação capitalista permanecem inalterados (p. 142).

Entre as políticas sociais, a que mais importa para a discussão a que este trabalho se propõe é a política educacional. Segundo Sanfelice (2003):

[...] a política educacional é, especialmente, um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho nos moldes das necessidades do capitalismo, o que, por exemplo, levou à implantação dos sistemas públicos de ensino, tornando obrigatória a educação básica e conferindo-lhe um caráter universal (p. 167).

Isso implica na percepção de que a política educacional está relacionada com o desenvolvimento das condições concretas do capitalismo, ou seja, ela é organizada e reorganizada pelo Estado para atender as necessidades do capital. Todavia, a política educacional é também, segundo Sanfelice (2003), objeto de demanda das classes trabalhadoras em busca do saber socialmente produzido. Além disso, percebe-se na história, a luta das classes trabalhadoras pela garantia dos seus direitos e isso determina de forma veemente a política educacional.

Portanto, contraditoriamente e antagonicamente, assim como o próprio conceito de Estado, a política educacional é também uma possibilidade de ruptura e de transformação. Com isso, se quer dizer que a educação não tem um papel fictício. Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam que “[...] o campo da política educacional é ao mesmo tempo processo e produto” (p. 436). Isso significa que ela pode ser contestada e modificada.

Ao apresentar uma concepção para trabalhar com as políticas educacionais, Garcia (2007) salienta que “[...] pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante” (p. 132). Além disso, a autora destaca que:

[...] as políticas educacionais se constituem em meio a processos cujos contornos são dados pelos discursos, pelas teorias, pelas ações e estratégias, pelos recursos financeiros, pelos compromissos e interesses pessoais e institucionais, enfim, por uma trama de relações e significados que podem ser apreendidos, analisados e discutidos (GARCIA, 2007, p. 133).

Com isso ressalta-se que, apesar de não fazer parte desta pesquisa a verificação da implementação das políticas educacionais nas escolas, ou seja, a análise do *locus* em que ela é vivenciada, acredita-se que a descrição do texto legal não significa que essa proposta será implementada da forma como foi pensada, pois as práticas construídas a partir das políticas públicas envolvem o contexto histórico de cada momento e significam incontáveis possibilidades e movimentos que escapam à “letra da lei”. Dessa forma, importa destacar que o resultado final de uma Legislação constrói-se num movimento dialético em que as relações sociais, econômicas e políticas estão presentes e são determinantes, pois:

[...] as diferentes compreensões presentes na escola também entram em negociação ou confronto, no conjunto de relações de poder que ali estão estabelecidas. Aquilo que já está presente nas escolas, suas práticas, as formas de realizar o trabalho pedagógico constituem as políticas educacionais, e acabam também imprimindo suas marcas nos textos documentais [...] Aquilo que é proposto politicamente é implementado em termos, a partir dos sentidos que essa proposição imprime nos diferentes sujeitos e grupos envolvidos (GARCIA, 2007, p. 134).

Ou seja, o discurso e a prática se complementam e são antagônicos. Dessa forma, a política educacional, como uma política social e uma política pública, é um conjunto de intencionalidades. Por conseguinte, a Educação Especial, entendida hoje como uma modalidade da educação escolar é constituinte da política educacional.

Explicitados os conceitos principais que permeiam este estudo, passa-se à apresentação da estrutura da Dissertação que se compõe de quatro Capítulos organizados a partir dos três eixos temáticos de análise apresentados: inclusão, escolarização e conceito de surdez.

O Capítulo I, intitulado “**O contexto educacional na década de 1990**” se preocupa em discutir conceitos essenciais para o entendimento da educação no Brasil na década de 1990. O objetivo deste capítulo é refletir sobre o panorama educacional atual a partir dos condicionantes externos e internos determinantes para a sua configuração. A partir disso, buscou-se compreender que tipo de Estado se configura nesse momento histórico, entendendo, como já explicitado, que o Estado assume formas políticas diferenciadas para se manter. Essa conjuntura geral possibilitou subsídios para realizar, de forma mais crítica e mais próxima possível das intenções originais, uma reflexão das políticas públicas voltadas para a Educação Especial, e

especificamente, para a educação dos surdos, ditadas na Legislação e Documentos oficiais analisados.

O Capítulo II, designado “**A Educação Especial no contexto educacional brasileiro: perspectivas para a educação dos sujeitos surdos**” se volta para a discussão da Educação Especial e apresenta a perspectiva educacional em destaque na década de 1990 para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas, os surdos, qual seja, a inclusão escolar. Portanto, este Capítulo tem como objetivo principal apresentar a partir da Legislação e Documentos escolhidos como base da pesquisa a concepção das políticas públicas, no âmbito da Educação Especial, sobre a inclusão, pois é a partir dessa concepção que se torna possível entender a proposta de escolarização para os surdos e o conceito de surdez no momento histórico definido para o estudo.

O Capítulo III, intitulado: “**A proposta de escolarização para os sujeitos surdos: uma análise da Legislação e Documentos pós 1994**” enfoca o tipo de proposta de ensino que tem sido direcionada aos sujeitos surdos no país e no estado de Mato Grosso do Sul, a partir das orientações internacionais. O objetivo do Capítulo é demonstrar o quê a Legislação e Documentos pós 1994 orientam, salientando a ênfase dada por esses Documentos oficiais à inclusão desse aluno no ensino regular.

Por fim, o Capítulo IV, designado: “**Deficiente auditivo ou surdo? Apreendendo o conceito de surdez**”, considerando a orientação inclusiva para a proposta de escolarização dos sujeitos surdos, problematiza o conceito de surdez salientando as duas possibilidades de concepções evidenciadas na Legislação e Documentos estudados: o entendimento do surdo como deficiente auditivo e o entendimento do surdo como uma pessoa Surda⁷, partícipe de uma minoria lingüística.

Destaca-se a constante preocupação que acompanhou o decorrer deste estudo: a tentativa de realizar uma análise sem perder de vista as contradições e os embates que permeiam qualquer discussão no campo das políticas públicas, pois:

Não há capitalismo, Estado capitalista, políticas públicas educacionais e escolas sem contradições intrínsecas, e assim, devemos pensar esta

⁷ Existe uma discussão no campo político que surdo ou pessoa surda deve ser escrito com S, para demonstrar que se trata de uma pessoa, que se constitui não apenas a partir da surdez, sendo essa apenas uma de suas características.

realidade. Pensar a realidade dialeticamente para dispormos de melhores condições teórico-práticas de inferir nela, porque, afinal de contas, a história não é uma questão já resolvida (SANFELICE, 2003, p. 165).

Assim, é com esse olhar que se propôs a tentativa de pensar a educação dos sujeitos surdos nesta pesquisa, e a partir dela, a apreensão do conceito de surdez, ou seja, a partir de uma perspectiva dialética, de limites e de potencialidades.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990

Para melhor entendimento das idéias a seguir, dividiu-se este capítulo em três momentos. Inicialmente, propõe-se um panorama das mudanças econômicas e sociais nas últimas décadas, que subsidiam, num segundo momento, uma discussão sobre o reflexo dessas mudanças no cenário brasileiro nos anos 1990, que é a década central analisada neste estudo. A partir disso, procurou-se refletir especificamente sobre o campo educacional.

O objetivo deste Capítulo é fornecer subsídios contextuais para cumprir com a tarefa maior desta pesquisa: analisar/apreender/compreender o conceito de surdez presente nas Leis⁸ e Documentos oficiais produzidos principalmente a partir de 1994, pois entende-se que a reflexão de uma fonte primária deve ser feita a partir de sua inserção na história e na sociedade, já que o seu processo de construção e posterior implementação sofre e sofrerá determinações desse contexto.

1.1 Panorama do final do século XX

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. Essas mudanças são nominadas de várias formas: internacionalização do capital, globalização, mundialização, dentre outras. São evidentes principalmente a partir do início dos anos 1970, quando o discurso liberalizante ataca o Estado intervencionista. Inicia-se um novo momento, cunhado

⁸ Esclarece-se que a partir desse momento do trabalho fez-se a opção pela utilização do termo “Lei” ou “Leis” ao invés de “Legislação”; portanto, por “Lei” ou “Leis” está se entendendo toda a Legislação estudada relacionada à Educação Especial, ou seja, o termo está sendo usado no seu sentido mais amplo. Essa opção foi feita porque os termos “Lei” ou “Leis” possibilitam melhor semântica ao texto.

neoliberalismo, que propõe um Estado mínimo e se torna a expressão de um processo de mudanças no sistema capitalista, visualizados principalmente nos anos 1980.

O neoliberalismo nasce logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte e, segundo Oliveira (2003) “constitui-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar” (p. 135). Seu texto de origem é “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, economista austríaco.

Conforme Oliveira (2003), as teorias que embasam o neoliberalismo são geralmente emprestadas do pensamento liberal e se reduzem a três princípios básicos: “da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado; do individual sobre o coletivo e, derivadamente, do Estado mínimo, ou seja, aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos” (p. 136).

O Estado de Bem-Estar Social é uma concepção em que o Estado intervém na economia e na redistribuição social. É uma teoria econômica que tem origem em John Maynard Keynes, que na década de 1930 tenta analisar a conjuntura do seu tempo e apontar saídas para a crise do capital impulsionada pela “quebra” da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929.

Ao discorrer sobre as propostas de Keynes, Oliveira (2003) ressalta que sua pretensão era a de contornar a crise do capital introduzindo mecanismos para diminuir seus efeitos, e não superá-la. Assim, a saída que Keynes encontra para o capitalismo superar a grave crise que atravessa “é o Estado ampliar sua participação na atividade econômica investindo na manutenção do pleno emprego, uma vez que o desemprego é o problema político central da sociedade de sua época” (p. 138). Quanto ao Brasil, não se pode afirmar que o país tenha vivido um Estado de Bem-Estar Social⁹.

O neoliberalismo começa a se tornar hegemônico a partir de 1970, sendo aderido enquanto ideologia no Brasil a partir de 1990, com o governo Fernando Collor de Mello, com base no discurso de que o país deveria acompanhar o desenvolvimento mundial. A proposta neoliberal foi plenamente incorporada e fortalecida no governo Fernando Henrique Cardoso.

Sobre a globalização existem diversos posicionamentos. É um fenômeno essencialmente econômico e mundial que se torna amplamente debatido e centralizado também a partir dos anos 1990. Primeiramente, importa destacar que é

⁹ Destaca-se que optou-se por não discutir mais profundamente sobre essa questão por não ser relevante para o objeto de estudo desta pesquisa.

um movimento que tem intrínseca relação com a lógica do sistema capitalista de produção. Dalarosa (2003) destaca que a globalização diz respeito essencialmente “ao processo de evolução e organização do sistema econômico capitalista no plano mundial” (p. 201).

Assim, alguns posicionamentos retratam a globalização como um fenômeno atual, desse momento histórico do sistema capitalista – anos 1990. Todavia, há também estudos que apontam ser a globalização um fenômeno antigo que apenas se apresenta de forma diferenciada nos anos 1990, ou seja, o mesmo fenômeno com novos desdobramentos.

Castanho (2003) enfatiza que a história do Brasil é a história de sua inserção nos quadros do capitalismo mundial. Nesse sentido, a globalização é uma “tendência que acompanha todo o capitalismo, desde os seus primórdios, fazendo parte constitutiva de sua lógica interna” (p. 15). Para esse autor, o momento atual da globalização pode ser chamado de “globalização contemporânea”.

Rosar (2003) assevera que a globalização apontada como um movimento recente de organização da economia mundial tende a mascarar as relações de desigualdade que estão estabelecidas entre os países periféricos desde o período do capitalismo concorrencial. Portanto, é mais uma autora que conceitua a globalização como um fenômeno que sempre acompanhou o sistema capitalista de produção.

Para Dale (2005), “a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (p. 436). Esse autor salienta que a globalização é um fenômeno político-econômico, e não puramente econômico.

Ainda segundo Dalarosa (2003), o fenômeno da globalização é uma estratégia do sistema capitalista para enfraquecer os Estados Nacionais. Esse autor demonstra que hoje, necessitando ampliar a acumulação do capital e o controle político para tal intento, “os Estados capitalistas, representantes da alta burguesia internacional, procuram exercer controle sobre os demais, sob o ideário da globalização” (p. 203).

Dentro dessa perspectiva de análise, segundo Bruno (2003), especialmente a partir dos anos 1980 o processo de internacionalização da economia atinge um novo patamar e transforma-se em transnacionalização, que se trata de:

[...] um processo de integração econômica em nível mundial que já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles (p. 37).

Conforme Ianni (2005) vive-se na atualidade um momento em que “[...] as corporações transnacionais e organização multilaterais monopolizam os principais centros decisórios, em escala mundial, regional, nacional e local” (p. 30). Assim, o que se evidencia no final do século XX, ou seja, a partir da década de 1970 é uma crise global e do capital, que se agudiza, isto é, se aprofunda nos anos 1990. Nesse contexto, na tentativa de explicar a crise é que surgem as narrativas neoliberais.

Da mesma forma como se desencadeou a reflexão a respeito da globalização, importa pensar sobre o que existe de “novo” na proposta neoliberal, pois em momentos de crise, o capitalismo muda a forma para preservar a essência. Acredita-se que é exatamente isso que significa o neoliberalismo nesse momento histórico. Vários autores confirmam essa prerrogativa.

Segundo Montaña (2006), o projeto neoliberal representa a atual estratégia hegemônica de “reestruturação geral do capital” (p. 142).

Também para Castanho (2003), a necessidade de repensar o capitalismo é que explica a ideologia neoliberal. Segundo esse autor, as principais posturas neoliberais são: restrição ao poder excessivo do movimento operário e do sindicalismo, manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e controlar a moeda, minimização do Estado quanto a investimentos na economia e em política social, disciplina orçamentária, restauração da taxa natural de desemprego, estabilidade monetária e restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade.

Conforme Hofling (2001), apesar de se tratar de um “novo momento”, as teorias neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo e “resumem na expressão ‘menos Estado e mais mercado’ sua concepção de Estado e de governo” (p. 36, grifos da autora).

Dalarosa (2003) também corrobora com a idéia de que o neoliberalismo significa um “novo liberalismo”. Esse autor conceitua liberalismo como uma filosofia política que defende os princípios do modo de produção capitalista e “se fundamenta na liberdade individual, na propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e ao Estado” (p. 198).

Ao enfatizar que o neoliberalismo significa o liberalismo hoje, Dalarosa (2003) evidencia uma profunda relação entre a proposta neoliberal e o ideário da globalização nos anos 1990, pois, segundo esse autor, no contexto da globalização as políticas econômicas passam a ser desenvolvidas considerando-se interesses “globais”, fugindo assim, do domínio dos Estados Nacionais. Dessa forma, “enfraquecendo os Estados nacionais, tudo fica mais fácil para o capital ‘global’”. (DALAROSA, 2003, p. 202, grifos do autor).

Acredita-se que, de fato, a proposta neoliberal não apresenta nada de novo, pois a lógica que fundamentou o liberalismo é a mesma que fundamenta o neoliberalismo. Que lógica é essa? A lógica do mercado. Segundo Moraes (2002):

O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos, inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça (p. 15).

Assim, o que ocorre é um novo modelo de acumulação para que o capital continue a se reproduzir. Conforme Soares (2002), esse novo modelo de acumulação implica as seguintes características:

[...] os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para esse último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo. A expressão institucional desse modelo – e do caráter das relações sociais – é também um *novo Estado*, um cenário diferente que expressa – ao mesmo tempo que define – novas condições da luta social (p. 13, grifos da autora).

Percebe-se dessa forma, que a partir da proposta neoliberal torna-se necessário o delineamento de um novo Estado, isto é, alguns ajustes precisam ser feitos, dentre eles, no papel do Estado e nos padrões de intervenção estatal visando o fortalecimento da ideologia neoliberal.

Entretanto, destaca-se que mesmo se tratando de uma nova concepção de Estado ou uma nova “roupagem”, os interesses da classe que detém o poder, ou seja, da classe capitalista, permanecem. Concordando com Bruno (2003), entende-se que o conceito de Estado vai muito além da forma geral aceita: Estado Nacional. Refere-se

ao conjunto de todas as formas organizadas e, portanto, institucionalizadas do poder das classes capitalistas.

Segundo Peroni (2003), a ideologia neoliberal sugere que o Estado diminua seu papel interventor, e é exatamente nesse aspecto que todas essas mudanças estruturais atingem a educação: o Estado, nos anos 1990, conduzido pela ideologia neoliberal, se torna mínimo para as políticas sociais.

Sobre esse aspecto, Tumolo (2003) explica que:

A necessidade de uma maciça e crescente intervenção do Estado na economia, bem como a utilização também ascendente de recursos para realização de suas outras funções precípuas, inclusive as de coerção e repressão, vêm obrigando o Estado a se desvencilhar de tarefas que a ele foram atribuídas por razões históricas-políticas, a saber, as chamadas políticas sociais – educação, saúde, previdência e seguridade social, etc. Trata-se da constituição daquilo que vem sendo denominado de “Estado mínimo”. Contudo, é preciso salientar que este é apenas um dos “lados da moeda”, já que o “outro lado” expressa o “Estado máximo”, ou seja, ele é “mínimo e máximo” ao mesmo tempo. Para ser “máximo” na sua função determinante de salvaguardar a reprodução do capital no seu movimento contraditório, o Estado vê-se obrigado a ser “mínimo” no atendimento às políticas sociais (p. 172-173, grifos do autor).

Se, evidentemente, o Brasil apresenta-se mínimo para as políticas sociais, quem as assumem? A sociedade. Sanfelice (2003) assevera isso ao colocar que:

O imperativo que o discurso neoliberal instituiu, deslocando o eixo da lógica do Estado para a lógica do mercado, sustenta as teses de um Estado mínimo e coloca a própria sociedade civil mergulhada na concorrência do poder econômico, de tal forma que a aparente ausência do Estado coloca a todos numa disputa individualista pela sobrevivência. O Estado, minimizado para as políticas sociais e obviamente não para os interesses do capital, repassa aos usuários os custos das políticas sociais (p. 165).

O fato do Estado se tornar mínimo para as políticas sociais, e conseqüentemente, máximo para o capital, é um dos aspectos da ideologia neoliberal que mais importa para esta pesquisa, pois isso significa também uma nova forma de pensar e implementar as políticas públicas, pois:

[...] as reformas neoliberais não visam apenas a acertar balanços e cortar custos. [...] Trata-se de mudar a agenda do país, de modificar drasticamente os temas e valores compartilhados. E de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isto é, em que se fazem escolhas relevantes. Mesmo quando essas deliberações sejam

públicas, [...] que esse espaço seja cada vez mais parecido com o seu senhor, isto é... com o mercado (MORAES, 2002, p. 20)

Isso significa, portanto, que o Estado passa a ser determinado pelo mercado. Contudo, essa força determinante mercadológica deve ser entendida e justificada dentro de um contexto de mudanças estruturais, de âmbito mais global. Sobre essa questão, Bruno (2003) destaca:

Neste sentido é que devemos entender a máxima neoliberal de que o Mercado tudo conduz e organiza. Este Mercado de que tanto se fala não é outra coisa senão o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados, de planejar e coordenar a economia em nível global, exercendo, por aí, as funções coercitivas e repressivas antes a cargo do Estado clássico (p. 40).

Especificamente no campo educacional, os anos 1990 foram marcados por reformas em todos os âmbitos do sistema de ensino. Essas reformas trazem em seus discursos como referência, a preocupação com a equidade social a partir do lema “educação para todos”. Todavia, antes de pensar especialmente sobre o âmbito educacional, entende-se ser necessário compreender como essas reformas relacionam-se à economia brasileira, o que sem dúvida reflete nas articulações referentes à escola e ao ensino. Para tanto, faz-se premente buscar estudos que analisam o governo dessa época, isto é, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que propôs e implementou uma reforma de Estado.

1.2 Cenário brasileiro na década de 1990: governo FHC e a reforma do Estado

Antes de aprofundar a reflexão sobre o governo FHC, importa lembrar que as prerrogativas neoliberais se fortaleceram no Brasil em 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello. Depois de Collor, a inserção do Brasil no mundo capitalista vem seguindo seu curso com Itamar Franco (1992-1995), substituído por Fernando Henrique Cardoso.

Conforme Castanho (2003), entre as medidas mais vistosas do ajuste neoliberal promovido por FHC, pode-se citar a reforma do Estado, o ajuste monetário (através do Plano Real), a flexibilização das relações de trabalho, a reforma da Previdência, o ajuste fiscal, o controle do déficit público e a reforma educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Frigotto e Ciavatta (2003) trazem contribuições relevantes sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso. A primeira questão a se destacar é que esse período de governo conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da política neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado como demonstrado no subitem anterior.

Antes de FHC, o Brasil experimentou uma década de intensos debates e mudanças significativas, no período de transição da ditadura militar para a redemocratização. Esse momento foi marcado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição em 1988.

O discurso de Fernando Collor de Mello, antecessor de FHC, ressalta que o país vive um “novo tempo”. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), com sua queda, devido ao *Impeachment*, a sociedade burguesa encontra na figura de FHC a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des) ordem da mundialização do capital. Dessa forma, FHC, com a política neoliberal, torna o Brasil seguro para o capital a partir de um discurso que salienta que o país deve se ajustar à globalização, à era da modernidade. Esse ajustamento, como não poderia deixar de ser, é proposto de acordo com as leis do mercado globalizado mundial. Dourado (2002), ao analisar o Estado brasileiro e as transformações que o mesmo sofre nesse contexto de ajustamento, analisa que:

[...] a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma,

e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (p. 238).

É nesse contexto que Luiz Carlos Bresser Pereira propõe a Reforma do Estado, afirmando que o país enfrenta na década de 1990 quatro problemas: dois econômico-políticos: a delimitação do tamanho do Estado e a redefinição do papel regulador do Estado; um econômico-administrativo: a recuperação da governança; e um político: o aumento da governabilidade. Com o objetivo de fortalecer o Estado diante da crise econômica que se detém desde a década de 1970 e considerando que o Estado é fundamental para promover o desenvolvimento, coordenar a economia e complementar o mercado, Bresser Pereira (1998) afirma a necessidade de reformá-lo para delinear um Estado Social-Liberal, considerado por ele, o Estado do século XXI.

[...] o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (p. 59-60).

Para então transformar o Estado brasileiro nesse Estado Social-Liberal, Bresser Pereira explica os quatro problemas identificados e assevera que a reforma do Estado deve se pautar na resolução dessas questões.

* Delimitação das funções do Estado: envolve três aspectos: a privatização (transformação de uma empresa estatal em privada), terceirização (transferência dos serviços auxiliares ou de apoio para o setor privado) e publicização (transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos até então prestados pelo Estado).

Bresser Pereira (1998) afirma que: “[...] reformar o Estado significa, antes de mais nada, definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas” (p. 63). Dessa forma, deve-se ter claro quais são as atividades exclusivas do Estado, quais os serviços sociais e científicos que lhe são devidos e qual deve ser a produção de bens e serviços para o mercado.

Apesar de historicamente sempre ter havido um intenso debate entre estatização x privatização, Bresser Pereira afirma que isso já está superado, na medida em que se entende de forma consensual que é necessário e conveniente privatizar, dada a maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas.

Na discriminação das atividades que não devem ser exclusivas do Estado encontram-se as escolas, creches, universidades, entre outras, o que aponta para a retirada do Estado em algumas de suas atribuições históricas na área da educação. É o que justifica o discurso de FHC voltado para a responsabilidade que a sociedade deveria assumir diante da educação, como a criação de programas como os “Amigos da Escola”¹⁰.

Mas, para além disso, entra em discussão o conceito de publicização que se distingue da privatização por se referir a instituições públicas que não fazem parte do aparelho de Estado e não estão subordinadas ao governo, ou seja, instituições não governamentais, sem fins lucrativos, etc. Dessa forma, amplia-se o conceito de público, já que passa a se tratar de duas categorias: estatal e não-estatal.

Quanto à terceirização, se torna importante porque as atividades principais do governo são aquelas em que o poder de Estado é exercido, como legislar, regular, julgar, fiscalizar, definir políticas, etc. Mas para que essas atividades sejam realizadas, faz-se necessário que o Estado conte com o apoio de uma série de serviços auxiliares como limpeza, transporte, vigilância, etc. A reforma do Estado propõe que esses serviços sejam terceirizados.

* Redução do grau de interferência do Estado: deve se dar através de programas de desregulação que aumentam o recurso aos mecanismos de controle via mercado, tornando o Estado em um protetor da economia nacional. Nesse aspecto, Bresser Pereira discute a importância de determinar qual é a extensão do papel do Estado na regulamentação das atividades privadas. Na verdade, o problema se centra no entendimento de qual deve ser o limite de intervenção do Estado no mercado. Bresser Pereira (1998) afirma que “[...] a reforma do Estado aponta na direção de sua

¹⁰ “Amigos da Escola” é um projeto de ação descentralizada que tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento da escola pública por meio do trabalho voluntário e da ação solidária. O projeto incentiva a participação dos voluntários no desenvolvimento de ações educacionais complementares e de cidadania; visa sensibilizar a população e comunidade escolar a darem sua contribuição para a melhoria contínua da escola pública. Fazem parte do projeto as seguintes parcerias: Rede Globo, Faça Parte (Instituto Brasil Voluntariado), Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

substancial redução, embora, em termos realistas, não se possa pensar na sua eliminação” (p. 75).

* Aumento da governança do Estado: significa aumentar a sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, o que envolve a sua autonomia financeira, ou seja, o Estado deve ter condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma. Sobre essa questão, salienta Bresser Pereira (1998) que:

Em síntese, a governança será alcançada e a reforma do Estado será bem sucedida quando o Estado se tornar mais forte embora menor: mais forte financeiramente [...] mais forte estruturalmente, com uma clara delimitação de sua área de atuação [...] mais forte estrategicamente, dotado de elites políticas capazes de tomar as decisões políticas e econômicas necessárias e administrativamente forte, contando com uma alta burocracia tecnicamente capaz e motivada (p. 82).

Governança, portanto, é a capacidade financeira e administrativa de uma organização de implementar suas políticas.

* Aumento da governabilidade: refere-se ao aumento do poder do governo a partir de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses. Significa ainda a relação de legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade. Bresser Pereira dá uma grande importância para esse aspecto ao colocar que:

A dimensão política da reforma do Estado é ao mesmo tempo a mais importante, dado que o Estado é o ente político por excelência, e a menos clara, porque não se pode falar em uma crise política do Estado nos anos 90. Crise política é sinônimo de crise de governabilidade (p. 83).

Bresser Pereira afirma ainda que “Reformar o Estado para lhe dar maior governabilidade é torná-lo mais democrático” (p. 88).

Enfim, Bresser Pereira foi o ministro da “Administração e Reforma do Estado” no primeiro mandato de FHC. Foi, portanto, quem formulou o “Plano Diretor da Reforma do Estado”, aprovado no Brasil em 1995. Ele declara que o resultado da reforma do Estado será um Estado mais eficiente que responda ao cidadão. Mas, será “menos voltado para a proteção e mais para a promoção da

capacidade de competição” (p. 89). Isso significa, para Bresser Pereira, que o cidadão será menos protegido, porém mais livre.

Fica claro então, que o mercado passou a ser o regulador com a reforma. Regulador inclusive dos “direitos”, como esclarecem Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106), pois o país passa a se pautar em três grandes princípios: a desregulamentação, a descentralização e autonomia e a privatização.

Quem foram beneficiados? Aqueles grupos que estão articulados historicamente com o metabolismo do capital neste novo contexto de sua mundialização. “Dilui-se o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 107).

Outra questão que precisa ser destacada é que a reforma do Estado, assim como todas as outras reformas propostas pelo governo FHC foram mediadas pelo movimento internacional. Segundo Silva Junior (2002), em nome do desenvolvimento, as reformas implementadas no governo FHC (econômica, tributária, fiscal, da previdência, produtiva, educacional, etc.), podem ser entendidas como uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação nesse momento histórico.

Todavia, é preciso salientar que essa característica não ocorreu somente no Brasil, mas na América Latina de uma forma geral. É o que destaca Silva Junior (2002) ao analisar as reformas educacionais:

[...] as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – *lôcus privilegiado para o Estado* de formação do ser social, portanto, de construção de um novo *pacto social* (p. 208, grifos do autor).

Ainda conforme análise de Silva Junior (2002), ao final dos oito anos do governo FHC, a realidade que se apresenta é a de um Estado que se tornou um órgão reprodutor do capital, ao passo que na área social, o mesmo se transforma em um “Estado gestor, avaliador e caritativo” (p. 205).

Assim, o que de fato se comprova ter no Brasil após o governo FHC é uma enorme dívida social, já que:

[...] a subordinação consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do grande capital, a participação ativa nesses organismos e a adoção das políticas neoliberais veiculadas por eles aumentaram no Brasil a desigualdade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 120).

Diante desse cenário é que se delineia a educação, isto é, a educação que se torna possível ser delineada.

1.3 A educação possível

Retomando o cenário mundial e local (Brasil) apresentado, evidenciam-se nos anos 1990 novas propostas econômicas (globalização) e ideológicas (neoliberalismo) para manutenção do sistema capitalista, que vivencia nesse momento histórico o acirramento de uma crise instaurada na década de 1970.

Para se ajustar a esse contexto global, o Brasil passa por inúmeras reformas em diversas áreas, inclusive no campo educacional. Portanto, parte-se da premissa de que enfaticamente as mudanças globais e locais modificam a dinâmica educacional, pois “[...] a estrutura política e econômica acaba por determinar a *superestrutura* da qual a educação é parte integrante” (DALAROSA, 2003, p. 214, grifo do autor).

Assim, não se pode ter a ingenuidade de não perceber que os fatores econômicos e políticos exercem transformações em todos os setores de organização social, *locus* em que se situa a escola. Além disso, esses fatores interferem também na elaboração das políticas públicas, questão central desta pesquisa. São esses aspectos que justificam a explanação realizada até aqui. Diante disso, concorda-se com Dalarosa (2003) na seguinte afirmação:

A política educacional resulta assim do movimento contraditório entre as necessidades da burguesia nacional e internacional de manterem a hegemonia do poder que se dá, hoje, pelas políticas neoliberais no contexto da globalização. Políticas essas, alheias às necessidades básicas da população brasileira que carece de um sistema educacional autônomo, democrático e de qualidade (p. 215).

Assim, pode-se perceber que existe uma clara relação entre a globalização, a ideologia neoliberal e a educação. Segundo Dale (2004), é por vias indiretas que se evidencia a relação entre a globalização e a educação, “através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação” (p. 441).

Esse autor defende a premissa de que a globalização traz “uma agenda globalmente estruturada para a educação”. A partir dessa concepção, Dale (2004) destaca que a globalização tem mudado o papel do Estado tanto nacional quanto internacionalmente. Segundo ele:

[...] essa mudança afetou directamente, mas de uma forma mais significativa, indirectamente, através do impacto da globalização sobre o Estado, os sistemas e políticas educativos usando mecanismos que podem ser especificados e seguidos (p. 445).

Uma outra questão que Dale (2004) também enfatiza refere-se ao impacto das propostas dos organismos internacionais na política educacional. Isso é claramente perceptível no Brasil. O que muito fortemente se evidencia no contexto educacional nacional nos anos 1990 é a plena aceitação das propostas e diretrizes dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

A proposta central para esse momento, conforme Rodriguez (2003) é a seguinte:

[...] tendência de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer iguais oportunidades de acesso a uma educação de “qualidade” com “equidade” e “eficiência” para todos, fortalecer a profissão docente, aumentar os investimentos em educação e adequar os sistemas nacionais de educação pública às necessidades do mercado (p. 220, grifos da autora).

Em 1990, as reformas do Estado, inclusive as educativas, foram apresentadas especialmente pelos governos e organismos internacionais como panacéias para todos os males. Segundo alguns autores, como Rodriguez (2003) e Castanho (2003), visando seguir as orientações e recomendações dos organismos internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) aprovada pode ser entendida como uma reorganização do sistema educativo para torná-lo coerente com o projeto neoliberal.

Entretanto, faz-se necessário destacar que a LDB faz parte de um movimento maior que teve sua gênese no início da década de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia. Conferência essa também organizada pelos organismos internacionais, ou seja, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Durante toda a década de 1990, essa Conferência serviu como um marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no Brasil. O enfoque principal da Conferência foi na Educação Básica, na perspectiva de proporcionar “Educação para Todos”. Segundo Torres (2001):

“Educação para Todos” equivale a “Educação Básica para Todos”, entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos” (p. 20, grifos da autora).

Torres (2001) acentua que as estratégias definidas na Conferência para atingir esse objetivo foram: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, dar prioridade a meninas e mulheres, dar atenção especial aos grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência, concentrar a atenção mais na aprendizagem que em aspectos formais, valorizar o ambiente para a aprendizagem, fortalecer a articulação das ações e ampliar o alcance e os meios da Educação Básica.

Essa visão ampliada da Educação Básica significa que a educação não se reduz nem a um período da vida, nem a uma instituição em particular, nem a um único tipo de conhecimento, mas:

[...] começa com o nascimento, é permanente e se prolonga por toda a vida de uma pessoa, envolve crianças, jovens e adultos, reconhece a validade dos saberes tradicionais e o patrimônio cultural próprio de cada grupo social, é realizada dentro e fora do âmbito escolar (família, comunidade, local de trabalho, meios de comunicação, etc), podendo recorrer a modalidades não-formais e informais como vias alternativas (TORRES, 2001, p. 22).

A partir da Conferência, a década de 1990 foi considerada a “década da educação”. Torres (2001) realiza um intenso e detalhado estudo sobre o que significou essa década após os 10 (dez) anos da Conferência e salienta que:

Levar a cabo a Educação para Todos implica em instaurar processos complexos e continuados de transformação educativa, cultural, política, econômica e social, processos que requerem não só firme vontade política e recursos financeiros, mas imaginação, visão a longo prazo, uma política de alianças, estratégias adequadas e um tempo que ultrapassa em muito uma década (p. 64).

Assim, a autora chega a algumas conclusões importantes que segundo ela são fundamentais para refletir o que foi realizado e encarar o futuro. Destas, optou-se por destacar duas. A primeira refere-se ao fato da iniciativa e liderança da educação estarem a cabo dos organismos internacionais. Segundo Torres (2001), os organismos internacionais não são apenas parte da solução, mas parte do problema, de forma concreta, no campo educativo. A segunda conclusão destacada por Torres (2001) trata da centralidade dada na Conferência à diversidade. Jontiem e as propostas da Educação para Todos fizeram com que houvesse um grande reconhecimento da diversidade, todavia, “o que primou foi a uniformidade, a compreensão e a aplicação da Educação para Todos como um modelo universal” (TORRES, 2001, p. 78).

Isso significa que a década de 1990 transitou por um paradoxo: enfatizou-se a retórica da diversidade, no entanto, as políticas, inclusive a educativa, se organizam de forma homogênea e global. E aqui está a relação entre a primeira e a segunda conclusão evidenciadas por Torres (2001): “A uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento” (p. 79).

Iniciando na Conferência Mundial de Educação para Todos, a década de 1990 suscitou no Brasil a organização de um movimento em prol da valorização da educação e sua universalidade. Isso culminou, em termos práticos, na reforma educacional, aspecto que interessa aprofundar.

Segundo Silva Junior (2002), o contexto de mundialização da economia justificou a necessidade de profundas mudanças nas estruturas sociais, isto é, configurou-se uma nova forma de politização da sociedade a partir das reformas políticas e do Estado, culminando na formação de um novo ser social. É exatamente

neste aspecto que a educação se torna essencial e, desse prisma, tem para si igual demanda, ou seja, profundas mudanças (reformas educacionais).

As reformas educacionais são impulsionadas externamente principalmente por dois dos organismos internacionais: a UNESCO e o Banco Mundial. Dourado (2002) destaca que das orientações gerais do Banco Mundial:

[...] é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (p. 239-240).

Peixoto (2003) ressalta que a concessão de créditos do Banco Mundial é orientada por duas premissas: integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional e atribuir à educação um caráter compensatório como alívio à situação de pobreza do mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico. Assim, na década de 1990, vai se acentuar o apoio do Banco Mundial a medidas educacionais de caráter descentralizador. Exemplo disso é a organização no Brasil do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, como uma resposta do país ao compromisso assumido em Jontiem, na Conferência Mundial de Educação para Todos. Segundo Silva Junior (2002):

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990 (p. 209).

Mas as interferências internacionais não param por aí. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI produz o Relatório Delors, que faz um diagnóstico da situação atual evidenciando o desemprego e a exclusão social. Diante disso, recomenda a “conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 99). Ainda, segundo esses autores, a educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos desafios.

Tendo como base as propostas da Conferência Mundial de Educação, o Banco Mundial produz inúmeros documentos como por exemplo, as “*Prioridades y estrategias para la educación*” (1995). Esse Documento, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar, etc., e recomenda a redefinição da função do governo, o estreitamento de laços entre o setor público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, avaliação da aprendizagem e a descentralização da administração das políticas sociais.

Ainda sobre as propostas do Banco Mundial à educação, Ianni (2005) destaca que:

Em diferentes graduações, naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino. [...] Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos da cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital [...] a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (p. 32-33, grifos do autor).

É nesse cenário nacional que se aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, em 1996, e é devido a esse contexto nacional que alguns autores acreditam que a LDB seja uma resposta também aos ajustes neoliberais. Conforme o artigo 22º da Lei, a educação tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

De fato, estudos como o de Saviani (1997) indicam que o processo de tramitação do Projeto de Lei demonstrou que os interesses do governo não estavam sintonizados com as solicitações da sociedade organizada. Na verdade, conforme destacam Frigotto e Ciavatta (2003), o pensamento dos educadores e sua proposta de LDB não eram compatíveis com a ideologia e com as políticas do ajuste. Dessa forma, ao final do longo processo de negociação, foi aprovada uma LDB minimalista

e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização, compatível com o Estado Mínimo¹¹.

Outro exemplo claro das contradições e disputas promovidas pela força exercida pelo capital é o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, pois o Plano aprovado é uma resposta autocrática do governo FHC ao Plano Nacional da Educação da sociedade brasileira, elaborado sob liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Sobre esse aspecto, Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que: “o projeto da sociedade brasileira reivindicava e continua a reivindicar o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional” (p. 113).

Conforme Silva Junior (2002), o Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira se sustentava em dois grandes eixos: a ampliação da ação do Estado na escola pública e a efetivação da gestão democrática da educação e da escola. Já o Plano aprovado parece se adaptar, em linhas gerais, às orientações para a educação produzidas pelos assessores do Banco Mundial.

Percebe-se, então, que as tensões dessa oposição de poder entre governo e alguns setores da sociedade vão refletir diretamente na elaboração das políticas públicas. O fato é que as mesmas acabam sendo gestadas pela lógica do mercado, dando à educação, por exemplo, um teor mercantilista.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), no governo FHC, no âmbito organizativo e institucional, a Educação Básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um “serviço de filantropia”. Para aprofundar o significado dessa afirmação, recorreu-se aos estudos de Montañó (2006), que enfatiza que as políticas sociais no contexto neoliberal são substancialmente alteradas em suas orientações e funcionalidade. Para esse autor isso quer dizer que:

Cria-se uma modalidade polimórfica de respostas às necessidades individuais, diferentes conforme o poder aquisitivo de cada pessoa. Portanto, tais respostas não constituiriam um direito, mas uma atividade filantrópica/voluntária ou um serviço comercializável; também a qualidade dos serviços responde ao poder aquisitivo da pessoa; a universalização cede lugar à focalização e à municipalização; a “solidariedade social” passa a ser localizada, pontual, identificada com a auto-ajuda e com a ajuda mútua (p. 143, grifos do autor).

¹¹ Fávero (2003) salienta que a LDB fez nascer a exigência de planos estaduais de educação. Todavia, os mesmos foram elaborados segundo um manual divulgado pelo MEC. Assim, os objetivos educacionais não foram produto de um processo de planejamento, mas foram prefixados, inclusive por compromissos e intervenções internacionais.

Montaño (2006) ressalta que esse novo tratamento à questão social gera claras perdas de direitos conquistados pelos trabalhadores.

É claro que essa “nova forma de tratar as questões sociais” implica modificações no âmbito educacional, considerando que o governo brasileiro conduziu as diferentes políticas no país de forma “associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 103).

Frigotto e Ciavatta (2003) discutem o impacto dessas mudanças na educação ao enfatizarem que:

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. [...] Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (p. 108).

Enfim, para sintetizar, pode-se dizer que:

[...] a universalização do capitalismo trouxe a novidade da internacionalização do capital produtivo, o que impôs um novo paradigma estrutural, organizacional e de gestão para as grandes corporações, bem como, no plano macroeconômico, induziu o movimento de fusões corporativas como temos observado. Por outro lado, isso impôs um novo metabolismo social cuja racionalidade é a penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que se iniciou pela própria reforma do Estado, que passa a gerir novas reformas, incluindo aí as educacionais, com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio do capitalismo (SILVA JUNIOR, 2002, p. 220).

Destaca-se que existem alguns pesquisadores franceses que discutem se existe ou não uma “nova fase” ou “novo estágio” do capitalismo. Eles questionam a idéia de novidade e argumentam se seria um bom método decompor a evolução do capitalismo em períodos sucessivos denominados fases, estágios, etc.

Para Duménil e Lévy (2003) vive-se um novo episódio das lutas que marcam a progressão do capital. Os autores colocam que “o capitalismo atravessa [...] crises estruturais e as supera através de transformações profundas em seu funcionamento” (p. 16). Para Chénais (2003) a “nova fase” significa novo regime de acumulação e para Wallerstein (2003) o capitalismo continua sua progressão através de tendências longas. Esse autor destaca que sem dúvida vive-se desde a década de 1990 um período de transição, todavia “[...] não se trata do ingresso num mundo já globalizado segundo regras bem estabelecidas, mas da travessia de uma era de transição” (p. 71-72). Essa transição não significa apenas a adaptação dos países à mundialização, que segundo Wallerstein não possui nada de novo, mas “uma transição em que o sistema-mundo, em seu conjunto, vai-se metamorfosear” (p. 72). Esse autor ainda enfatiza que:

[...] a economia-mundo capitalista durou muito tempo, como ocorre com qualquer outro sistema, graças a mecanismos estabilizadores, que restabelecem o equilíbrio cada vez que os processos próprios a esse sistema sofrem perturbações (p. 84-85).

De fato, neste trabalho já se salientou que sempre que o capitalismo passa por mudanças e se configura de maneiras diferentes, faz-se necessário buscar alternativas que o consolide para que possa continuar se mantendo vigente. O que se pode acrescentar a essa afirmação é que parece que a educação é um foco fundamental para a reprodução do capital. É o que reflete Freitas (2002) ao afirmar que:

O sistema capitalista prevê que, ao precarizar as condições de trabalho cada vez mais, ao intensificar o processo de exploração (relativa e absoluta), ele vai gerar tensões sociais que precisam ser monitoradas e amenizadas para não comprometer o próprio processo de acumulação do capital. A educação tem um lugar entre as condições facilitadoras da reprodução do capital e um papel a cumprir (p. 312).

Na verdade, trata-se de relações de poder. Entendendo a política educacional como uma política pública social desenvolvida pelo Estado, não há como desvinculá-la das contradições e tensões da sociedade capitalista. Nesse aspecto, Hofling (2001) traz uma importante contribuição ao salientar que:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (p. 35).

Assim, concordando com a prerrogativa que o projeto educacional não pode ser entendido de forma dissociada e/ou desvinculada do projeto de sociedade (e nesse caso, a sociedade capitalista), torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre a implicação da ideologia neoliberal (que como apresentado, significa nos anos 1990 a nova forma de manutenção do capital) na educação.

Segundo Saviani (2005), as reformas educacionais a partir da perspectiva neoliberal visavam “flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento” (p. 23). Como enfatizado, o papel do Estado torna-se secundário e no campo educacional, como também nas outras políticas sociais, apela-se para a benemerência e voluntariado. Ainda segundo Saviani (2005): “[...] prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndios” (p. 23). Portanto, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos.

É evidente que os aspectos relacionados às mudanças no sistema capitalista têm impacto na educação, pois a partir das relações de produção são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores. Segundo Kuenzer (2005):

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola (p. 85).

Essa mesma autora salienta que a finalidade do trabalho pedagógico na perspectiva da sociedade capitalista é o disciplinamento para a vida social e produtiva. Percebe-se que ocorre nos anos 1990 uma mudança emblemática quanto ao papel social da escola.

Contudo, sabe-se que não haverá lugar para todos no mercado de trabalho. Assim, a ênfase que a educação passa a ter é na preparação do educando não para o emprego, mas para a empregabilidade, que depende exclusivamente dele mesmo, ou seja, cada pessoa deve adquirir, através da educação, capacidades e competências para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Entende-se ser importante diferenciar esses dois conceitos: emprego e empregabilidade. Com a transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo, questão premente a partir das políticas neoliberais devido à minimização do Estado, o emprego passa a ser substituído pela empregabilidade, que significa “a capacidade que o indivíduo acumula de obter emprego a qualquer momento” (FREITAS, 2002, p. 319).

É exatamente essa mudança de concepção quanto ao papel da educação que justifica a ênfase mercadológica que a educação passa a ter, pois é preciso formar esse indivíduo capaz de ter condições de adquirir a empregabilidade.

Conforme Barroso (2005), assiste-se a tentativa de:

[...] criar mercados (ou quase mercados) educativos transformando a idéia do “serviço público” em “serviços para clientes”, onde o “bem comum educativo” para todos é substituído por “bens” diversos, desigualmente acessíveis. [...] O objetivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o “mercado da educação” com o “mercado do emprego”, nem que para isso seja necessário criar um “mercado dos excluídos” (p. 742, grifos do autor).

Para aprofundar o entendimento dessa perspectiva, isto é, de uma “educação para a empregabilidade”, pautou-se nos estudos de dois autores: Oliveira (2003) e Gentili (2005).

Gentili (2005) salienta que, considerando que não há emprego para todos, “[...] restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho” (p. 51).

Esse autor define a empregabilidade como um instrumento fundamental no final do século XX na diminuição dos riscos sociais trazidos pelo desemprego. No entanto, aumentar as condições de empregabilidade não significa que todo indivíduo terá lugar garantido no mercado. Assim, empregabilidade não significa garantia de integração, mas sim, melhores condições de competição.

Qual o papel da educação nesse cenário? Possibilitar, não a todos, mas a quem tiver capacidade e competência, as condições para que o indivíduo esteja melhor preparado para competir. Assim, ao discorrer sobre a educação, Gentili (2005) destaca que:

[...] a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão. Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho (p. 55).

Oliveira (2003) demonstra a relação existente entre a educação e a empregabilidade com a seguinte afirmação:

A responsabilização dos trabalhadores pela sua inserção no processo produtivo constitui-se característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade. Constatar que isso não é novidade somente confirma uma regra básica do capitalismo que é deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e, nesse sentido, a educação é condição indispensável (p. 69-70).

Com base nessa prerrogativa, essa autora organiza uma análise da educação a partir de três principais momentos. O primeiro refere-se à década de 1950, período em que a relação entre formação e emprego passa a determinar as políticas educativas, pois foi nesse momento que o Brasil assistiu a uma tentativa sem precedentes de modernização da economia através da industrialização, o que exigiu das classes trabalhadoras melhores e maiores quesitos educacionais.

O segundo momento é vivenciado na década de 1970, quando ocorre um redimensionamento do ensino público. Segundo Oliveira (2003), consolida-se a organização de um sistema nacional de educação com evidentes traços de autoritarismo e verticalismo na sua gestão. A administração da educação passa a ser entendida como atividade racional e burocrática devendo ser completamente dissociada da política.

No final da década de 1970 toma expressão o movimento em defesa da educação pública e gratuita. Tal movimento vai se contrapor à dissociação existente entre planejamento econômico e social. Reivindicando a ampliação do direito à educação, é um momento conhecido como de luta pelo acesso e permanência na

escola. E para tanto, faz-se necessário combater o caráter excludente da instituição escolar.

É nesse contexto que nos anos 1980, no campo educacional, tem-se uma importante conquista democrática: a Constituição Federal de 1988, que reconhece a necessidade de ampliação da Educação Básica. Oliveira (2003) destaca ainda sobre a década de 1980 que:

A principal característica desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era aclamada como a possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho. Essa dupla abordagem talvez tenha forjado a construção de uma nova orientação para as reformas educativas dos anos 90 (p. 73).

É diante desse quadro que se chega à década de 1990, o terceiro momento histórico destacado pela autora, período de aprofundamento desta pesquisa. O início dos anos 1990 será cunhado a partir da combinação das duas referências anteriores. Conforme Oliveira (2003):

A preocupação econômica estará resguardada, pois oferecer educação básica às populações implica possibilitar a formação de força de trabalho apta ao mercado [...] As exigências de perfil profissional mais flexível e adaptável recaem sobre uma formação calcada não mais em saberes específicos, mas em novos modelos de competência (p. 75).

De forma resumida, Oliveira (2003) apresenta a educação que se configura nesse momento no país:

A educação básica, entendida como um mínimo de escolaridade a ser oferecido pelo poder público, pode estar a serviço de contribuir na gestão do trabalho e da pobreza nos dias atuais. As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (p. 73).

Como ressaltado, os anos 1990 foram marcados por um grande evento internacional: a Conferência Mundial de Educação para Todos. Para garantir a Educação Básica para Todos, a Conferência propõe maior equidade social nos países

mais pobres e populosos do mundo. Importa refletir um pouco sobre o conceito de equidade, destacando o que ele significa na perspectiva neoliberal.

Oliveira (2003) define a equidade como “a disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isto implique não obedecer exatamente ao direito subjetivo, pautando-se sempre pela busca da justiça e moderação” (p. 74). Todavia, a autora alerta que o conceito de equidade, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos organismos internacionais, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, “educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual” (p.74). Ou seja, a educação é estendida a todos, mas o gasto público continua o mesmo. Isso significa, conseqüentemente, a minimização do conceito de Educação Básica, sendo configurado como o mínimo de escolaridade oferecida pelo poder público com o objetivo de apenas transmitir códigos indispensáveis à vida moderna¹².

Para Rodriguez (2003), “[...] o conceito de equidade parece se fundar em raízes utilitárias, próprias do neopragmatismo que se vem erigindo como a filosofia dominante neoliberal” (p. 223). Segundo essa autora, o direito à educação hoje desaparece dos discursos oficiais, aparecendo o conceito de equidade, que é apresentado como sinônimo. Rodriguez (2003) destaca que:

[...] os reformadores dos anos de 1990 assumiram uma retórica que substituiu a noção de igualdade pela equidade, sendo que este conceito só serve como meio para justificar as desigualdades, dado que permite a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulação do Direito, possibilitando o tratamento diferenciado para os diferentes setores sociais (p. 223).

Com histórias diferenciadas, espera-se que todos os alunos, ao saírem da escola, estejam preparados para lutarem individualmente por um espaço na sociedade, a partir de seus méritos individuais. É o que salienta Hofling (2001) ao dizer que:

¹² A autora, em suas reflexões, adverte sobre a necessidade de avaliar as políticas em torno da oferta de Educação Básica para todos, à luz das necessidades requeridas pela reestruturação do capital (cf. OLIVEIRA, 2003).

[...] os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social (p. 38).

Ora, se a educação se torna responsabilidade de cada um na luta pela garantia da empregabilidade e o mérito pessoal é entendido como fundamental para o sucesso educacional do aluno, evidencia-se nos anos 1990 uma grande contradição: de um lado, a garantia (a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos) de uma mínima educação, entendida como Básica para todos e do outro, o distanciamento (a partir da ênfase na empregabilidade) da educação como um direito, o que constitucionalmente é garantido a todos os cidadãos, já que a Constituição Federal de 1988 garante ser a educação um direito de todos e obrigação do Estado.

Gentili (2005) enfatiza isso ao destacar que:

[...] o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir (p. 55).

Interessante pensar sobre esse aspecto.

Vieira (2001) destaca que: “[...] não existe cidadania sem garantia de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica” (p. 13). Esse mesmo autor enfatiza que no final do século XX falou-se bastante a respeito da educação e de sua importância, “porém muito se desarticulou a aplicação dos direitos educacionais” (p. 15).

As políticas sociais são apoiadas em direitos sociais e, se nos anos 1990 houve uma clara diminuição do Estado quanto à sua intervenção nas políticas sociais, automaticamente isso significou a desresponsabilização do Estado por uma garantia constitucional¹³.

Sobre esse aspecto, Cury (2002) alerta que “mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram colonização” (p. 258). Ainda segundo esse autor, isso acontece porque “a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição de renda e da riqueza.” (p. 258).

¹³ O artigo 208º da Constituição Federal de 1988, no parágrafo 1º, assegura que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Faz-se importante discernir a diferença entre direito educacional e direito à educação. Entende-se que o direito à educação sugere a idéia de acesso à educação.

Segundo Cury (2002):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação [...] o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções (p. 260).

É indiscutível que o direito à educação significa possibilidades individuais fundamentais para a transformação social, ou seja, a educação é uma das possibilidades de mudança. A diferença que se percebe entre os dois conceitos, isto é, direito à educação e direito educacional, refere-se basicamente à ampliação do conceito de direito educacional para uma perspectiva mais coletiva.

Segundo Vieira (2001), “o direito educacional não se reduz a uma simples, às vezes simplória, exposição da legislação do ensino” (p. 24). Nesse sentido, o direito educacional consiste numa área de estudos jurídicos. “Como *direito público subjetivo*, a educação pode ser protegida por ser um bem jurídico, individual e coletivo, *com a força de direito de ação*” (p. 25, grifos do autor). Assim, o direito educacional integra-se ao direito público, pois a educação é um “direito público subjetivo”. Conforme esse autor:

No que diz respeito à educação, o *direito público subjetivo* expressa-se na faculdade de exigir, proveniente de relação jurídico-administrativa. Pelo *direito público subjetivo*, o indivíduo tem a possibilidade de exigir da administração pública o cumprimento de prestações educacionais, asseguradas por norma jurídica (p. 27, grifos do autor).

Portanto, o direito educacional se distingue do direito à educação por sua natureza pública e pelo predomínio do interesse público sobre o interesse particular.

A resposta que Viera (2001) dá ao fato de não haver ainda no país a garantia desse direito a todos, é que a concretização das provisões constitucionais significa de um lado direitos individuais e coletivos, mas de outro, obrigações do Estado.

Todavia, concorda-se com Cury (2002) que uma Lei não pode ser entendida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais.

Diferentemente, “ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações menos iguais e menos injustas” (p. 247).

Cury (2002) ainda enfatiza que:

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (p. 249).

Além disso, é inegável que:

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (CURY, 2002, p. 259).

Assim, compreende-se que o primeiro passo a ser dado para a transformação social está na declaração de direitos que assegurem uma vida mais digna aos cidadãos. A educação é um desses direitos. Ainda, a garantia de um direito é um instrumento de reivindicação e de participação política.

1.4 Alguns apontamentos

Em suma, pode-se afirmar que a política educacional dos anos 1990 se situa no contexto da redefinição do papel do Estado, que como já exposto, ocorre principalmente porque no processo de globalização, os Estados Nacionais precisam se fortalecer para atuar na correlação de forças internacionais. Apresenta-se um Estado reformado, forte no âmbito interno e submisso no plano internacional.

Dessa forma, na esfera educacional, que sofre as tensões da sociedade capitalista e de suas crises, vive-se neste momento histórico uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as

demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis.

Ou seja, é primordial pensar a política educacional relacionado-a com as condições em que os homens produzem e definem as relações sociais de produção que se inserem no modo de produção capitalista. Brinhosa (2003) salienta que “historicamente a educação muda de conteúdo e forma ao longo de sua produção, e, portanto, não é igual em todas as épocas” (p. 45). Assim, dependendo do projeto histórico que seja assumido, têm-se diferentes formas de entender a função da educação e da escola pública. Isto significa entender que a educação está situada em um sistema capitalista que se garante através de uma supremacia ideológica e é nesse sistema que o conhecimento é produzido.

Lancillotti (2003) enfatiza que:

[...] a escola tem de ser compreendida como parte de um contexto mais amplo. É uma instituição criada para atender as necessidades sociais, portanto, palco de todas as contradições que permeiam a sociedade” (p. 75).

Castanho (2003) destaca que “a realidade não deixará de ser conflituosa enquanto perdurarem os motivos da contradição” (p. 35). Portanto, apesar da evidência de que nesse momento a cidadania sofre restrições, as políticas sociais tornam-se mercadorias, o direito educacional é ameaçado e o conhecimento passa a ser um investimento, ainda assim, é preciso continuar acreditando na transformação humana, na possibilidade de rompimentos. Isto é, ao mesmo tempo em que o sistema capitalista busca novas possibilidades de manutenção, deve-se acreditar na formação de novos posicionamentos humanos, um novo pensar, a partir de uma nova formação intelectual e social.

Assim, concorda-se com Ianni (2005) na seguinte proposição:

O novo mapa do mundo no qual se movem indivíduos e coletividades não está nem estará nunca fechado, mesmo porque é produto e condição da atividade de uns e outros, em todo o mundo, sempre expressando as configurações e os movimentos da história. [...] São muitas as evidências de que ele está sendo abalado por movimentos sociais e organizações, idéias alternativas e reivindicações. São muitos os indícios de que o neoliberalismo, como teoria, prática e ideologia, não consegue “administrar” as configurações e os movimentos da sociedade, da história. (p. 33, grifos do autor).

Não se refere a uma simples utopia. Existem caminhos possíveis de serem trilhados que levem à transformação da sociedade. Dupas (1998) assevera que o caminho mais viável para avançar em programas sociais será aumentar dramaticamente sua eficácia, o que deverá envolver estruturas ágeis e amplo comprometimento da sociedade civil e dos movimentos sociais. Segundo esse autor é necessário:

[...] fortalecer a capacidade de indução dos Estados nacionais – aprimorando-os em sua ética e legitimidade de tal forma que tenham condição de formular políticas públicas viáveis voltadas ao amparo à exclusão, estimular a sociedade e apoiá-las e financiá-las e fiscalizar o cumprimento dos acordos e dos compromissos assumidos. Esses são os imensos desafios a serem ainda enfrentados, não mais para reduzir radicalmente o papel do Estado, mas para modificá-lo profundamente, transformando-o e fortalecendo-o para exercer novos papéis fundamentais (DUPAS, 1998, p. 136).

Tem-se, dessa forma, o desafio de uma nova concepção de Estado, o que conseqüentemente gerará uma diferenciada proposta educacional. Segundo Torres (2001), faz-se necessário reestruturar o paradigma educativo e escolar, a partir da construção de “cenários e de relações inéditas, de outro senso comum, de outros valores e outras práticas para a educação” (p. 84). Essa autora enfatiza ainda que é preciso construir novas maneiras de pensar e de fazer, a partir de um novo entendimento comum que integre educação e política, educação e economia, educação e cultura, educação e cidadania, política educativa e política social, o local, o nacional, o global.

A educação tem, portanto, a importante função de desenvolver um trabalho voltado para a mudança de concepções e práticas. É nesse sentido que Brinhosa (2003) salienta que o papel principal da escola é: “Estabelecer novas formas de relação, que possibilite a produção de um homem capaz de atuar na prática de tal forma que seja sujeito ativo” (p. 58).

Especificamente sobre a importância do processo pedagógico, Rosar (2003) adverte que:

[...] nenhum processo pedagógico pode ser entendido apenas como aplicação de técnicas ou metodologias; ao contrário, esses processos só

têm sentido quando estão presentes os conteúdos científico-filosóficos que capacitam o homem para seu desempenho como sujeito social e histórico, que transforma a si próprio, ao mundo e à sociedade; não apenas como indivíduo, mas como ser social e político (p. 102).

É nessa perspectiva de contradição, em que a educação é determinada pela lógica do sistema capitalista, mas ao mesmo tempo é fundamental para a mudança social, que se posiciona esta pesquisa. Após a apresentação do cenário educacional no Brasil e as influências que o mesmo sofre, o Capítulo II deste estudo se propõe ao aprofundamento da proposta educacional que sustenta a Educação Especial nos anos 1990, ou seja, a educação inclusiva, pois é a partir dessa proposição que se organizará nesse momento histórico a proposta de escolarização para os sujeitos surdos. A relação da análise realizada neste Capítulo com a que consta no próximo Capítulo está na compreensão de que as políticas de Educação Especial são constituintes das políticas educacionais e, portanto, das políticas sociais, amplamente modificadas nos anos de 1990.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

Diante do contexto educacional brasileiro apresentado, acredita-se poder vislumbrar alguns aspectos da Educação Especial no Brasil especialmente nos anos 1990 e, no bojo dessa política, a educação e propostas pensadas para o sujeito surdo. Para tanto, faz-se necessário resgatar historicamente as propostas educacionais direcionadas aos surdos para possibilitar o entendimento da proposta atual. Todavia, entende-se ser importante esclarecer inicialmente o que se está chamando de Educação Especial, considerando que no Brasil esse foi e é um termo que remete a diferenciadas formas de compreensão conceitual. Assim, buscou-se nas Leis e Documentos estudados a materialização desse conceito de forma a evidenciar qual o entendimento das políticas públicas brasileiras sobre essa modalidade de atendimento.

2.1 Apresentando o conceito de Educação Especial a partir dos anos 1990

O ano de 1994 pode ser considerado marcante quando se propõe a discutir sobre o conceito de Educação Especial por dois motivos: por ser o ano em que internacionalmente se discutiu sobre “princípios, política e prática em Educação Especial”, em Salamanca, na Espanha, discussão essa que culminou na Declaração de Salamanca; e por ser o ano em que no Brasil elaborou-se a Política Nacional de Educação Especial.

Optou-se iniciar a explanação sobre o conceito de Educação Especial pela Declaração de Salamanca por ser um Documento que influenciará algumas Leis e

Documentos nacionais. Importa destacar que a Declaração se subsidia na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, Tailândia, em 1990, que discutiu a universalização do ensino a todos, sem distinção. Dessa forma, na busca de reafirmar o compromisso firmado em Jontiem para com a Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos, traz proposições quanto à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, através de estratégias que procurem promover a “genuína equalização de oportunidades” (artigo 6º).

Quanto à Educação Especial, não se evidencia no texto da Declaração um conceito claro do termo, mas há uma enfática orientação para que os governos garantam a inclusão e a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas¹⁴. Percebe-se a determinação de que a Educação Especial seja inclusiva. Nesse sentido, o artigo 4º destaca que a “Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais”. Parece que o termo está ligado aos alunos que são concebidos como alvos das políticas de inclusão.

Torna-se imprescindível destacar algo interessante sobre a utilização desse termo – Educação Especial – especificamente nesse Documento – a Declaração de Salamanca. Bueno (2005) apresenta uma contradição evidenciada no texto apresentado pela Secretaria Nacional de Educação Especial da Declaração¹⁵. Segundo esse autor, na versão original o termo utilizado é “programas de ensino”; em nenhum momento, aparece o termo “Educação Especial”. Todavia, no texto divulgado pela SEESP o termo utilizado é exclusivamente “Educação Especial”. Acredita-se que essa não seja uma questão meramente terminológica. Bueno (2005) enfatiza que essa modificação textual é emblemática, pois quando se orienta à provisão da Educação Especial dentro das escolas inclusivas, isso significa a restrição das políticas de inclusão para o âmbito da Educação Especial.

¹⁴ Ressalta-se que no Documento original, a Declaração de Salamanca utiliza os termos “integração” e “escola integradora”. Já na Declaração de Salamanca disponível no *site* da SEESP, esses termos foram traduzidos para “inclusão” e “escola inclusiva”. Esses aspectos serão tratados oportunamente neste trabalho. Informa-se também que são utilizados nesta pesquisa os termos tais como aparecem no texto da Declaração divulgado pela SEESP (a fonte principal do estudo).

¹⁵ Destaca-se que a SEESP utilizou e divulgou a Declaração de Salamanca traduzida pela CORDE (Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência).

De fato isso pode ser comprovado nas Leis e Documentos nacionais estudados nesta pesquisa. O termo “Educação Especial” está presente de maneira enfática nos textos legais, demonstrando ser uma política e posteriormente, uma modalidade de educação escolar imprescindível para a eficácia do processo de construção da educação inclusiva.

Como política, ela foi fortalecida através da “Política Nacional de Educação Especial”, como já salientado, publicada no Brasil também em 1994. O objetivo da Política foi o de estabelecer objetivos gerais e específicos para a educação do aluno portador de deficiência, bem como orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. Ressalta-se assim, a redação do objetivo geral da Política, que é o de servir como:

[...] fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994, p. 45).

A Educação Especial é anunciada como uma política fundamental na busca pela democracia, que só será alcançada quando “todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania” (BRASIL, 1994, p. 09). Assim, a Educação Especial, no subitem “Revisão conceitual” é definida como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades especiais de seu alunado (BRASIL, 1994, p. 17).

Segundo o texto legal, esse processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino, ou seja, a Educação Especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

Conforme a Política, o aluno da Educação Especial é:

[...] 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. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 13).

Essa definição demonstra que o público alvo da Política de Educação Especial são necessariamente as pessoas com deficiências, as que apresentam alguma conduta diferenciada (condutas típicas) e aqueles com altas habilidades.

É importante destacar que esse Documento evidencia que a operacionalização da Educação Especial nesse momento visa a individualização. A primeira “Diretriz Geral” da Política salienta sobre a necessidade de “repensar a filosofia educacional, de modo a valorizar e respeitar as diferenças individuais e que implicam na individualização do atendimento” (p. 57).

Em 1996, a Educação Especial passa a ser considerada como modalidade da educação escolar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que salienta no artigo 58º que se entende por Educação Especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Essa mudança de concepção é importante, pois como modalidade, a Educação Especial deve perpassar todos os níveis, etapas do ensino, definidas pela própria LDB como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, a partir da LDB as outras Leis e Documentos passam a designar a Educação Especial também como uma modalidade. Todavia, percebe-se algumas modificações nos textos de algumas dessas Leis e Documentos, na perspectiva de ampliação do conceito.

O Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências, define a Educação Especial como:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (artigo 24º, parágrafo 1º).

Quanto à implementação da Educação Especial, apesar da mudança da concepção para uma modalidade, continua-se visando o atendimento individualizado. O Decreto salienta no parágrafo 2º que “a educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”. O parágrafo 4º acrescenta que: “a educação especial contará com equipe multiprofissional, com adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas”.

Em 2001, publica-se no Brasil uma importante Lei, a de nº 10.172¹⁶, que aprova o Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional tem cinco prioridades essenciais: a garantia de Ensino Fundamental obrigatório a todas as crianças de 07 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola até a conclusão dessa etapa de ensino; a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior; a valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento dos sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, o Plano Nacional de Educação define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos 10 anos, ou seja, até 2011.

No texto desse Documento também não se tem uma clara definição do que se entende por Educação Especial, mas ressalta que essa modalidade, conforme orientação da LDB, deve ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino e se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem. Conforme o Plano, na discussão sobre as diretrizes, essas necessidades especiais se originam de deficiência física, sensorial, mental e múltipla, ou ainda, de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Também em 2001, são publicados o Parecer nº 17 e a Resolução nº 2, que instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer é resultado de estudos provenientes das bases, ou seja, do cotidiano das escolas, pois se considerou urgente a elaboração de normas pelos sistemas de ensino para o atendimento da população que apresenta necessidades educacionais especiais.

¹⁶ Esclarece-se que pelo *site* da Secretaria Nacional de Educação Especial, o acesso à essa Lei é apenas da parte referente à Educação Especial, ou seja, não consta a Lei completa.

O Parecer objetiva contribuir com a normalização dos serviços previstos pela LDB no que se refere à Educação Especial. Além disso, o texto foi elaborado visando atender os “Referenciais para a Educação Especial”. Segundo os Relatores do Parecer, esse Documento é considerado um caminho para a superação do grave problema educacional, social e humano que envolve os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O texto do Parecer evidencia que “a Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva” (BRASIL, 2001a, p. 03).

O Documento define a Educação Especial, com base na LDB/1996 e no Decreto nº 3.298/1999, como:

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001a, p. 11-12).

Portanto, a Educação Especial insere-se nos diferentes níveis da educação escolar, ou seja, na Educação Básica e Educação Superior. Além disso, o Parecer orienta à interação da Educação Especial com as demais modalidades da educação escolar, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Indígena. Apresenta-se aqui um importante desafio: a relação entre a modalidade da Educação Especial e as etapas da Educação Básica.

Conforme o Parecer, a compreensão dessa relação permite entender a Educação Especial “numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento” (BRASIL, 2001a, p. 18). Isso significa uma mudança de concepção da implementação da Educação Especial, de um atendimento individualizado, orientado por exemplo pela Política Nacional de Educação Especial, para um atendimento mais integral, a partir das relações de convivência que, conforme o texto do Parecer, se volte para a prática da cidadania em uma instituição escolar dinâmica que valorize e respeite as diferenças dos alunos.

Com a orientação de que a Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva, o Parecer salienta que além do acesso à matrícula, devem ser asseguradas as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Quanto ao atendimento da Educação Especial, o Parecer destaca que essa modalidade foi por muito tempo concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas), condutas típicas e alunos que apresentam altas habilidades. Todavia, tendo como horizonte a inclusão, propõe-se a ampliação desse atendimento.

Segundo o Documento, a ação da Educação Especial deve abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também:

[...] aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001a, p. 20).

Dessa forma, o Parecer elabora um outro conceito para a Educação Especial que passa a ser definida como “o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001a, p. 21). Para tanto, a Educação Especial deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar.

O Parecer nº 17/2001 é um dos Documentos que fundamentam a Resolução nº 2, publicada também em 2001. Além do Parecer, a Resolução se orienta também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Os dois Documentos são do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica e visam instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades.

Assim, o conceito de Educação Especial trazido pela Resolução nº 2 é praticamente idêntico ao apresentado pelo Parecer nº 17, com apenas algumas

diferenciações entre uma ou outra colocação. Considerando-a como uma modalidade da educação escolar, o artigo 3º a concebe como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

No estado de Mato Grosso do Sul, o Documento legal que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino é a Deliberação nº 7.828, publicada em 2005. A Deliberação tem por base legal, além de algumas Leis estaduais (Lei nº 2.791/2003, que institui o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e Lei nº 2.787/2003¹⁷, Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul), a LDB, de 1996 e a Resolução nº 2/2001.

Sendo assim, no estado de Mato Grosso do Sul evidencia-se o mesmo conceito de Educação Especial definido na Resolução nº 2, que por sua vez tem como um de seus fundamentos o Parecer nº 17, ambos de 2001. Portanto, com apenas algumas modificações de alguns termos, a Deliberação define a Educação Especial como:

[...] a modalidade da educação escolar, definida por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (artigo 2º).

A identificação do mesmo conceito nos três Documentos (Parecer nº 17/2001, Resolução nº 2/2001 e Deliberação nº 7.828/2005) demonstra que existe uma clara relação entre as Leis e Documentos nacionais e estaduais.

¹⁷ Destaca-se que a Lei nº 2.787/2003, no artigo 82º, define a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, nos estabelecimentos de ensino da rede regular, para educandos com necessidades educacionais especiais”. O parágrafo 1º desse mesmo artigo destaca que a oferta da Educação Especial é dever constitucional, com início na faixa etária de zero a seis anos durante a Educação Infantil e prolongando-se por toda a Educação Básica e Educação Superior.

O que se pode perceber, portanto, é que a Educação Especial é entendida hoje, no Brasil, como uma modalidade de ensino importante para o processo de inclusão. Essa responsabilidade é lançada pela Declaração de Salamanca, traduzida pela CORDE e divulgada pela SEESP, que como já acentuado, faz a opção por esse termo. Assim, inaugura-se uma “nova etapa”, e de fato, como apontado por Bueno (2005), restringe-se o campo de atuação das políticas de inclusão ao âmbito da Educação Especial. Pode-se evidenciar que essa mudança de concepção é emblemática, em nível nacional e local, pois o Parecer nº 17/2001 reforça a intrínseca relação entre a Educação Especial e a educação inclusiva e isso fica impresso também na Resolução nº 2/2001 e na Deliberação nº 7.828/2005, no estado de Mato Grosso do Sul.

Apresentado o conceito de Educação Especial definido nas Leis e Documentos estudados, passa-se a um rápido resgate histórico das propostas educacionais direcionadas aos surdos anteriores à década de 1990, que é a década principal deste estudo, visando possibilitar o entendimento da proposta de escolarização atual direcionada aos surdos, considerando ser este o objetivo deste Capítulo.

2.2 Breve resgate histórico das perspectivas educacionais anteriores à década de 1990 voltadas aos alunos surdos

O objetivo deste momento do trabalho é possibilitar o entendimento da proposta de escolarização atual para a educação dos alunos surdos a partir de um breve resgate histórico das possibilidades de ensino anteriores.

Percebe-se, pelo já exposto até aqui, que a educação foi motivo de preocupação apenas nos momentos em que ela foi necessária ao fortalecimento e interesses do capital, ou seja, é preciso perceber a Educação Especial no movimento da organização social brasileira, como alerta Jannuzzi (2004), “nas vias consideradas possíveis do capitalismo internacional” (p. 134).

Jannuzzi (2004) enfatiza que a história educacional fornece elementos para o entendimento da história da educação do deficiente. Segundo a autora, existia uma clara separação entre normais e anormais; era considerado normal aquele com

capacidade de adaptação às condições de vida e, portanto, os anormais eram todos que perturbavam a ordem social. Todavia, até os anormais deveriam ser preocupação para a sociedade, pois “todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido” (JANNUZZI, 2004, p. 53).

Parte-se da premissa de que a educação dos surdos acompanhou, historicamente, as mudanças da sociedade brasileira, mudanças que se evidenciaram na medida em que o sistema capitalista de produção precisou se reorganizar para se manter. Ou seja, a educação não está descolada das tensões e conflitos sociais, nem tampouco a educação dos sujeitos surdos esteve/está isenta das transformações sociais, pois dialeticamente percebe-se o movimento social premente na educação e vice-versa.

Diante disso, e centralizando o objeto desta pesquisa, qual seja, um estudo das políticas públicas em Educação Especial, emerge a seguinte preocupação: em que momento, historicamente, a educação dos surdos se tornou uma iniciativa governamental?

Segundo Mazzotta (2005), a educação dos excepcionais na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960. Antes desse momento, o que se haviam eram iniciativas isoladas de educação. Conforme Jannuzzi (2004), essas iniciativas eram fortemente influenciadas pelo campo médico e psicológico. Quanto aos médicos, eles não influenciavam apenas a educação do deficiente, mas também a educação em geral¹⁸.

Outra questão que se torna enfática refere-se ao tipo de ensino que historicamente foi proposto para os sujeitos surdos. Todavia, para refletir sobre isso, importa destacar as três principais filosofias de ensino evidenciadas no país para implementar a educação de surdos. Trata-se do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilingüismo.

O Oralismo, que se caracteriza pela ênfase na linguagem oral, permaneceu como filosofia de ensino por muitos anos na educação dos surdos. Em alguns momentos, os gestos eram utilizados como medida de auxílio; em outros, os mesmos eram proibidos, pois se entendia que atrapalhavam na aquisição da linguagem oral.

¹⁸ Está se chamando de educação geral a educação formal direcionada aos economicamente favorecidos e considerados saudáveis, “normais”, que era bem distinta da oferecida aos deficientes.

Essa proposta tem origem no I e II “Congresso Internacional de Surdos-Mudos” em Paris, respectivamente em 1878 e 1880.

A grande questão, destacada por Soares (2005), é que nesses Congressos e em outros que ocorreram, não havia uma preocupação em fazer com que o surdo pudesse adquirir a instrução, tal como era compreendida para os “normais”. Eram discutidas melhores maneiras para a aquisição apenas da linguagem.

Assim, tendo como centro aglutinador o Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido desde 1957 por INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), o método oral, visando desenvolver os órgãos fonatórios, se constituiu o melhor método de escolarização para os sujeitos surdos no país.

Entende-se importante destacar as ações desse Instituto desde sua criação, pois diferentes abordagens foram dadas à educação dos surdos, já que até então era esse o único órgão responsável pelo ensino dos mesmos. Soares (2005) traz toda a trajetória do Instituto. Escolheu-se alguns destaques.

Como em 1880 o Congresso de Milão declarou a superioridade do método oral para a instrução dos surdos, o Instituto adotou o ensino da palavra articulada. Interessante perceber que era o Diretor do Instituto quem decidia como seria encaminhada a instrução para os alunos.

Em 1884, o diretor Menezes Vieira acreditava ser desnecessário que o surdo aprendesse a escrever, uma vez que nas relações sociais o surdo não utilizaria desse tipo de conhecimento. Destacava apenas a importância do surdo aprender a falar. O diretor justificava seu método dizendo que se o Brasil era um país de analfabetos, que sentido teria o surdo aprender a ler e escrever?

O seu sucessor, Tobias Leite, entendia que a finalidade do Instituto era a de dar ao surdo-mudo instrução necessária literária e ensino profissional agrícola. Interessante que Tobias Leite acreditava que o fim da educação de surdos-mudos não era formar homens letrados, já que o mesmo tinha a ausência da audição. Acrescenta ainda que a surdo-mudez ocorre mais frequentemente entre os pobres.

Já na década de 1930, quando o Brasil vivia a era Vargas, assume o Instituto Armando Paiva Lacerda, um diretor que não entrou na polêmica entre linguagem oral ou escrita, gestos ou fala, pois conduziu seu trabalho adotando procedimentos bastante diversificados. Merece destaque sua colocação de que o ensino da linguagem era importante somente para os surdos que tivessem inteligência normal. Supunha-se, portanto, que a surdez estava associada a algum tipo de retardamento

mental. Era favorável ao método oral, mas não puramente, pois achava que não eram todos que apresentavam aptidões para a aprendizagem do mesmo. Assim, para a seleção de alunos, realizava testes de capacidade mental, auditiva e capacidade lingüística. Os surdos eram classificados por ele em: surdos-mudos completos, surdos incompletos, semi-surdos e semi-mudos.

A sucessora de Armando Paiva Lacerda foi Ana Rímoli de Faria Doria, que era totalmente favorável à utilização do método oral, inclusive, foi na sua gestão que esse método foi oficialmente adotado no Instituto. Ela enfatizava que as crianças surdas seriam muito mais felizes se aprendessem a falar e a compreender o que os outros dizem. Além disso, a linguagem oral poderia significar também a possibilidade delas alcançarem o nível das demais crianças. Nesse momento, os surdos eram classificados conforme a perda auditiva que tinham: perda de 10 a 20 decibéis: audição normal ou perda muito pequena; perda de 20 a 40 decibéis: audição difícil; perda de 40 a 70 decibéis: audição parcial e perda de 70 a 100 decibéis: profundamente surdo.

Diante dessa trajetória importa enfatizar que todas as decisões do Instituto receberam fortes influências do Instituto Nacional de Educação de Surdos de Paris, desde a sua fundação até o final do século XIX. Segundo Mazzotta (2005), desde o seu início o Instituto se caracterizou como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos com idade entre 07 e 14 anos.

Voltando ao aspecto educacional, conforme Soares (2005), ao discutir a educação com base no oralismo, apenas os que demonstravam aptidão para a fala que eram considerados inteligentes. A perspectiva, a partir do método oral, era a de tornar o surdo uma pessoa útil a si mesma e à sociedade. Soares (2005) destaca que a aprendizagem da fala, a partir dos anos 1920, era algo que entusiasmava no âmbito educacional, pois era a forma de normalizar os surdos e escolarizá-los para que eles se tornassem cidadãos iguais aos outros. Importava que o surdo deixasse de ser mudo, para se tornar útil e produtivo. Com isso, a educação de surdos fica pautada meramente em aspectos técnicos. Além disso, a capacidade do surdo em desenvolver a linguagem oral estava subordinada à sua inteligência e à sua perda auditiva. Pouco importava os conteúdos necessários à formação de um sujeito cidadão, isto é, a educação desse aluno não era pensada do ponto de vista da instrução.

É com essa perspectiva educacional que se chega em 1960, quando das primeiras iniciativas governamentais com relação à educação das pessoas com deficiência. Segundo Lacerda (1998), é também na década de 1960 que começam a surgir estudos sobre as Línguas de Sinais utilizadas pelos surdos. Dessa forma, novas propostas pedagógicas foram discutidas, surgindo nos anos 1970 a chamada Comunicação Total, que é a prática de utilizar sinais e amplificação sonora ao mesmo tempo. Os sinais são priorizados, mas a oralidade é mantida para possibilitar a integração social do surdo. Esse método foi percebido como ineficaz, mas possibilitou o contato com a Língua de Sinais.

Quanto à educação geral dos deficientes, ou seja, não se tratando agora especificamente da educação dos sujeitos surdos, Jannuzzi (2004) destaca que em 1970 o conceito de Educação Especial ainda não estava claro. Percebe-se a permanência do teor assistencial nos atendimentos aos deficientes, auxiliando-os na proteção às suas vidas e saúde, mas não na sistematização de conhecimentos escolares e procedimentos para sua apropriação. Observa-se, dessa forma, que existe ainda nesse momento uma dificuldade de integração desses alunos no ensino regular. As práticas vão se concretizando através de classes especiais, classes comuns, instituições especializadas, oficinas, etc.

Com o tempo, a crença na Legislação e em órgãos centrais vai se fortalecendo na realidade brasileira. Os anos 1980 foram significativos para a concretização de algumas mudanças e a realização de importantes conquistas legais, como a Constituição Federal, por exemplo. Além disso, o ano de 1980 foi considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Em decorrência disso, ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes no Brasil, com o lema: “Participação plena e igualdade”.

A organização da sociedade, inclusive dos grupos de surdos, culminou em mudanças significativas na conquista dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Prova disso é a criação, em 1984, da Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) para somar às Associações de pessoas surdas organizadas em vários municípios e estados do país, que se fortalecem na década de 1980 e começam a se movimentar em busca da garantia de expressão de opinião sobre os problemas referentes ao atendimento direcionados aos deficientes (cf. JANNUZZI, 2004). Aos poucos, esses movimentos vão se integrando a Instituições e organizações internacionais. A FENEIS, por exemplo, liga-se à *World Federation of Deaf*. Sobre

esse aspecto, da importância da participação das pessoas com necessidades especiais nos assuntos relacionados a eles, Mazzotta (2005) destaca:

Reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática. A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social (p. 65).

Assim, faz-se necessário destacar que a organização da FENEIS e de Associações possibilitou discussões referentes à educação dos sujeitos surdos e as formas de ensiná-los. Desse modo, as propostas educacionais foram orientadas para uma Educação Bilíngüe, que é uma concepção que defende a Língua de Sinais como uma língua espontânea dos surdos que possibilita uma comunicação completa e um desenvolvimento cognitivo e social melhor. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas (a de sinais e a do grupo ouvinte), mas não de forma misturada. A Língua de Sinais é efetivamente o canal de comunicação utilizado, de forma que desenvolva no surdo a competência lingüística necessária para a aquisição da segunda língua, na modalidade escrita.

Percebe-se na Legislação brasileira na década de 1980 destaques à organização de grupos e segmentos para possibilitar uma discussão mais democrática das mudanças que vão se tornando relevantes no país. Em 1986, por exemplo, ocorre a criação da CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente), que traz em sua implementação a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente. No seu Conselho Consultivo, criado em 1987, participava o presidente da FENEIS. Como já destacado, a sociedade civil passa a participar do governo nas decisões políticas.

Finalmente, a década de 1990 aponta propostas diferentes à Educação Especial, trazendo marcos legais importantes e significativos. É o que justifica a escolha desse período para o aprofundamento desta pesquisa. Pensar a educação das pessoas com necessidades especiais na década de 1990 é pensar sobre um movimento forte e universal que acontece nesse período. Trata-se da inclusão, uma proposta que desponta em todo o território nacional. Claro que como evidenciado na história educacional brasileira, esse movimento tem sua gênese em discussões internacionais.

2.3 Inclusão: o que dizem as Leis e Documentos estudados

Para iniciar uma discussão sobre a inclusão no Brasil, faz-se necessário refletir sobre um conceito anterior. Trata-se do princípio da integração. Há inúmeras discussões sobre as diferenças entre “integrar” e “incluir”; todavia, alguns entendem como sinônimos. Apesar de não ser essa a preocupação central desta pesquisa, é preciso destacar o impacto dessas discussões no campo educacional.

Primeiramente, importa pontuar em que momento histórico torna-se premente a discussão da integração. Os estudos de Jannuzzi (2004) apontam que nos anos 1970 há uma vinculação entre a educação do deficiente e a economia, o que acontece também na educação brasileira, de uma forma geral. A educação passa a se subordinar ao projeto de desenvolvimento implantado, a ser vinculada ao setor produtivo, ou seja, o mercado passa a ser o objetivo último da educação. É nesse momento que começa a se falar em integrar a pessoa com necessidades especiais no ensino regular comum. Ocorre o movimento da “desinstitucionalização”, ou seja, a saída do deficiente das instituições que tinham um caráter assistencialista e não propiciavam momentos de socialização com a sociedade em geral.

Portanto, a defesa que passa a haver do governo à integração desses deficientes ao ensino regular tem uma explicação para além do entendimento de que essas pessoas tinham o direito ao ensino, de forma igualitária. Na verdade, evidenciase que educar a criança deficiente fica mais barato ao governo do que sustentá-la a vida toda em instituições.

Segundo Jannuzzi (2004), essa concepção de barateamento da educação para os alunos deficientes já estava presente desde a criação do CENESP, no projeto que o idealizou, o Projeto de nº 35/1973. Nesse momento histórico, o país era liderado pelo presidente Médici (1969-1974), que entendia a educação como um investimento, devido à necessidade de formar recursos humanos para o desenvolvimento brasileiro. Assim, o papel da escola era o de formar o aluno de acordo com as oportunidades do mercado de trabalho.

Ainda conforme Januuzzi (2004), James J. Gallaghen, um dos consultores internacionais que participou da formulação do Projeto nº 35/1973, argumentava com dados numéricos “o quanto era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a existência” (p. 16). É a partir disso que se inicia a

discussão sobre a integração, movimento que se sustenta no princípio da normalização.

Jannuzzi (2004) explicita que a relação entre integrar e normalizar se justifica porque a educação deve aproximar o deficiente o máximo possível das condições normais de vida. A autora enfatiza que:

[...] tenuamente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente. O método apregoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular (p. 181, grifos da autora).

De qualquer forma, não se pode negar a importância para o deficiente da conquista de ter o direito de participar do cotidiano escolar, mesmo que inicialmente a perspectiva de atendimento se voltava para a árdua tarefa de querer aproximá-lo do que era considerado “normal” e melhor para a sua condição de deficiente.

Situado o período histórico, destaca-se o que significa a integração epistemologicamente. Segundo Mantoan (2003), o processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. Pela integração escolar o aluno tem acesso às escolas do ensino regular ou escolas especiais, ou seja, é dada ao aluno a oportunidade de transitar pelo espaço escolar, em todos os tipos de atendimento. Entretanto, há uma questão central nesse processo: “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p. 23). Essa mesma autora coloca que a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, isto é, o ensino especial no ensino regular.

A inclusão também parte do princípio de convivência e participação dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Todavia, há pressupostos diferentes. Antes de qualquer coisa, faz-se necessário mudar o modo de organização e funcionamento da escola para atender a todos os alunos a partir de suas necessidades e especificidades. Mantoan (2003) afirma que:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p. 24).

Destaca-se que essa autora defende a idéia de uma “inclusão radical”, em que todos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. Nessa proposta, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino regular e ensino especial; as escolas devem atender as diferenças sem discriminar.

Existem outros posicionamentos a esse respeito, ou seja, autores que concordam que a inclusão remete a uma mudança de paradigmas e uma reestruturação do sistema educacional, mas continuam considerando importante as diversas possibilidades de atendimento, com profissionais capacitados, para garantir um tratamento especial ao específico e o singular, quando necessário.

O Parecer nº 17/2001, que precede a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica, é o único Documento estudado que traz a diferenciação entre integrar e incluir, esclarecendo que:

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educacional envolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001a, p. 18).

Em nota de rodapé, o Parecer esclarece:

Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001a, p. 18).

Um exemplo pertinente de análise sobre a inclusão é feito por Ferreira e Ferreira (2004), que ao discutirem que a educação inclusiva é uma estratégia para se eliminar serviços de Educação Especial, analisam que:

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso suficiente. Parece-nos que a

política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita (p. 33).

A proposta de uma educação “inclusiva” em uma sociedade “inclusiva” aparece na década de 1990 como algo totalmente inovador, que vem substituir a ineficiência de um sistema de ensino que visava apenas integrar. A ordem do dia é incluir a todos, sem distinção. Essa discussão é impulsionada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, em 1990. Com base nos princípios de qualidade e equidade, a Conferência, orientada pelos Organismos Internacionais, tinha como principal objetivo a universalização do ensino¹⁹.

Já se considerou que o conceito de equidade relaciona-se com a intenção de ofertar a educação a todos, sem, no entanto, aumentar os custos com essa “universalização”. Assim, fica premente o questionamento sobre a real proposta “inclusiva” que é promulgada nesse momento histórico, inclusive no Brasil. Como alertam Ferreira e Ferreira (2004), pensa-se em tornar a educação eficiente sim, mas com menor custo e maior acesso.

Nesta pesquisa, entende-se a inclusão a partir do contexto da própria sociedade capitalista, que em muito é contraditória. Sabe-se que a ideologia na perspectiva capitalista é a ideologia neoliberal, apesar de muitas vezes estar velada. Assim, questiona-se: como pensar a inclusão nessa sociedade?

Segundo Lancillotti (2003), a inclusão é uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão, “já que não toca suas razões de fundo e se estabelece como movimento compensatório” (p. 89). Essa mesma autora, ao discutir sobre o momento histórico em que aparece o discurso da inclusão, destaca que:

[...] contraditoriamente, em um momento de grande avanço tecnológico, que oferece a base para atender a uma maior amplitude de necessidades humanas, o número de excluídos só cresce. Para fazer frente à crise de acumulação decorrente de suas próprias contradições, o capitalismo avançou sobre necessidades nas quais antes não havia adentrado. Dessa forma, em razão da concorrência, aparecem novas fatias de mercado. Nesse contexto, surge o discurso da *inclusão* (LANCILLOTTI, 2003, p. 89, grifos da autora).

¹⁹ Isso para os países populosos, que até aquele momento ainda não tinham alcançado a universalidade da educação.

Martins (2003) enfatiza que o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista. Esse autor salienta que:

O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a *inclusão*. *A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (p. 32, grifos do autor).

Assim, com base na proposta teórico-metodológica escolhida para este trabalho, a inclusão é pensada a partir dos aspectos que determinam a exclusão, pois na lógica do sistema capitalista parece que tanto a exclusão quanto a inclusão são necessárias. Isso significa que os contrários se complementam. Se as pessoas com necessidades especiais foram num determinado momento histórico incluídas no sistema regular de ensino é porque obviamente elas estavam excluídas até então. Mas não se pode fazer uma análise dessa exclusão apenas pelo viés da “deficiência” ou incapacidade rotulada nesses sujeitos historicamente, pois as bases do sistema capitalista estão firmadas em princípios que não contemplam a todos, apesar do discurso de “igualdade” que perpassa ideologicamente o discurso oficial. Em outras palavras, conforme Arruda, Kassar e Santos (2006), a exclusão encontra sua inclusão na lógica capitalista.

Além disso, a análise da inclusão a partir do indivíduo é simplista, pois se acredita que não exista total posição de inclusão ou de exclusão. Esses lugares podem ser provisórios. Existe sim uma sociedade que precisa da exclusão para se manter em suas bases estruturais, e para tanto, usa a inclusão como um instrumento para o combate de uma exclusão que na verdade vai continuar existindo. Ou seja, é preciso haver excluídos para incluir... todavia, a inclusão não garante que não haverão mais excluídos, até porque isso não depende apenas da escola ou de outros espaços sociais.

Apesar das contradições quando se pensa numa “educação inclusiva”, esse é o discurso dos anos 1990. Especificamente quanto à educação de surdos, o que se vê são políticas públicas voltadas para a garantia do acesso e permanência desse aluno dentro das escolas regulares de ensino e parece que isso só pode ser realizado dentro da perspectiva de uma educação que seja inclusiva.

Esclarecido o posicionamento que se tem tomado neste estudo, importa destacar como as Leis e Documentos internacionais, nacionais e estaduais (do estado de Mato Grosso do Sul) têm concebido o conceito de inclusão. O estudo revelou que não existe apenas um conceito sobre o termo. Percebe-se que algumas Leis e Documentos são norteadores e servem de base para outros, posteriores. Mas não há um consenso entre eles. Assim, apresenta-se as diferentes concepções encontradas, ressaltando que a análise realizada refere-se apenas às Leis e Documentos listados pela Secretaria Nacional de Educação Especial como norteadores para a política de Educação Especial no país e alguns Documentos legais estaduais, após o ano de 1994.

2.3.1 Leis e Documentos que adotam o termo integração ao invés de inclusão

Algumas Leis e Documentos utilizam o termo integração em todo o texto legal, entendido como princípio para a educação de pessoas com necessidades especiais. É o caso, por exemplo, da Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994. A Política adota os termos integração e integração escolar. Na verdade, nem poderia ser diferente, pois o termo inclusão no Brasil, como esclarecido, advém da tradução da CORDE, utilizada pela SEESP, da Declaração de Salamanca, redigida em 1994. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial foi elaborada no ano anterior, em 1993.

A integração é entendida como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade” (BRASIL, 1994, p. 18). Já o termo integração escolar é definido como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar 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 da escola (BRASIL, 1994, p. 18).

Ao olhar para esse conceito, pode-se pensar que em muito ele se parece com a definição de inclusão. Todavia, a diferença pragmática está na base do princípio de integração. O texto da Política Nacional deixa evidente que a integração se orienta nos princípios da igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos, mas a sua base fundamental está no princípio filosófico-ideológico da normalização. Expressa-se a preocupação de integrar as pessoas com necessidades especiais de maneira a oferecer ao deficiente condições de vida o mais próximo possível da normalidade. Como já discutido, o princípio da normalização esbarra em alguns limites, como o olhar à pessoa com necessidades especiais sendo alguém “fora do padrão normal” imposto pela sociedade. Espera-se das pessoas com necessidades especiais que elas se igualem aos outros na potencialidade para o trabalho e a produção.

Interessante notar no texto da Política Nacional que ao discutir o conceito de normalização, fica expresso que é preciso oferecer aos portadores de necessidades especiais “[...] modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22). A impressão que fica é a de que esse grupo não pertencia e/ou não pertence à sociedade e agora devem fazer parte dela. Questiona-se então: o que faz com que num determinado momento histórico um grupo antes excluído socialmente torne-se prioridade de integração na sociedade? Reafirma-se que, talvez a real intenção dessas políticas integradoras, depois consideradas inclusivas, seja, a partir da integração/inclusão (que como já exposto, reforça a exclusão, por não ser uma alternativa de superação real da mesma), proporcionar condições para que esse grupo excluído se sinta percebido (o que deve gerar plena satisfação em todos) e reconhecido capaz de se inserir no mercado de trabalho, estratégia essa que visa prioritariamente o fortalecimento do capital e a perpetuação do sistema capitalista de produção, que em cada momento histórico, precisa buscar alternativas diferenciadas de manutenção.

Lancillotti (2003) contribui com essa discussão ao afirmar que:

O movimento pela inclusão parece destinado a favorecer o avanço do mercado sobre necessidades não atendidas ou não providas pelo Estado e a atenuar tensões sociais através de programas assistencialistas e ações compensatórias por parte do Estado. Assim, de uma ou outra forma serve à manutenção da sociedade capitalista (p. 90).

Voltando à reflexão da Política Nacional de Educação Especial, o Documento apresenta como problema a falta de consenso sobre a melhor forma de operacionalizar o processo de integração escolar dos portadores de deficiências e condutas típicas e aponta como uma de suas diretrizes a necessidade de apoiar o sistema regular de ensino para integração dos educandos com necessidades especiais.

Em consonância com o texto legal da Política Nacional de Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (LDB), sancionada em 1996, utiliza também o termo integração. A LDB orienta à integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns, além da integração na vida em sociedade. Apesar da utilização do termo “integração”, pode-se perceber que os princípios do que vem depois ser chamado no Brasil de “educação inclusiva” já estavam presentes na LDB/1996²⁰.

Em 2001, publicou-se no Brasil o Decreto nº 3.956 para atender às orientações da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, ocorrida na Guatemala, em 1999. O Documento organizado nessa Convenção, aprovado no Brasil pelo Decreto, utiliza também o termo integração, salientando que os Estados Partes devem se comprometer a eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, integrando-as plenamente à sociedade. O Decreto não traz orientações específicas à educação.

Ainda, uma outra Lei que adota o termo integração é a Lei nº 10.845/2004, que institui o Programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiências. O artigo 1º demonstra os objetivos do Programa e garante, no inciso I, a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular.

Em Mato Grosso do Sul, foi publicada em 2000 a Resolução nº 1.452, que dispõe sobre a organização curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O artigo 40º trata do quantitativo por turma nas séries do Ensino Fundamental (mínimo de 25 e máximo de 35 alunos). Todavia, esse quantitativo não se aplica a algumas situações, dentre elas, a de “turmas com alunos portadores de necessidades especiais integrados no ensino regular, que devem ser de no máximo 20 alunos” (inciso III).

²⁰ Sobre essa questão, confira Kassir e Oliveira (1997).

Da mesma forma, a Lei nº 2.787/2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, ao discorrer sobre a Educação Especial no artigo 82º, assegura que:

[...] o processo interativo de educação escolar visa a prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração social de educandos com necessidades educacionais especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos (parágrafo 2º).

Assim, percebe-se que também no estado de Mato Grosso do Sul, algumas Leis, apesar do momento histórico se voltar para a inclusão, optam pela utilização do termo integração.

Importa pontuar que a questão de fundo nessa discussão está muito além da utilização ou não do termo integração ou inclusão. Além do que já foi mencionado, ou seja, o fato de no Brasil se impor o termo inclusão a partir da tradução divulgada pela SEESP da Declaração de Salamanca, faz-se necessário refletir sobre as questões práticas, isto é, a operacionalização dessa (integração) ou daquela (inclusão) proposta no sistema educacional. Ou seja, em termos práticos, o que de fato mudou na escola ao se abandonar um termo e passar a utilizar outro? Isso significou uma melhoria pontual na qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, dentre eles os surdos?

Segundo Prieto (2006), os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, mas na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina. A autora destaca, por exemplo, que as críticas ao modelo integracionista não evidenciam que a implantação desse modelo não respeitou suas próprias indicações. Conforme Prieto (2006), não foi oferecido um conjunto de serviços que garantisse o respeito às características individuais. Além disso, o encaminhamento para a Educação Especial não se justificava pela necessidade do aluno e sim por este ser rejeitado na classe comum. Assim, Prieto (2006) acentua que o que se pode constatar de herança do modelo de integração, da forma como ele foi implantado, “é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento” (p. 40).

Dessa forma, a idéia de uma educação inclusiva é caracterizada como um “novo paradigma” e uma ruptura em contraposição à idéia de integração. Contudo, a

expressão do novo pode causar deslumbramento “a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma” (PRIETO, 2006, p. 40). Conforme essa autora deve-se cuidar para que a educação inclusiva não se configure como uma retomada de antigas propostas não realizadas na sua totalidade.

Apesar desta pesquisa ser documental e não se centralizar na verificação concreta das evidências, entende-se ser de fundamental importância essas reflexões, pois a mudança na aparência não significa mudança na essência.

2.3.2 Inclusão como sinônimo de integração

Algumas Leis e Documentos não fazem distinção entre os termos inclusão e integração, ou seja, no mesmo texto legal encontram-se os dois termos. Nesses casos, não se trata de uma opção terminológica, com base em algum princípio, como apresentado no subitem anterior, pois os dois termos são entendidos como idênticos.

Um exemplo é o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. No caput do Decreto, encontra-se o termo integração.

Os artigos iniciais também trazem o termo integração para conceituar incapacidade, como “uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social” (artigo 3º, inciso III) e para orientar quanto à importância do desenvolvimento de ações entre o Estado e a sociedade, visando a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural (artigo 5º, inciso I). Todavia, outros artigos usam o termo inclusão na mesma perspectiva. É o caso do artigo 6º, que estabelece as diretrizes da Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, das quais cita-se duas: “estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência” (inciso I) e “incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais” (inciso III).

Do artigo 24º ao 29º, que trata especificamente da educação, o termo utilizado é integração, quando se orienta à inserção do aluno ao sistema de ensino (artigo 25º). A idéia que parece estar implícita nos artigos é a de que integrar e/ou

incluir significa proporcionar o acesso a educação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Os termos utilizados são: matrícula em cursos regulares, inserção das escolas ou instituições especializadas no sistema educacional, oferta da Educação Especial, oferecimento dos serviços de Educação Especial, dentre outros.

Outra Lei em que os termos integração e inclusão aparecem como sinônimos é a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. Nas diretrizes para a Educação Infantil, o Plano utiliza o termo “integração das crianças especiais”; da mesma forma, nas diretrizes do Ensino Médio, o termo utilizado é “integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino”. Já nos objetivos e metas do Ensino Médio, propõe-se a “inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem”.

No âmbito específico da Educação Especial, com base na Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional enfatiza que a diretriz atual no país é a da plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Isso significa no campo educacional, o direito de receber a educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.

Ao apresentar as tendências recentes, mais uma vez se percebe que os termos são considerados sinônimos, pois o texto legal orienta à “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino”. E nas diretrizes para a Educação Especial, salienta-se: “propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos”.

Como uma das principais ações do Plano encontra-se a “sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração”. E o grande avanço que se aponta como primordial na década da educação é o de “construir uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Há apenas um momento do Plano que os dois conceitos (integração/inclusão) se distanciam; refere-se a uma parte das diretrizes que ressalta que:

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. [...] Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

Assim, evidencia-se que essas Leis e Documentos não enfatizam as diferenciações já apontadas neste trabalho sobre esses dois conceitos: que um refere-se à adaptação do deficiente à educação, a partir da normalização (integração) e outro à reorganização do sistema de ensino para o acolhimento de todos, a partir da diversidade (inclusão).

2.3.3 Inclusão como uma proposta inovadora: uma proposta ideológica

Uma outra interpretação que se percebe do termo inclusão ou educação inclusiva nas Leis e Documentos estudados é que essa proposta significa uma mudança de paradigma com relação à integração ou educação integradora, ou seja, apresenta-se a inclusão como uma proposta inovadora e potencializadora para atender a todos na escola, entre esses, as pessoas com necessidades especiais, e, portanto, as pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, que trata sobre os “princípios, política e prática em Educação Especial”, enfatiza ser a inclusão a possibilidade de um “novo momento” na educação.

No Brasil, a partir da Declaração, passa-se a utilizar fortemente o termo “educação inclusiva”, como uma proposta totalmente diferenciada da do tempo da “integração”. É devido a esse aspecto que se entende ser importante destacar a contradição apontada por Bueno (2005) no que se refere à terminologia utilizada pela SEESP a partir da tradução realizada pela CORDE.

Bueno (2005) esclarece que o que ocorreu no Brasil foi um fato estranho. Como já enfatizado neste trabalho, a versão da Declaração de Salamanca encontrada nos Documentos listados pela SEESP como norteadores da Política Nacional de Educação Especial, utiliza em todo o texto legal o termo “inclusão”, ou “escolas inclusivas”. Contudo, no texto original da Declaração, o termo utilizado é “integração” ou “escolas integradoras”. Segundo o autor:

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois que pretende nos fazer aceitar de que a inclusão escolar é uma proposta inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação

de todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (p. 03).

Na busca de tentar entender o motivo pelo qual a SEESP enfatizaria essa mudança terminológica, destaca-se um Documento também elencado pela SEESP como norteador da política de Educação Especial no país que traz esse esclarecimento em nota de rodapé. Trata-se do Parecer nº 17, de 2001, que oferece bases para as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Ao expor os Documentos legais que dão base ao texto, o Parecer destaca a Declaração de Salamanca como um dos Documentos que justificam suas propostas de ações e coloca que:

[...] considerando que a tradução do documento original de Salamanca deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira, tomamos a liberdade de alterar as expressões “integrada” ou “integradora” por “inclusiva” (grifos do Documento).

Isto não muda o fato apontado por Bueno (2005) de que a política educacional brasileira pretende, com a opção pelo termo “inclusão”, instaurar a idéia de que se vive no país uma “nova etapa” na educação. Isso solidifica ainda mais a percepção de que a inclusão é entendida como uma importante mudança na proposta educacional do país. O termo, portanto, está cunhado de um caráter ideológico. A Declaração de Salamanca mostra isso claramente, pois fica evidente no texto do Documento que a inclusão se mostra como a possibilidade concreta de equalizar as oportunidades a todos, ou seja, ela é vista como a “salvadora” dos excluídos e é apregoada como uma importante política pública para todos os países.

Volta-se mais uma vez ao binômio inclusão/exclusão, pois se a ênfase na sua implementação significa a afirmação de que existem excluídos e se a proposta é a de cada vez mais incluir, significa que continuará havendo exclusões, ou seja, não se propõe sanar o que dentro do sistema capitalista promove a exclusão, mas a inclusão é como um “remédio” para os desfavorecidos. Portanto, a proposta não é de “cura”, mas apenas de “reparo”, como se isso fosse historicamente possível, isto é, como se a inclusão fosse um pagamento de uma dívida histórica com todas as pessoas até então

excluídas²¹. Mas, as bases sociais, ou seja, os aspectos relacionados à superestrutura e infraestrutura não são questionados. Perpetua-se assim a exclusão a partir dessa proposta “inclusiva”, já que a implementação da mesma sugere que continuará havendo pessoas excluídas para serem atendidas e “salvas”.

A própria Declaração admite que a sociedade é excludente e a inclusão é entendida como uma perspectiva social diferenciada e urgente; orienta que se adote o princípio de educação inclusiva em forma de Lei ou de política, ao colocar que:

[...] o desenvolvimento de escolas inclusivas como modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação (artigo 68°).

A proposta é que as escolas sejam acolhedoras, pautadas no princípio da diversidade. Sugere-se que a inclusão seja um meio eficaz de combate a atitudes discriminatórias. A Declaração, com a tradução/adaptação utilizada no Brasil, utiliza termos como: educação inclusiva, escolarização inclusiva, Educação Especial que seja inclusiva, escolas inclusivas, sociedade inclusiva, políticas educacionais inclusivas.

No texto do Documento, o conceito de integração ainda permanece para se referir a relacionamentos dentro do espaço escolar. O artigo 6º enfatiza: “a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas que servem a todas as crianças dentro da comunidade”.

Alguns anos depois, em 2001, o Parecer nº 17, que dá base às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz uma consideração interessante sobre a inclusão, ressaltando que:

Na era atual, batizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. (BRASIL, 2001a, p. 08).

²¹ Ressalta-se que o Parecer nº 17/2001, que discute sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao discorrer sobre a Política educacional, salienta a garantia de alguns direitos e destaca que “o principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado através da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada” (BRASIL, 2001a, p. 09).

O Parecer destaca que há atualmente no Brasil um compromisso com uma “nova abordagem”, que tem como horizonte a inclusão.

Assim, assiste-se no país, claramente, à ênfase na inclusão educacional como uma grande novidade e possibilidade de uma abordagem diferenciada de ensino, mesmo que ainda não haja condições materiais para que isso se efetive de fato.

2.3.4 Inclusão como barateamento de custos

Volta-se aqui à Declaração de Salamanca para defender a idéia de que a inclusão apresenta-se como uma possibilidade de barateamento de custos à nação brasileira com a educação. A Declaração coloca que: “[...] tais escolas inclusivas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (artigo 2º)”.

O artigo 10º salienta que:

Escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são bem mais sucedidas em eliciar apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso de limitados recursos que sejam disponíveis.

Ainda sobre os Documentos internacionais, nessa mesma perspectiva, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 2001, no Canadá, propõe que haja na sociedade um desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços, pois com isso aumenta-se a eficiência, o que resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social.

Fica dessa forma evidente a preocupação em reduzir custos e parece que a educação inclusiva se destaca como essa possibilidade. A prerrogativa da Declaração Internacional de Montreal é o de que: “todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos” (artigo 4º). Isso vale também para a educação, pois a Declaração salienta que: “o Congresso urge para que os princípios do desenho

inclusivo sejam incorporados currículos de todos os programas de educação e treinamento” (artigo 6º).

No Brasil, já se observava na Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, essa prerrogativa, apesar desse Documento ser anterior e ainda utilizar o termo integração. Após apresentar um rápido histórico justificando que a Educação Especial está no mesmo patamar administrativo dos demais graus de ensino e depois de apresentar as principais dificuldades dos últimos anos, o Documento traz alguns fundamentos axiológicos. São eles: princípio da normalização, princípio da integração, princípio da individualização, princípio sociológico da interdependência, princípio epistemológico da construção do real, princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional, princípio do ajuste econômico com a dimensão humana e princípio da legitimidade.

Destes, chama a atenção o princípio epistemológico da construção do real. Refere-se a “conciliação entre o que é necessário fazer para atender às aspirações e interesses dos portadores de necessidades especiais e à aplicação dos meios disponíveis” (BRASIL, 1994, p. 39-40). O Documento ressalta que nem sempre as condições conjunturais permitem desenvolver ações que atendam a todas as necessidades do alunado.

[...] Portanto, em respeito às diferenças individuais e às circunstâncias sócio-políticas e econômicas, é preciso “construir o real”, sempre visando a médio e longo prazos o atendimento a todas as necessidades do alunado de educação especial (BRASIL, 1994, p. 40, grifos do Documento).

Fica evidente que a base material que sustenta a sociedade determina o atendimento ou não desse aluno. Para reforçar essa idéia, o princípio do ajuste econômico com a dimensão humana refere-se:

[...] ao valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais. Nesse sentido, as relações custo-benefício na educação especial não devem prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão. Cumpre alertar que a falta de atendimento educacional adequado a essas pessoas representa, a longo prazo, um alto custo à nação (BRASIL, 1994, p. 40).

Esses dois princípios reforçam a idéia de que a Educação Especial tornou-se num determinado momento histórico, a possibilidade de diminuir custos com a educação das pessoas deficientes. Portanto, o ideal de que todos estejam “incluídos” na escola não atende apenas a uma preocupação com a universalidade do ensino, mas também parece atender aos interesses do Estado em investir menos nas práticas educacionais²².

Isso evidencia o que já foi neste trabalho mencionado sobre a inclusão ser uma forma de redução dos serviços da Educação Especial, o que significaria em termos de financiamento, uma educação mais barata.

Para demonstrar a afirmação acima, recorreu-se aos dados da SEESP quanto à matrícula dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Segundo Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2000 a população brasileira totalizava 169.872.856 habitantes. Destes, 24.600.256 eram pessoas que apresentavam alguma deficiência.

De 1998 a 2006 houve uma diminuição das matrículas nas escolas especiais e classes especiais e um aumento das matrículas em classes comuns do ensino regular. A SEESP caracteriza isso como “evolução da política de inclusão”. Especificamente de 2002 a 2006 houve um crescimento de 194% das “matrículas inclusivas”. Desses alunos matriculados, apenas 42%, em 2006, eram assessorados com o serviço de apoio pedagógico especializado, ou seja, 58% dos alunos incluídos não tinham esse atendimento.

O mesmo movimento acontece no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Conforme Censo do IBGE, no ano de 2000 a população do estado de MS totalizava 2.078.070 habitantes. Destes, 285.077 eram pessoas que apresentavam alguma deficiência. Entre 2002 a 2006 ocorre uma evolução das matrículas nas classes comuns do ensino regular e uma queda das matrículas nas escolas e classes especiais. No ano de 2006, 58% dos alunos com deficiência matriculados estavam no ensino regular e 42% nas escolas e classes especiais. Sobre os serviços de apoio pedagógico especializado não existem dados para o estado de MS advindos da SEESP.

Entretanto, os dados nacionais indicam que a matrícula dos alunos que apresentam alguma deficiência nas classes comuns do ensino regular não significa o

²² Importa lembrar que com a reforma do Estado, uma das providências desse momento é a minimização do mesmo, significando menos investimentos nas políticas sociais, dentre elas, a educação.

oferecimento do serviço de apoio pedagógico especializado, ou seja, mais de 50% desses alunos têm o mesmo “custo-aluno” dos que não têm nenhuma deficiência. Portanto, comprova-se que a política de inclusão é também uma forma de barateamento de custos.

2.3.5 Inclusão educacional como fortalecimento da sociedade inclusiva: responsabilidade de todos

É interessante como algumas Leis e Documentos enfatizam a importância da educação (que se orienta para a perspectiva inclusiva) na construção da sociedade inclusiva.

A Declaração de Salamanca aponta para isso, ao enfatizar no artigo 2º que:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Percebe-se também a ênfase que algumas Leis e Documentos dão à participação de todos no processo de construção dessa sociedade inclusiva. A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em Montreal, no Canadá, em 2001, ressalta que “o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (parágrafo 2º). Dessa forma, o grande objetivo da sociedade inclusiva é o de, com a participação de todos, “identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis” (artigo 1º).

No Brasil, em consonância com esses Documentos internacionais, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 pela Lei nº 10.172, ao discutir a modalidade de Educação Especial, no subitem “Diretrizes para a Educação Especial”, ressalta que:

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à

diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial (BRASIL, 2001b).

Destaca-se ainda, no Brasil, o Parecer nº 17/2001, que orienta quanto às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao enfatizar que a construção de uma sociedade inclusiva “é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático” (BRASIL, 2001a, p. 08). Dessa forma, orienta-se para um compromisso político com a educação inclusiva, por meio de estratégias de comunicação e de atividades comunitárias. Sugere-se, para tanto, as seguintes ações: fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral e estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar.

O Parecer termina com a seguinte expressão: “Por fim, tornar a escola e a sociedade inclusivas é uma tarefa de todos” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Essa concepção de inclusão evidencia um dos aspectos inerentes à ideologia neoliberal que sustenta a sociedade capitalista. Refere-se à diminuição do papel do Estado, que se torna mínimo para os aspectos sociais e máximo para o capital. Reduzir a responsabilidade do Estado com as questões sociais, dentre elas a educação, significa, em parte, responsabilizar a sociedade por algumas tarefas que não dependem apenas de boas intenções, mas sim, de mudanças estruturais e conjunturais, mudanças essas que o sistema capitalista não permitirá haverem, visando se manter. Assim, os cidadãos se sentem úteis, ideologicamente se constrói a idéia do surgimento de uma nova sociedade e o sistema capitalista se utiliza dessa estratégia para permanecer promovendo exclusões e acertando essa “dívida” com a própria sociedade excluída através da inclusão.

2.3.6 Inclusão como acesso à educação e atendimento das necessidades especiais

A inclusão aparece em algumas Leis e Documentos como sinônimo de acesso, ou seja, como o direito à vida em sociedade, e no caso da educação, à escola, no ensino regular.

Em âmbito internacional, destaca-se a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em 1999, em Londres, Grã-Bretanha, que determina o reconhecimento e proteção dos direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade. Para tanto, propõe a criação de políticas sensíveis que respeitem a dignidade de todas as pessoas e discute a acessibilidade a fim de garantir a plena inclusão de todos, em todos os aspectos da sociedade. A Carta também utiliza a expressão “inclusão das pessoas com deficiência na vida comunitária”. Entende-se que esses termos sugerem que seja dado às pessoas com necessidades especiais o acesso a todos os bens e serviços sociais.

Em âmbito nacional, destaca-se novamente o Parecer nº 17/2001, que precede a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica. Das Leis e Documentos estudados, o Parecer nº 17 é o único Documento em que foi identificada uma conceituação definida de inclusão. Além disso, no texto faz-se uma relação entre inclusão social e inclusão educacional. Conforme o Documento:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001a, p. 08).

Assim, sobre a educação, o Parecer salienta:

A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade (BRASIL, 2001a, p. 10).

Considerando que ainda existem alguns posicionamentos de resistência frente à inclusão (contra a idéia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum), o Parecer ressalta que “operacionalizar a inclusão escolar [...] é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2001a, p. 11).

Dessa forma, há uma proposta de como construir a inclusão na área educacional. No âmbito político, sugere-se a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão, já que:

Tornar realidade a educação inclusiva não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, p. 13).

No âmbito técnico-científico, ressalta-se a formação de professores para o ensino na diversidade e o desenvolvimento do trabalho em equipe. Essas duas prerrogativas são entendidas pelo Parecer como essenciais para a efetivação da inclusão.

No âmbito pedagógico, enfatiza-se o acesso ao currículo, o projeto pedagógico, a avaliação pedagógica, que deve ser diferenciada, levando em consideração todas as variáveis que incidem na aprendizagem e há um enfoque sobre a importância da criação dos serviços de apoio pedagógico especializado, “ocasião em que o ‘especial’ da educação se manifesta” (BRASIL, 2001a, p. 15, grifos do Documento).

Por fim, no âmbito administrativo, o Parecer orienta que os sistemas de ensino devem fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, “dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001a, p. 16).

Percebe-se claramente as orientações do Parecer na Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. A Resolução enfatiza que “o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular visa promover a sustentabilidade do processo inclusivo” (artigo 7º, inciso VII).

Outro artigo que afirma isso é o 17º, que salienta que:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Para operacionalizar essa educação inclusiva, a Resolução orienta à importância de funcionar um setor responsável pela Educação Especial, “dotado de recursos humanos, materiais e financeiros nos sistemas de ensino”. Observa-se que há identificação entre esse artigo e o texto do Parecer nº 17. O artigo 3º enfatiza que é essa a organização que sustentará o processo de construção da educação inclusiva (parágrafo único). A Resolução salienta ainda a importância de que a educação observe os princípios da educação inclusiva e a valorize. No que concerne à organização dos sistemas de ensino, observa-se também total consonância com o Parecer nº 17.

Em Mato Grosso do Sul, para organizar o funcionamento da educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, aprovou-se em 2005 a Deliberação nº 7.828. Alguns artigos são idênticos à Resolução nº 2/2001, como o artigo 8º, que orienta à organização das classes das escolas comuns de forma a promover a sustentabilidade do processo inclusivo. A Deliberação afirma a importância da construção da educação inclusiva; nesse processo enfatiza a capacitação dos professores. E ainda, em consonância com a Resolução nº 2/2001, há também a orientação para a criação de um setor responsável pela Educação Especial que viabilize a sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Percebe-se, mais uma vez, a ligação entre os Documentos relacionados às Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Parecer nº 17/2001 e a Resolução nº 2/2001) e a Deliberação nº 7.828/2005, no estado de Mato Grosso do Sul.

Uma outra Lei importante no estado que discute a Educação Especial é a Lei nº 2.791/2003, que aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Diferentemente do Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual faz a opção pela utilização do termo inclusão em todo o texto legal, enfatizando que o governo de Mato Grosso do Sul assumiu o compromisso de garantir a educação como direito de todos, como fator de desenvolvimento social e econômico e como instrumento de inclusão social e de combate à pobreza.

Nas diretrizes do Ensino Fundamental, o Plano norteia quanto à instituição nos estabelecimentos de ensino de “mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação que contribuam com a inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2003). Nas diretrizes do Ensino

Médio, enfatiza-se a implantação e implementação de “políticas permanentes de capacitação continuada para os professores do ensino médio, coordenadores e funcionários administrativos, contemplando as políticas de inclusão” (MATO GROSSO DO SUL, 2003). No Ensino Superior, nos objetivos e metas, orienta-se a inclusão nos currículos dos cursos de graduação de disciplinas e/ou conteúdos que “preparem os acadêmicos para atuar na realidade, de forma a promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

O Plano traz em vários momentos o enfoque à inclusão social. E no que se refere à Educação Especial, salienta no subitem “Diagnóstico” que Mato Grosso do Sul tem se destacado no panorama nacional desde a década de 1980, quando da criação de seus serviços e do estabelecimento de suas normas, calcados em uma “política inclusiva”. Em razão da Educação Especial perpassar as demais dimensões do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional), o Plano não traz diretrizes, objetivos e metas específicas, o que evidencia a proposta nacional da Educação Especial como uma modalidade e não um nível de ensino. Com isso, entende-se que independentemente da etapa de escolarização em que esteja inserida, a pessoa com necessidades especiais tem no estado de Mato Grosso do Sul a garantia de acesso e atendimento nos sistemas de ensino públicos e privados.

O Plano Estadual salienta, ainda, que em todos os níveis de ensino, as diretrizes e metas visam contribuir para que a Educação Especial em Mato Grosso do Sul seja realmente um instrumento de justiça social, de inclusão escolar e de conscientização para a construção da sociedade inclusiva.

Pode-se afirmar, portanto, que incluir não significa apenas promover o acesso aos bens e serviços educacionais. Significa, além disso, a promoção da aprendizagem, estratégias de permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino e garantia de sucesso escolar de forma que os mesmos se sintam pertencentes a essa educação.

2.4 Alguns apontamentos

A inclusão, nos seus diversos sentidos, é entendida como uma política e como um processo em construção. Nessa perspectiva, a Educação Especial, que inicialmente foi considerada uma política e hoje se apresenta como uma modalidade de ensino, por um lado se destaca nas Leis e Documentos como um caminho promissor, mas por outro pode também ser vista como um caminho incerto, por ser uma modalidade desnecessária diante da flexibilidade do ensino na perspectiva do discurso de inclusão. Prieto (2006) assevera sobre o desafio de se redefinir os fins da Educação Especial, cujo perfil dos atendimentos, segundo essa autora, deve assegurar principalmente “que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais seja como a dos demais alunos” (p. 68).

O Parecer nº 17/2001, que salienta sobre as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, esclarece que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001a, p.12).

Dessa forma:

[...] não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral (BRASIL, 2001a, p. 12)

Concorda-se com Prieto (2006) que a inclusão deve ser entendida como um compromisso ético-político que implica em “garantir a educação como direito de todos” (p. 45). Ou seja, é preciso evitar que a educação inclusiva signifique descompromisso do poder público com a educação e seja traduzida como mero acesso e/ou ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

Em Mato Grosso do Sul, a inclusão também é entendida como política. Prova disso é o Decreto nº 9.404/1999, que cria as Unidades de Apoio à Inclusão do portador de necessidades especiais nos municípios²³. O Decreto ressalta que essas Unidades têm o objetivo principal de “desenvolver a política de inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços” (artigo 1º).

Pode-se evidenciar a orientação internacional, nacional e estadual quanto à importância dos serviços da Educação Especial no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, como uma forma de garantir a qualidade dessa educação a partir do atendimento às especificidades dos alunos incluídos. Contudo, essa é uma das leituras possíveis, não sendo a única.

Essa é a realidade educacional dos anos 1990 e é dentro desse contexto, inclusivo, que se implementará a educação dos alunos surdos, a partir da perspectiva bilingüe. Diante disso, surge o seguinte questionamento: como se dará a organização dessa educação que se pretende inclusiva? De que maneira se implementará os serviços da Educação Especial nos sistemas de ensino? E ainda, pensando especificamente no objeto de estudo desta pesquisa, qual a proposta de escolarização para os sujeitos surdos, a partir da premissa da inclusão educacional?

Foram essas as questões que subsidiaram o estudo exclusivamente da proposta de escolarização evidenciada para os alunos surdos, apontada pela política educacional brasileira nas Leis e Documentos pós 1994 elencados pela SEESP e Documentos legais estaduais, do estado de Mato Grosso do Sul. Esta análise compõe o capítulo III desta pesquisa.

²³ Destaca-se que este Decreto nº 9.404/1999, que cria as Unidades de Inclusão no estado, revoga o Decreto nº 8.782/1997, que cria o Centro Integrado de Educação Especial – CIEE, com sede na capital do estado (Campo Grande), e dá outras providências.

CAPÍTULO III

A PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA OS SUJEITOS SURDOS: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS PÓS 1994

Diante do cenário brasileiro e da educação delineada nesse contexto, apresentados no Capítulo I e das perspectivas evidenciadas no decorrer da educação dos sujeitos surdos, bem como a análise do conceito de inclusão, princípio educacional fortemente debatido como norteador das decisões políticas e educacionais voltadas para as pessoas com necessidades especiais, dentre elas, os surdos, nos anos 1990, acredita-se ser possível refletir sobre a proposta de escolarização apontada pelas Leis e Documentos elencados pela SEESP como norteadores da Educação Especial no Brasil, especificamente a que se refere aos surdos, visando compreender que tipo de ensino se tem projetado para esses sujeitos, a partir do discurso inclusivo.

3.1 Proposta de escolarização para o sujeito surdo

Sobre a escolarização do sujeito surdo, especificamente, poucas Leis e Documentos explicitam. Fica claro qual o tipo de atendimento (serviços disponíveis) possível e indicado a esse tipo de necessidade educacional especial, mas a forma como se dará esse atendimento (se na perspectiva oralista ou bilíngüe), que pressupõem muitas outras adequações e ajustamentos, fica restrita a apenas algumas Leis e Documentos.

Percebe-se claramente que alguns textos legais são referências para os posteriores. Em âmbito internacional, destaca-se a Declaração de Salamanca, de 1994. Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e a Resolução nº 2, de 2001. E em âmbito

estadual, a Deliberação nº 7.828, de 2005. Muitas Leis e Documentos trazem as suas referências legais manifestadas no próprio texto. Assim, optou-se por iniciar a discussão da escolarização do sujeito surdo a partir desses referenciais legais, destacando, se preciso, outros que estejam a eles ligados ou que sejam relevantes para a análise da Lei ou Documento em questão. Dessa forma, pretende-se demonstrar qual a diretriz legal para a escolarização do surdo no país e no estado de Mato Grosso do Sul.

Como a grande maioria das Leis e Documentos referenciais têm como pressuposto a orientação para uma escola inclusiva, pensou-se ser importante destacar as orientações das Leis e Documentos que têm como base filosófica a integração, a partir do pressuposto da normalização, para depois refletir sobre aqueles que têm como pressuposto a inclusão, a partir do acolhimento à diversidade.

3.1.1 Escolarização com base na integração: princípio da normalização

O primeiro Documento que se destaca em âmbito nacional é a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994. Apesar de, como já explicitado, não ser um Documento apontado pela SEESP como norteador, acredita-se ser relevante especificar suas determinações para a escolarização do sujeito surdo.

A Política Nacional de Educação Especial se baseia legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei nº 4.024, na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 8.069, de 1990, que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Decenal de Educação, publicado em 1993, para atender o compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Acredita-se ser importante destacar as orientações de cada uma dessas Leis para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, para depois aprofundar na proposta da Política Nacional de Educação Especial.

A Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considera no artigo 30º caso de isenção de matrícula na escola o aluno que apresentar “doença ou anomalia grave”. Ou seja, estavam excluídos da escola os casos de deficiência mais “comprometidos”.

Contudo, havia a possibilidade de matrícula para alguns casos. O artigo 88º ressalta que a educação dos considerados excepcionais deveria, no que fosse possível, “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O termo “enquadrar-se” indica que cabia ao aluno buscar mecanismos para efetivar seus estudos, pois o mesmo estava apenas “enquadrado” e não contemplado em suas possíveis necessidades. Especificamente sobre o surdo, nada consta no texto legal.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, determina que é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208º, inciso III). E ainda, no artigo 227º, ressalta que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade alguns direitos, dentre eles, à educação”.

No Brasil, no campo da Educação Especial, a Constituição Federal se tornou um grande marco legal, inclusive pela garantia de atendimento aos alunos com necessidades especiais, nesse momento histórico chamados de portadores de deficiência, como um direito. A Constituição Federal estabelece no país as primeiras orientações para o atendimento de “todos” na escola. Além disso, é evidente que as Leis e Documentos nacionais têm em seus pressupostos e como base legal, os preceitos constitucionais. Ressalta-se também que dentre as Leis e Documentos listados pela SEESP como norteadores da Política Nacional de Educação Especial no Brasil, a Constituição Federal é a Lei mais antiga.

A Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, determina no artigo 54º ser dever do Estado “assegurar à criança e ao adolescente portador de deficiência atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (inciso III).

Como salientado, o Plano Decenal de Educação, publicado em 1993, é resultado do compromisso assumido pelo Brasil com a “Educação para Todos” na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, Tailândia. Com validade até 2003, o Plano visava lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O compromisso nacional assumido com o Plano objetivava melhorar algumas áreas específicas como: a profissionalização do magistério, a qualidade do Ensino Fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos e o

engajamento dos segmentos sociais na educação. “Nenhuma criança sem escola” era o lema do Plano.

No que se refere às pessoas com necessidades especiais, o Plano Decenal de Educação destaca que o sistema educacional brasileiro vem mostrando incapacidade de proporcionar o acesso e a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. Portanto, essa população deve ser foco prioritário das ações.

Com base então nesses pressupostos legais, a Política Nacional de Educação Especial 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, segundo o texto da Política, nem sempre é respeitado. Para garantir esse atendimento, a Política determina a utilização de alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas dos alunos, que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

Destaca que os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de “métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem” (BRASIL, 1994, p. 14). Por essa orientação, pode-se perceber que a indicação prioritária da Política Nacional de Educação Especial é para que os surdos (nesse Documento chamados de deficientes auditivos) desenvolvam a linguagem oral. Todavia, o Documento também orienta a oficialização e expansão da LIBRAS. Portanto, percebe-se que existe um embate nesse Documento entre a perspectiva oralista e a aprendizagem da LIBRAS. Isto é, o Documento se abre para essas duas possibilidades (língua oral e Língua de Sinais), mas não explicita como ocorreria a organização dessas duas tendências filosóficas na escola.

Como modalidades de atendimento educacional, a Política enumera os seguintes: 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. Percebe-se, portanto, inúmeras possibilidades. Todavia, não há um destaque sobre qual seria a mais apropriada ou indicada para atender aos alunos surdos, especificamente.

Na classe comum, devem ser integrados os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades do ensino comum, “no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). A classe especial, que é uma sala de aula em escolas do ensino regular, é adequada para todo o alunado da Educação Especial, com professores capacitados e selecionados para essa função, que devem utilizar métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos. Já a escola especial, que é uma instituição especializada, deve atender aos educandos portadores de deficiências e de condutas típicas. Há ainda a sala de recursos, que é um local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos à natureza das necessidades especiais do alunado, em que se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente. Conforme a definição de surdez da Política, o surdo, considerado um portador de deficiência, pode ser atendido em qualquer uma dessas modalidades.

Assim, destacam-se do texto da Política Nacional de Educação Especial, os aspectos que se referem à educação dos surdos.

Nos objetivos específicos, encontram-se as seguintes orientações que devem ser priorizadas: desenvolvimento das habilidades lingüísticas, particularmente dos surdos; oferta de condições pedagógicas aos portadores de deficiências sensoriais, para que tenham educação integral e se tornem mais independentes; oferta de aparelhos coletivos de amplificação sonora para surdos; exercício do direito de escolha das filosofias de educação para surdos; aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria; incentivo à utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e incentivo à oficialização da LIBRAS.

Nas diretrizes desse Documento percebe-se o apontamento para um atendimento individualizado, visando valorizar as diferenças. Para tanto, a Educação Especial deve estar integrada com o sistema geral educacional. Na verdade, a individualização é um dos princípios da Política, pois se salienta que a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais deve respeitar o ritmo e características pessoais. Além disso, a partir da perspectiva da normalização, como já apresentado no Capítulo II desta pesquisa, o atendimento

individualizado era a orientação para os serviços da Educação Especial nesse momento.

Ainda, nesse subitem, ou seja, nas diretrizes, enfatiza-se também os aspectos relacionados à avaliação, garantia do término dos estudos, o oferecimento de recursos e serviços instrucionais adaptados para o desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos portadores de deficiência e a garantia de participação de pessoas portadoras de deficiências nos processos de discussão e planejamento educacional e em quaisquer assuntos que lhes possibilitem igualdade de oportunidades e melhoria na qualidade de vida.

Observa-se que não há um direcionamento pontual sobre o tipo de atendimento que deve ser oferecido ao surdo; há uma ênfase numa proposta de ensino voltada para a perspectiva oralista (quando se incentiva a utilização de aparelhos de amplificação sonora e ensino da Língua Portuguesa na forma oral) e há também uma ênfase para o uso da LIBRAS (quando se fomenta a utilização e oficialização da Língua Brasileira de Sinais e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas). Ou seja, a Política Nacional de Educação Especial não se “fecha” em apenas uma possibilidade de atendimento ao aluno surdo. No próprio texto da Política deixa-se livre para cada instituição de ensino escolher a filosofia de trabalho que for considerada mais pertinente e dependendo da filosofia escolhida, demanda-se adaptações específicas diferenciadas. Todavia, ressalta-se que a proposta oralista parece ser mais enfática no Documento.

Um outro Documento legal que também parece se pautar no princípio da normalização é o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Ao discorrer sobre a educação, ressalta que a escolarização deve ser garantida à pessoa portadora de deficiência em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários ou em estabelecimentos de ensino especial.

Para tanto, o artigo 24º declara que os órgãos responsáveis pela educação devem viabilizar as seguintes medidas: matrícula da pessoa portadora de deficiência em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, garantia ao acesso dos benefícios conferidos aos demais educandos, como material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo; inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade de educação escolar, garantindo oferta gratuita em

estabelecimentos públicos de ensino; inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas; e oferecimento obrigatório dos serviços de Educação Especial em unidades hospitalares, por prazo igual ou superior a um ano.

O Decreto ressalta que a Educação Especial, dotada de equipe multiprofissional, deve adotar “orientações pedagógicas individualizadas” (artigo 24º, parágrafo 4º). A orientação dada no artigo 25º é a de que os serviços de Educação Especial sejam ofertados de forma transitória ou permanente, “mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas”. Destaca-se, como em outros Documentos, que as escolas especializadas devem ser organizadas apenas quando a educação das escolas comuns não satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

No aspecto relacionado à saúde, que de forma indireta permeia também a educação, orienta-se ao surdo (designado neste Decreto como portador de deficiência), a utilização de próteses auditivas, consideradas como ajudas técnicas, com o objetivo de:

[...] compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras de comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (artigo 19º).

Além das próteses, o Decreto salienta serem também ajudas técnicas os “elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência” (artigo 19º, inciso VI) e ainda os “equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência” (artigo 19º, inciso VII).

Percebe-se, portanto, a ênfase na normalização do surdo, visando integrá-lo totalmente na sociedade a partir dos padrões de normalidade estabelecidos. Quando se pensa nesses padrões de normalidade, não se pode considerar que sejam apenas aqueles ditados pelas pessoas ouvintes, o que alguns autores têm considerado como o movimento de “ouvintização”, ou seja, a tentativa de silenciamento da sociedade ouvinte, majoritária, com relação ao surdo. Para além disso, entende-se que os padrões de normalidade são essencialmente aqueles que atendem aos interesses da sociedade capitalista. Com isso, se quer dizer que se acredita que as tensões e

conflitos que configuram as relações surdos x ouvintes não se limitam apenas aos aspectos biológicos, relacionados ao fato de ouvir ou não, mas refletem os aspectos conjunturais da sociedade capitalista em que tanto os surdos como os ouvintes estão inseridos. Nesse sentido, grupo majoritário não significa simplesmente e apenas “aqueles que ouvem”, mas sim, e essencialmente, aqueles que detêm os meios de produção, e, portanto, o poder.

3.1.2 Escolarização com base na inclusão: princípio da diversidade

As próximas Leis e Documentos que serão explicitados têm um pressuposto diferenciado. A partir do princípio da inclusão, com base no atendimento à diversidade, os textos legais e Documentos vão apontar para uma educação que valorize as especificidades do sujeito surdo.

Inicia-se essa discussão a partir da Declaração de Salamanca, que trata dos “princípios, política e prática em Educação Especial”. A partir do princípio fundamental da escola inclusiva, de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (artigo 7º), a Declaração de Salamanca orienta que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem estar incluídas no sistema regular de ensino.

A inclusão aparece como a meta que as escolas devem querer alcançar, mudando para isso vários aspectos da escolarização: currículos, prédios, organização escolar, avaliação, filosofia da escola, etc. Propõe-se também uma rede contínua de apoio à escola, junto à comunidade, universidades, dentre outras possibilidades.

Muitas dessas mudanças parecem ficar a cargo do professor que, segundo a Declaração, deve em sua prática de ensino desenvolver as seguintes habilidades: avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência e individualização de procedimentos de ensino. O artigo 28º salienta que:

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões

superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

No que se refere ao currículo, propõe-se a flexibilidade. O artigo 26º enfatiza que o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças e não vice-versa. Para além do currículo, propõe-se um sistema mais flexível e adaptativo, pois isso contribuiria para o sucesso educacional de pessoas com necessidades educacionais na escola, além de ser importante para o processo de inclusão.

Assim, a Declaração ressalta que:

Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (artigo 27º).

Isso significa que a Declaração de Salamanca já aponta para a necessidade de um serviço especializado na escola regular para garantir a eficácia da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

No caso de alunos surdos, a Declaração discute sobre a possibilidade de que a educação seja oferecida através da sua linguagem nacional de signos (o que no Brasil é conhecida como LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais). E, prevendo essa necessidade particular de comunicação dos surdos, abre-se a possibilidade dessa educação ser organizada em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Todavia, fica claro no Documento que o encaminhamento de crianças a escolas especiais, a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola não deve ser em caráter permanente. Muito pelo contrário, esse tipo de atendimento é recomendado somente em casos infreqüentes, em que fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais do aluno, ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Qual seria então o principal papel da escola especial? A Declaração aponta que as escolas especiais são um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas

inclusivas, servindo como um centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares.

Escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais (artigo 9º).

Percebe-se, dessa forma, a relevância dada ao “trabalho de campo” dos profissionais das escolas especiais. Os artigos 47º e 48º orientam que além do apoio ao professor da sala regular, os profissionais das escolas especiais devem ser um apoio direto às crianças com necessidades educacionais especiais, provendo acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.

O início desse diferenciado processo de escolarização é apontado pela Declaração como sendo na Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Além disso, defende-se a idéia de que: “[...] tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança” (artigo 51º).

Quanto aos jovens com necessidades educacionais especiais, propõe-se o auxílio na transição efetiva da escola para o trabalho. Conforme o texto do Documento:

O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização (artigo 53º).

Além das crianças e jovens, a Declaração ressalta a importância de um atendimento educacional diferenciado com meninas que apresentam necessidades educacionais especiais, preparando-as para a vida adulta, considerando que as mesmas se encontram em “dupla desvantagem” (artigo 54º).

A Declaração de Salamanca se torna no Brasil um Documento citado por muitos autores, comentado por estudiosos e professores do campo da Educação Especial e uma referência para várias Leis e Documentos nacionais. É o caso, por exemplo, do Parecer nº 17/2001, que antecede a Resolução nº 2/2001, que por sua vez, orientará a Deliberação nº 7.828/2005, no estado de Mato Grosso do Sul.

O Parecer nº 17/2001, que discute sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é um dos únicos Documentos elencados pela SEESP como norteador da Política Nacional de Educação Especial que explicita de forma minuciosa sobre a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica. Logo no início do Documento, encontra-se a seguinte afirmação:

Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. A educação de hoje, portanto, tem um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p. 08-09).

Diante desse desafio, verifica-se a necessidade de reestruturar os sistemas de ensino, que devem se organizar para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Todas as mudanças devem visar à operacionalização da inclusão escolar, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

Um dos direitos evidenciados pelo Parecer refere-se à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar, pois “o currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação” (BRASIL, 2001a, p. 27). A busca da construção curricular deve ser complementada com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais a vivência do ensino, cultura, exercício da cidadania e inserção social produtiva. Destaca-se que a forma pela qual cada aluno terá esse acesso ao currículo distingue-se pela singularidade. Dessa forma, com o surdo, por exemplo, esse processo de dar por meio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, ou seja, valoriza-se a Língua de Sinais, mas sem prejuízo da Língua Portuguesa. Para

assegurar a acessibilidade, os sistemas de ensino devem prover as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Visando construir a inclusão na área educacional, o Parecer, assim como a Resolução nº 2/2001, com base na LDB/1996, orienta para algumas mudanças significativas: primeiro, os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, independentemente das necessidades que esses alunos apresentem. Os projetos pedagógicos devem ser reformulados, de forma a contemplarem o compromisso da escola com a educação escolar de todos os alunos, a partir da perspectiva da diversidade. Os recursos pedagógicos devem ser especiais, para dar apoio aos programas educativos. Ações destinadas à capacitação de recursos humanos devem ser priorizadas.

Sobre as possibilidades de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, o Parecer destaca que:

Há que se considerar as alternativas já existentes e utilizadas pela comunidade escolar, que têm mostrado eficazes, tais como salas de recursos, salas de apoio pedagógico, serviços de itinerância em suas diferentes possibilidades de realização, como também investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no contexto da unidade escolar, como por exemplo a modalidade de apoio alocado na classe comum, sob a forma de professores e/ou profissionais especializados, com os recursos e materiais adequados (BRASIL, 2001a, p. 16).

As questões que se fazem prementes são: como se dará a organização desses serviços no espaço escolar? Como ocorrerá a operacionalização da escolarização? E ainda, o que seria mais “adequado” para o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo?

A primeira advertência trazida pelo Documento é a de que o aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir a sua própria cultura. Para garantir isso, o Parecer orienta à necessidade de uma eficaz reflexão sobre o papel da Educação Especial na escola, de forma a definir onde ela deve ocorrer, a quem se destina, como se realiza e como se dá a escolarização do aluno, balizando o seu próprio movimento como uma modalidade de educação escolar.

É nesse momento que o Parecer salienta que todo esse exercício de realizar uma nova leitura sobre a educação do cidadão que apresenta necessidades

educacionais especiais visa subsidiar e implementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, baseando-se no pressuposto constitucional.

Dessa forma, faz-se necessário verificar o que a LDB (Lei nº 9.394/1996) enfatiza quanto à Educação Especial e a educação de alunos com necessidades especiais. Como já enfatizado, a LDB se destaca por definir a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar.

O 4º artigo do texto legal assegura a educação escolar pública como dever do Estado, mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (inciso III). A diferença da LDB para a Constituição Federal está no termo “gratuito” e na forma como denomina os alunos, de portadores de deficiência para educandos com necessidades especiais.

Além disso, a LDB reserva à Educação Especial artigos específicos (do 58º ao 60º), exatamente por ser uma modalidade de ensino da Educação Básica. Dessa forma, a oferta do atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais se inicia de zero a seis anos, durante, portanto, a Educação Infantil.

Aos alunos que não for possível se matricularem em classes comuns do ensino regular, devido às suas necessidades especiais, o artigo 58º salienta que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados” (parágrafo 2º).

Não há uma determinação específica quanto ao atendimento de alunos surdos, como se evidencia em outras Leis e Documentos, como a Declaração de Salamanca, o próprio Parecer nº 17/2001 e a posterior Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entretanto, é a partir da LDB que se sustentarão muitas Leis e Documentos, ou seja, é a partir dessas orientações que se organizará e implementará os serviços direcionados às pessoas com necessidades especiais.

Alguns nortes são trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 59º, que determina que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (inciso I), “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”

(inciso II) e “professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (inciso III).

Por fim, a Lei ressalta que cabe ao Poder Público adotar como alternativa preferencial “a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino” (parágrafo único).

Assim, é com base nessas orientações que o Parecer nº 17/2001 especifica como deve se dar o *locus* dos serviços de Educação Especial, salientando a garantia do oferecimento desses serviços em todas as instituições escolares que ofereçam níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDB, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, com o provimento de recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade.

A Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva e extraordinariamente, os serviços de Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar. Esses atendimentos devem ser em caráter transitório.

No caso do atendimento em classes comuns do ensino regular, a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os seus alunos, de forma a prover: professores capacitados e especializados; distribuição dos alunos pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados; flexibilizações e adaptações curriculares; metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados.

Para auxiliar no processo de inclusão desses alunos, o Parecer aconselha à implantação dos serviços de apoio pedagógico especializado, que devem ser oferecidos na própria escola. Portanto, os serviços de apoio pedagógico especializado objetivam diversificar o atendimento educacional, visando responder às necessidades educacionais especiais dos educandos. Segundo o Parecer, esse é o momento em que o “especial” da educação se manifesta. Sugere-se, como na Declaração de Salamanca, que esse profissional especializado seja oferecido pelas escolas especiais ou centros educacionais especializados, ou ainda, por instituições públicas e privadas de atuação na área da Educação Especial. Além disso, ressalta-se a importância de haver uma integração dos serviços educacionais com os das áreas de saúde, trabalho

e assistência social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do cidadão.

Conforme o Parecer, faz-se necessário haver uma ajustada interação entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

A interação torna-se absolutamente necessária quando se trata, por exemplo, da educação de surdos, considerando que lhes é facultado efetivar sua educação por meio da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, depois de manifestada a opção dos pais e a sua própria opinião. Segundo o Parecer, recomenda-se que o professor, para atuar com esses alunos em sala de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, “tenha complementação de estudos sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais” (BRASIL, 2001a, p. 24).

Observa-se no texto do Documento duas claras possibilidades de oferecimento de serviços de apoio pedagógico especializado: em classes comuns ou em salas de recursos.

No caso específico do atendimento ao aluno surdo incluído na rede regular de ensino, isto é, na classe comum, o serviço de apoio pedagógico especializado refere-se à atuação do professor intérprete da LIBRAS, ou, utilizando o termo do Parecer, professor intérprete das linguagens e códigos aplicáveis, pois o atendimento especializado deve proporcionar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais²⁴. Além disso, segundo o Parecer, a utilização de linguagens e códigos aplicáveis é uma forma diferenciada de ensino que possibilita ao surdo o acesso ao currículo. Salienta-se, no entanto, que o ensino da Língua Portuguesa é indispensável.

Conforme o Parecer, define-se professor intérprete como “profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização” (BRASIL, 2001a, p. 23).

No caso das salas de recursos, o papel do professor (nesse caso, um professor especializado) é o de complementar ou suplementar o currículo, utilizando equipamentos e materiais específicos. Além disso, as salas de recursos também

²⁴ As outras possibilidades de serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns são: professor da Educação Especial, itinerância, intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

devem realizar uma avaliação pedagógica diferenciada, a partir do processo de ensino e aprendizagem e dar condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva. A escola deve organizar redes de apoio para sustentar o processo inclusivo.

Para o professor que trabalhar em sala de recursos com alunos surdos, recomenda-se que além do curso de Letras e Lingüística, haja uma complementação de estudos ou cursos de Pós-graduação sobre o ensino de línguas: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.

Ainda quanto aos serviços de apoio pedagógico especializados, o Parecer orienta para que os mesmos sejam realizados em parceria com a educação, saúde, assistência social e trabalho.

O atendimento educacional especializado só pode ocorrer fora do espaço da escola, sendo certificada a frequência do aluno, em dois casos: em classe hospitalar (quando for necessária internação hospitalar) e atendimento em ambiente domiciliar (quando implicar permanência prolongada em domicílio). Contudo, o objetivo desses atendimentos é dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem dos alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar.

Quanto às classes especiais e escolas especiais há também algumas orientações. Como já apresentado, essas duas modalidades devem ser acionadas apenas em caráter extraordinário e, em consonância com a Declaração de Salamanca, por tempo determinado. Além disso, só são indicadas caso as necessidades especiais desses alunos não possam ser atendidas em classes comuns. O Documento define a classe especial como “uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada” (BRASIL, 2001a, p. 25). Deve ser criada quando em alguma localidade não houver a oferta de escolas especiais, quando se detectar nos alunos grande defasagem série/idade ou quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum.

Percebe-se que o aluno surdo é entendido como um aluno que pode precisar desse atendimento em classe especial, pois o Parecer enfatiza que as classes especiais podem ser criadas, extraordinariamente, para atendimento, em caráter transitório, “a alunos com condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001a, p. 24).

O atendimento na classe especial deve prover: professores especializados em Educação Especial; organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas; equipamentos e materiais específicos; adaptações de acesso ao currículo e atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Não se recomenda matricular numa mesma classe especial alunos com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências, como surdos e cegos, por exemplo. Para os surdos, recomenda-se o atendimento educacional em classe especial durante o processo de alfabetização, quando não foram beneficiados com a Educação Infantil. Tal processo abrange a aquisição da Língua de Sinais e a aprendizagem da Língua Portuguesa. O professor dessa classe deve desenvolver o currículo com flexibilidade necessária às condições dos alunos e, no turno inverso, quando necessário, outras atividades, como o desenvolvimento de linguagem: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. Além disso, deve-se procurar desenvolver atividades, sempre que possível, com os alunos das classes comuns e a partir de avaliação, decidir junto com a família quanto ao retorno desse aluno à classe comum.

Quanto à escola especial, deve ser organizada quando os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais requeiram:

[...] atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover (BRASIL, 2001a, p. 26).

A escola especial deve prover: matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas de modalidades da Educação Básica; encaminhamento de alunos para a educação regular; parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de Educação profissional; conclusão e certificação de educação escolar; professores especializados e equipe técnica de apoio e flexibilização; e adaptação do currículo previsto na LDB, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As escolas especiais públicas e privadas obedecem às mesmas exigências na criação e no funcionamento: são iguais nas finalidades e necessitam de credenciamento e/ou autorização para o seu funcionamento e como na classe

especial, a partir de avaliação e junto com a família, deve-se decidir quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino.

Todas essas orientações subsidiam a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Outra Lei que dará base à Resolução é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, de 1996, conforme mencionado.

Assim, conforme a Resolução, o início do atendimento escolar a alunos com necessidades especiais fica garantido na Educação Infantil. A Educação Especial fica vinculada ao atendimento educacional especializado, ou seja, devem ser oferecidos os serviços de Educação Especial toda vez que houver necessidade de atendimento educacional especializado.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e as escolas se organizarem para proporcionar um atendimento de qualidade, inclusive aos educandos com necessidades educacionais especiais, que devem ser atendidos em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Quanto ao tipo de ensino que deve ser oferecido aos surdos, a Resolução determina a organização de classes comuns com a garantia dos serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação de professores-intérpretes de linguagens e códigos aplicáveis. Além disso, orienta-se à disponibilização de outros apoios necessários à comunicação.

Quanto às outras possibilidades de atendimento, a Resolução também enfatiza quanto à organização de classes especiais e escolas especiais, em caráter extraordinário e transitório e classes hospitalares e domiciliares, quando necessário.

Interessante notar que o artigo 8º da Resolução, que discorre sobre a organização das classes comuns, é idêntico ao texto do Parecer nº 17/2001 no que se refere à organização do atendimento na rede regular de ensino. Sendo assim, entende-se não ser necessário transcrever novamente o que já foi colocado acima sobre essa questão. A única diferença entre a Resolução e o Parecer são dois itens que têm a mais no Parecer, referentes à avaliação pedagógica e sobre a organização de uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais da área da saúde, assistência social e trabalho. No mais, as orientações são as mesmas. Dessa forma, salienta-se a atuação do professor intérprete como um dos possíveis serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns e abre-se a possibilidade de

realizar o atendimento aos alunos com necessidades especiais também nas salas de recursos.

Ainda no que se refere ao aluno surdo, a Resolução enfatiza a preocupação com a eliminação das barreiras de comunicação para garantir a acessibilidade ao ressaltar que:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (artigo 12º, inciso II).

Enfim, evidencia-se fortes semelhanças em todas as orientações da Resolução nº 2/2001 com o Parecer nº 17/2001. Essas regulamentações vão chegar ao estado de Mato Grosso do Sul através da Deliberação nº 7.828/2005, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino em todas as etapas e modalidades de Educação Básica.

A Deliberação tem como base legal, além da LDB/1996 e a Resolução nº 2/2001, duas Leis anteriores estaduais. Uma refere-se à organização do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (Lei nº 2.787/2003) e a outra, ao Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Lei nº 2.791/2003).

Sendo assim, antes de destacar as prerrogativas da Deliberação, importa verificar o que essas duas Leis estaduais orientam quanto à Educação Especial e, especificamente, à escolarização do sujeito surdo.

A Lei nº 2.787/2003, tendo como subsídios principais os preceitos constitucionais e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visa instituir e organizar, no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul (MS), o sistema estadual de ensino, considerado estratégico para o oferecimento dos serviços educacionais.

Fica definido como dever do estado de MS efetivar a educação escolar pública. Dentre as pessoas que têm direito a essa educação estão os educandos com necessidades educacionais especiais que devem ter um ensino especializado, gratuito e preferencialmente na rede oficial de ensino. A Lei reforça as diretrizes nacionais de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino.

Quanto aos artigos que discutem a organização da Educação Especial no sistema de ensino estadual, observa-se uma aproximação de fato das diretrizes nacionais. Um dos objetivos da Educação Especial no estado é o atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a “currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado” (artigo 82º, inciso V). Também há um destaque para a avaliação, orientando que a mesma seja permanente, com ênfase no aspecto pedagógico.

O artigo 84º determina o oferecimento de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às particularidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. As possibilidades de atendimentos ficam assim definidas:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, inclusive o atendimento domiciliar e a classe hospitalar, sempre que, em função de condições específicas, transitórias ou permanentes, dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular (artigo 82º, parágrafo único).

O artigo 85º trata dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais durante seu processo de escolarização. Destacam-se alguns deles: “propostas de atendimento específicos, envolvendo currículos adaptados, métodos, técnicas e recursos educativos” (inciso I); “acesso igualitário aos benefícios do ensino regular” (inciso V); “qualificação dos profissionais que atuam na área da educação especial, bem como para os profissionais da rede regular de ensino” (inciso VI); “escolas com atendimento em tempo integral para as pessoas com deficiência, além de equipes especializadas para o atendimento domiciliar” (inciso VIII).

Por fim, define-se como responsabilidade do Poder Público assegurar atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais por meio de “investimentos na própria rede pública regular e nas escolas de educação especial de instituições públicas, comunitárias ou filantrópicas” (artigo 86º).

A Lei nº 2.787/2003 não especifica o atendimento ao aluno surdo; assim, subentende-se que se orienta para que esse aluno esteja matriculado na rede regular de ensino com a garantia do serviço de apoio especializado.

A Lei nº 2.791/2003, que trata do Plano Estadual de Educação em MS, amplia os Documentos nacionais que lhe dão base legal. Além da Constituição

Federal de 1988 e a LDB de 1996, outras três Leis são mencionadas. Trata-se da Lei nº 8.069/1990, a Lei nº 9.424/1996 e a Lei nº 10.172/2001.

A Lei nº 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente já foi mencionada neste trabalho.

A Lei nº 9.424/1996 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sobre o processo de escolarização de pessoas com necessidades especiais nada consta no texto legal.

Por fim, a Lei nº 10.172/2001 é uma importante referência para a Lei estadual por tratar do Plano Nacional de Educação que orienta aos estados brasileiros a organização dos seus planos estaduais, conforme a realidade de cada região.

Com base na Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, uma das prioridades do Plano Nacional de Educação é a garantia de Ensino Fundamental obrigatório a todas as crianças de 07 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Estabelece-se uma importante mediação entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O processo pedagógico deve se adequar às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo.

As orientações quanto à Educação Especial, que também é definida como uma modalidade da Educação Básica, referem-se a dois aspectos principais: adequação física dos prédios escolares e capacitação de professores para trabalhar com alunos com necessidades especiais. É o que se evidencia nas diretrizes para a Educação Infantil que orienta o atendimento a crianças especiais através de “programas específicos de orientação aos pais, qualificação dos professores, adaptação dos estabelecimentos quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos”. O mesmo ocorre nas diretrizes do Ensino Médio que salientam à integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino através de “qualificação dos professores e adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos”.

Na discussão específica da Educação Especial, duas questões se sobressaem: o direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Segundo o Plano Nacional:

[...] uma política explícita e vigorosa de acesso à educação é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange o âmbito social e o âmbito educacional (BRASIL, 2001b).

Além disso, o Plano salienta que a Educação Especial deve ser oferecida nos três níveis de ensino, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Entretanto, o Plano Nacional de Educação também se abre para a possibilidade de outras modalidades de atendimento, ressaltando ser a Legislação brasileira sábia ao ressaltar os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outros recursos. Assim, salienta-se que as políticas atuais têm indicado três outras situações possíveis para a organização do atendimento, além da inserção na classe comum, quais sejam: salas de recursos, que deve funcionar como um “apoio” ao aluno incluído na sala de aula comum, classe especial e escola especial. O objetivo dessas duas últimas modalidades (classe especial e escola especial) é oferecer uma educação de qualidade e visa também ser um apoio adicional ao aluno que deve ser reintegrado sempre que possível às classes comuns. Assim, percebe-se que o Plano Nacional está também em total consonância com as outras Leis e Documentos nacionais que se orientam na perspectiva do ensino inclusivo.

Uma outra prova disso é a orientação para a ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico, ou seja, os profissionais da Educação Especial são convocados a prestarem serviços de apoio especializado.

Os aspectos relevantes abordados nas diretrizes da Educação Especial referem-se à: determinação do atendimento na Educação Infantil, e, na hipótese disso não ser possível, detectar as deficiências como as visuais e auditivas que podem dificultar a aprendizagem escolar quando a criança ingressa no Ensino Fundamental; o alargamento do atendimento para além da área educacional, envolvendo especialistas da área da saúde e psicologia, através da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, inclusive em termos de recursos; as classes especiais devem ser situadas nas escolas regulares, com professores especializados e materiais pedagógico adequados, destinados a “alunos parcialmente integrados”; e as escolas especiais devem ser organizadas quando as necessidades dos alunos assim indicarem.

Nos objetivos e metas do Plano, no que se refere especificamente aos surdos, propõe-se a garantia da generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Além disso:

Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos (meta 10).

Da mesma forma como observado na Política Nacional de Educação Especial, de 1994, o Plano Nacional de Educação também não se “fecha” em apenas uma proposta de ensino para o aluno surdo. Assim, além da amplificação sonora, salienta-se sobre o ensino da LIBRAS, conforme se comprova na meta transcrita abaixo:

Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais (meta 11).

Assim, o Plano Nacional se mostra flexível diante da escolarização do surdo, abrindo-se para que a proposta de ensino seja escolhida pelo aluno e pela família.

Com as orientações do Plano Nacional expostas, pode-se voltar à discussão do Plano Estadual de Educação de MS, Lei nº 2.791/2003, que também enfatiza o direito à educação a partir de três perspectivas: acesso, permanência e sucesso, e ainda, o direito de receber essa educação nas escolas regulares e em condições apropriadas às necessidades de cada um.

Em 2003, conforme o Plano Estadual, Mato Grosso do Sul prestava atendimento “especial” a 76,6% dos municípios, sendo que desde a década de 1980 já se calcava em uma política inclusiva, mesmo admitindo-se alguns impedimentos/dificuldades como: qualificação dos profissionais para atuar nessa

escola inclusiva, condições físicas dos prédios escolares, pouco atendimento em classes comuns do ensino regular, sensibilização dos demais alunos e sociedade em geral e adaptações curriculares para assegurar um ensino de qualidade.

Dessa forma, as três etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – fazem referência à Educação Especial. As diretrizes, objetivos e metas se centram principalmente na garantia de condições adequadas e atendimento especializado para os educandos com necessidades educacionais especiais que devem estar incluídos no sistema regular de ensino; na adequação do espaço físico dos estabelecimentos de ensino (principalmente no Ensino Fundamental e Médio); na articulação com as instituições de Ensino Superior para inserção de conteúdos específicos sobre Educação Especial, visando a melhoria do atendimento; na implantação e implementação de políticas de capacitação continuada para os professores (no Ensino Médio); e na implementação de programas voltados para a erradicação da discriminação.

Fica evidente, como no Plano Nacional de Educação, que a prioridade está na garantia do atendimento, na reestruturação física dos edifícios escolares e na capacitação dos professores. Em praticamente todas as modalidades de ensino essas três questões são reforçadas.

A Educação Superior tem como um de seus objetivos o desenvolvimento de mecanismos de acesso e permanência de pessoas sujeitas à marginalidade social, discriminação racial e étnica e as com necessidades especiais. Há uma preocupação também com os currículos dos cursos de graduação, que devem preparar os acadêmicos para “atuar na realidade, de forma a promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais” (meta 18).

A Educação Especial é tratada especificamente como uma das modalidades do Plano. Como já demonstrado anteriormente, não há uma proposta de diretrizes, objetivos e metas específicas, em razão dessa modalidade perpassar todas as dimensões do ensino. Dessa forma, ampara-se nas flexibilizações curriculares, recursos e procedimentos apontados nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação escolar, expostas em cada capítulo correspondente.

Finalmente, volta-se nesse momento o olhar para a Deliberação nº 7.828/2005, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino, que tem como aparato legal

de sustentação a LDB/1996, a Resolução nº 2/2001 e as Leis estaduais, também já explicitadas, nº 2.791 e nº 2.787, ambas de 2003.

A Deliberação também determina a oferta da Educação Especial a partir da Educação Infantil. O artigo 6º define como deve se organizar a Educação Especial no Estado: escolas do ensino regular, comuns ou especiais, resguardadas as condições de acessibilidade. Os artigos subsequentes explicam minuciosamente como deve ser o funcionamento de cada uma dessas modalidades.

Quanto ao atendimento em classes das escolas comuns, as determinações da Deliberação, definidas no artigo 8º, estão em total consonância com as da Resolução nº 2/2001; o texto legal é o mesmo. Assim, também no estado de Mato Grosso do Sul, para o aluno surdo orienta-se o atendimento na classe comum com o apoio de um professor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, considerado um serviço de apoio pedagógico especializado.

A diferença trazida pela Deliberação está na inscrição de um inciso a mais, que especifica o quantitativo máximo de alunos nas salas de aula quando houver incluído um aluno com necessidades educacionais especiais. Na Educação Infantil, orienta-se o quantitativo máximo de 15 (quinze) alunos; no Ensino Fundamental, 20 (vinte) alunos e no Ensino Médio, máximo de 25 (vinte e cinco). Recomenda-se, ainda, a inclusão de no máximo 03 (três) alunos na mesma classe, desde que tenham a mesma deficiência.

Conforme o artigo 9º, em caráter transitório e concomitante, os alunos incluídos nas classes comuns poderão ser atendidos nas salas de recursos, cujo funcionamento deverá ocorrer em turno diferente do da classe comum que o aluno freqüentar, com composição de no máximo 05 (cinco) alunos por turma, da mesma faixa etária ou aproximada.

Quanto à organização das classes especiais, também se segue a orientação da Resolução nº 2/2001, de serem classes criadas em caráter extraordinário para atender alunos que demandem ajuda e apoio contínuos. Segundo a Deliberação, esse é o caso dos alunos surdos, por apresentarem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. A diferença percebida no texto da Deliberação refere-se à orientação de nessas classes desenvolver o currículo mediante adaptações e, “quando necessário, currículo funcional” (artigo 11º, parágrafo 2º).

Para as classes especiais também há um quantitativo de alunos definidos. O parágrafo 3º do artigo 11º explicita: máximo de 10 (dez) alunos para classe de deficiência mental; 08 (oito) alunos para classe de deficiência auditiva e 04 (quatro) alunos para classe de deficiência múltipla.

Quanto às escolas especiais, a justificativa para sua organização é a mesma apontada pela Resolução nº 2/2001. Todavia, a Deliberação determina como se dará o caráter transitório dessa escola ao delegar que a oferta da Educação Básica “se restringirá à etapa da educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental” (artigo 18º). Além disso, conforme o artigo 25º, a autorização de funcionamento de cada etapa da Educação Básica será concedida por prazo determinado de no máximo cinco anos.

Além das classes comuns, salas de recursos, classes especiais e escolas especiais, a Deliberação também determina o atendimento em ambiente hospitalar e domiciliar. Todas essas modalidades prevêm a contratação de professores capacitados e especializados para o atendimento à diversidade e às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Conforme o artigo 49º, o professor capacitado será responsável pela docência em classes comuns, ambiente hospitalar, ambiente domiciliar e outros serviços. Se for atender a alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assessorado pelo professor especializado. Uma de suas funções é: “avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, com vistas, se necessário, à reorganização do trabalho didático” (inciso III).

Ao professor especializado cabe a docência em sala de recursos, classe especial da escola comum, escola especial e outros serviços de apoio pedagógico especializado. Além disso, fica sob sua responsabilidade o assessoramento pedagógico ao professor da classe comum. Deve também ajudar no processo de avaliação e “dar orientação quanto à flexibilização da ação pedagógica, apresentando procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas nas diferentes áreas de conhecimento” (artigo 50º, inciso II).

Percebe-se, portanto, que especificamente sobre a educação do surdo abrem-se pelo menos duas específicas possibilidades de atendimento como evidenciado também no Parecer nº 17/2001 e na Resolução nº 2/2001: em classes das escolas comuns, mediante atuação de professores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais,

de linguagem e códigos aplicáveis e em caráter extraordinário, em classes especiais, devido à forma diferenciada de comunicação do aluno surdo.

Pensando sobre esse apoio pedagógico especializado – o professor intérprete – torna-se importante analisar o que as Leis e Documentos especificam sobre o seu trabalho na escola, pois se acredita que se não houver uma clareza de papéis, uma metodologia de ensino apropriada, para além do domínio da LIBRAS, não se pode garantir que as necessidades educacionais dos surdos serão sanadas. Ou seja, não se pode pensar que todos os aspectos que envolvem a educação de surdos no ensino regular serão “resolvidos” apenas com a garantia desse profissional que realizará um “trabalho individualizado” com o aluno mediando a comunicação. Mas, será que isso é suficiente para possibilitar, como as Leis e Documentos dispõem, o acesso desse aluno ao currículo? E quanto à avaliação do processo ensino aprendizagem? E as relações entre ele, os professores e demais colegas que não dominam a Língua de Sinais? Parece preocupante acreditar que apenas a inserção desse profissional na escola garantirá qualidade no ensino ao surdo, sem considerar todos os outros aspectos administrativos e pedagógicos que envolvem qualquer processo de escolarização.

Assim, recorreu-se, inicialmente, à Lei nº. 10.436 / 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Não se pode deixar de destacar que essa Lei é, sem dúvida, um grande avanço para as pessoas surdas, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos a ela associados como meio legal de comunicação e expressão. Define a LIBRAS como um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades²⁵ de pessoas surdas do Brasil.

Dessa forma, os surdos a partir desse momento podem utilizar livremente a LIBRAS e têm o direito de inclusive aprender em sua própria língua. Acredita-se que essa Lei significa a regulamentação do ensino bilíngüe como orientação para a educação dos surdos, em que a aprendizagem da Língua Portuguesa se dará a partir da Língua de Sinais, considerada a primeira língua desses alunos. Sendo assim, a Lei enfatiza que a “LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (artigo 4º, parágrafo único).

Para regulamentar essa Lei (10.436/2002) e o artigo nº 18 da Lei nº 10.098/1994, aprovou-se no final de 2005 o Decreto nº 5.626. A Lei nº 10.098/1994

²⁵ Esclarece-se que esse é um termo utilizado pelo texto legal.

estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Nada consta no texto legal a respeito da escolarização dos sujeitos surdos. Mas interessa transcrever o artigo 18º que será então regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabelece que:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Isto posto, importa analisar quais orientações o Decreto determina. O Decreto regulamenta as mudanças necessárias a partir do reconhecimento oficial da LIBRAS no país, como: a sua inclusão como disciplina curricular, principalmente nos cursos de formação de professores²⁶ e nos cursos de Fonoaudiologia; a formação necessária exigida ao professor e instrutor de LIBRAS²⁷, momento em que se destaca que as pessoas surdas terão prioridade; como deve se dar o uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa, considerando principalmente o acesso dos surdos à educação; qual e como deve ser a formação do tradutor intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa; aspectos relacionados à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; e o papel do poder público e das empresas no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

Todos esses aspectos são detalhados minuciosamente e algumas questões merecem destaque. Uma delas é a diferenciação quanto aos encaminhamentos para o ensino da Língua Portuguesa. O Decreto destaca no artigo 13º que a Língua Portuguesa é a segunda língua para pessoas surdas e deve ser incluída como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível Médio e Superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, diante da perspectiva do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

²⁶ Considera-se cursos de formação de professores todos os cursos de Licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, curso Normal de nível Médio, curso Normal Superior, curso de Pedagogia e curso de Educação Especial.

²⁷ O professor de LIBRAS é aquele que é usuário dessa língua com curso de Pós-graduação ou formação em nível Superior e o instrutor de LIBRAS é o usuário dessa língua com formação em nível Médio. Para ambos os profissionais, o Decreto declara a necessidade de comprovação da fluência em LIBRAS através do certificado de proficiência em LIBRAS, promovido anualmente pelo Ministério da Educação.

Assim, pensando na obrigatoriedade das instituições federais de ensino de garantir às pessoas surdas o acesso à educação, em todos os níveis, etapas e modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, o Decreto determina que as instituições federais de ensino devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (artigo 14º, parágrafo 1º, inciso II).

Além disso, prover as escolas com: professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe. Ou seja, são quatro profissionais diferentes que surgem no contexto escolar. O professor ou instrutor de LIBRAS tem a função de capacitar continuamente todos os envolvidos no processo educacional desse aluno, inclusive, quando necessário, o próprio aluno²⁸; o tradutor-intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa é o profissional que mediará o conhecimento entre o professor regente e o aluno surdo através da LIBRAS; o professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas tem um trabalho diferenciado do professor de Língua Portuguesa do quadro da escola, pois deve se debruçar apenas no ensino da língua escrita; e o professor regente de classe, que também tem um papel diferenciado, pois deve ter conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos. Esses quatro profissionais trabalharão na perspectiva de inclusão do aluno surdo nas classes comuns e tendem a modificar a dinâmica escolar.

Optou-se por aprofundar a reflexão quanto ao papel do professor-intérprete, chamado pelo Decreto como “tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”, por ser esse o profissional apontado pelas Leis e Documentos nacionais como o serviço de apoio pedagógico especializado para o aluno surdo incluído na rede regular de ensino.

O Decreto estabelece que no prazo de um ano após a sua publicação, as instituições federais de ensino da Educação Básica e da Educação Superior devem incluir em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa, que tem a responsabilidade de

²⁸ Destaca-se que o Decreto ressalta que quem deve ministrar a disciplina de LIBRAS, prioritariamente, deve ser a pessoa Surda, na função de professor (Ensino Superior) ou de instrutor (Ensino Médio).

“viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos” (artigo 21º).

Esse profissional atuará em três funções diferenciadas: “nos processos seletivos para cursos nas instituições de ensino” (artigo 21º, parágrafo 1º, inciso I); “nas salas de aula para viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (artigo 21º, parágrafo 1º, inciso II) e “no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (artigo 21º, parágrafo 1º, inciso III).

No trabalho pedagógico com os surdos, orienta-se à adoção de “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua” (artigo 14º, parágrafo 1º, inciso VI). Isso significa que se deve valorizar o aspecto semântico nas produções escritas, reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. Uma outra forma de avaliação refere-se ao conhecimento apresentado pelo aluno em LIBRAS. Para tanto, sugere-se a gravação em vídeo para registrar esses conhecimentos e possibilitar uma avaliação de fato diferenciada.

Ainda no plano pedagógico, faz-se necessário garantir e disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos diferenciados. Conforme o Decreto, todos esses encaminhamentos são imprescindíveis para tornar possível a realização de um atendimento educacional especializado aos alunos surdos.

Quanto à modalidade oral da Língua Portuguesa, determina-se que seja ofertada, preferencialmente, em turno distinto ao da escolarização, “por meio de ações integradas entre as áreas de saúde e da educação, resguardando o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (artigo 16º). Isso significa que a Língua de Sinais se torna uma prioridade no processo de escolarização do aluno surdo e a modalidade oral da Língua Portuguesa se torna uma opção, mas não uma obrigatoriedade. Isso muda totalmente o objetivo do ensino a sujeitos surdos, a partir da perspectiva bilíngüe de ensino.

Percebe-se, portanto, que o conceito de “classe comum” é um pouco diferenciado neste Decreto, pois os docentes das diferentes áreas do conhecimento devem estar cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos. O Decreto dispõe sobre a garantia de escolas comuns ou “escolas bilíngües”.

Sobre as outras possibilidades de atendimento, além da classe comum, o Decreto ressalta a sala de recursos, que deve funcionar em turno contrário ao da escolarização.

Ainda, uma terceira possibilidade de atendimento são escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entende-se por escolas ou classes de educação bilíngüe “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (artigo 22º, inciso II, parágrafo 2º).

Tanto os alunos usuários da LIBRAS quanto os não usuários têm direito à “escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (artigo 22º, inciso II, parágrafo 3º). Com isso, ressalta-se, como em outros textos legais, a opção dos pais e dos próprios alunos pela preferência quanto aos recursos de ensino, com ou sem o uso da LIBRAS²⁹.

3.2 Alguns apontamentos

Quanto à análise realizada, percebeu-se que, apesar de tratar-se de Leis e Documentos de três âmbitos diferentes (internacionais, nacionais e estaduais), é evidente o cruzamento das determinações legais que norteiam uma proposta de escolarização ao sujeito surdo.

Evidencia-se que a proposta prioritária de escolarização do surdo deve ser no ensino regular juntamente com os demais alunos, com o apoio de um profissional especializado para mediar a comunicação em LIBRAS, o professor intérprete.

Todavia, as Leis e Documentos estudados abrem à possibilidade de, caso o aluno surdo não esteja acompanhando as propostas curriculares previstas para a série em que ele esteja incluído na classe regular de ensino, devido à sua forma

²⁹ Observa-se que a liberdade de escolha designada à família e ao aluno da melhor proposta de ensino para o processo de escolarização é uma questão que permeia tantos as Leis e Documentos que se orientam pela perspectiva da integração quanto as Leis e Documentos que se baseiam na perspectiva da inclusão.

diferenciada de se comunicar, haver a sua matrícula em uma classe especial ou escola especial, em caráter transitório, com o acompanhamento de um professor especializado, visando prepará-lo para a sua futura reinserção no ensino regular.

Assim, percebe-se que as Leis e Documentos não são contraditórios quanto à disponibilização de serviços para os alunos surdos, ou seja, todas fazem a mesma orientação quanto às possibilidades de atendimento. As divergências que existem se referem à forma como se dará esse atendimento, pois algumas Leis e Documentos orientam mais incisivamente para a perspectiva da oralização e outros para o ensino bilíngüe, a partir da Língua Brasileira de Sinais.

Importa salientar ainda que a SEESP implementou, principalmente após o ano 2000, diversas ações e Programas no país com o objetivo de apoiar a educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva. A própria SEESP destaca as ações consideradas mais relevantes. São elas:

- a publicação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e o artigo 18º da Lei nº 10.098/1999;
- o Programa “Interiorizando LIBRAS”, que apóia o processo de formação continuada de professores, instrutores e intérpretes de LIBRAS para atuarem na educação dos surdos, visando garantir a sua singularidade lingüística. Destaca-se que esse Programa foi implementado no estado de Mato Grosso do Sul a partir do ano de 2003.
- o Centro de Formação de profissionais de educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS), que tem por objetivo dar apoio educacional aos sistemas de ensino para atendimento aos alunos surdos, formar profissionais da educação e ofertar atendimento educacional especializado às pessoas com surdez. O CAS foi implementado também no estado de Mato Grosso do Sul, na capital do estado.
- o curso de graduação em Letras/LIBRAS, implementado pelo MEC na modalidade à distância, em parceria com a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). No estado de Mato Grosso do Sul ainda não existe um pólo desse curso.
- a realização dos Exames de Proficiência em Libras e de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), que se configura em um Programa de certificação nacional de duas categorias de profissionais: os usuários da LIBRAS interessados em ser docentes da LIBRAS nos cursos de formação de

professores e de Fonoaudiologia e os tradutores e intérpretes da LIBRAS interessados em exercer essa função.

- o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que é considerado pela SEESP como um centro de referência nacional na área da surdez por subsidiar a Política Nacional de Educação por meio da produção, do desenvolvimento e da divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos que promovam e assegurem o desenvolvimento da pessoa surda. Além disso, o INES desenvolve formação de profissionais, elabora documentos técnicos-científicos, promove Seminários e Fóruns permanentes e, ainda, presta assessoria técnica nas áreas de prevenção, audiologia, fonoaudiologia, orientação familiar e informática educativa. Em 2005, foi criado no INES o primeiro Curso de Educação Superior Bilíngüe Libras/Português para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O objetivo deste curso é formar educadores para atuar na educação bilíngüe de alunos surdos.

Além dessas ações e Programas, a SEESP ainda destaca a distribuição de Dicionários Trilíngües (LIBRAS/Língua Portuguesa/Inglês) e a distribuição de CD-Rom's com a coleção de dez clássicos da Literatura em LIBRAS/Língua Portuguesa, para alunos surdos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esses Programas e ações demonstram que existe uma iniciativa da SEESP em promover melhores condições de atendimento aos alunos surdos na rede regular de ensino. Entretanto, faz-se necessário desenvolver estudos que se centrem na análise da implementação dos mesmos no país, a fim de verificar as condições em que estão sendo implementados e os resultados efetivos na prática pedagógica que envolve a educação de alunos surdos.

Explicitada a proposta de escolarização para o sujeito surdo pelas Leis e Documentos da SEESP listados como norteadores da Política Nacional de Educação Especial e Leis e Documentos estaduais, o Capítulo IV desta pesquisa tem por objetivo delinear o conceito de surdez evidenciado nessas mesmas Leis e Documentos internacionais, nacionais e estaduais, visando verificar como esse conceito tem se materializado em âmbito nacional e estadual, ou seja, no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO IV

DEFICIENTE AUDITIVO OU SURDO? APREENDENDO O CONCEITO DE SURDEZ

Este Capítulo se propõe ao objetivo central desta pesquisa, qual seja, perceber como as Leis e Documentos que tratam sobre a Educação Especial pós 1994 evidenciam o conceito de surdez.

De uma maneira geral, destaca-se que o conceito de surdez está expresso a partir de duas fortes e diferenciadas vertentes: uma que considera o surdo como deficiente, isto é, deficiente auditivo ou sensorial e outra que o considera como pertencente a uma minoria lingüística, que por se utilizar de uma forma diferenciada de comunicação se torna uma pessoa Surda.

Todavia, antes de refletir especificamente sobre o conceito de surdez apreendido das Leis e Documentos estudados, entende-se ser pertinente apresentar a terminologia que foi e tem sido utilizada para definir as pessoas com necessidades especiais, considerando que os surdos fazem parte desse grupo.

4.1 Sobre as concepções terminológicas designadas aos alunos com necessidades especiais a partir da década de 1990

Interessante que, apesar de ser um estudo de um determinado tempo histórico, qual seja, a partir da década de 1990, as Leis e Documentos fazem a opção por diversos termos, isto é, não há uma precisão terminológica para se referir aos alunos com necessidades especiais, que nesse momento são o foco principal do processo inclusivo no campo educacional.

Assim, os termos encontrados são: pessoas com deficiências, pessoas portadoras de deficiências, portadores de deficiências, indivíduo com deficiências, indivíduos portadores de deficiências, pessoa que apresenta deficiência, portadores

de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais, pessoas portadoras de necessidades especiais, portador de necessidades educativas especiais, educandos portadores de necessidades educativas especiais, educandos com necessidades especiais, educandos portadores de necessidades especiais, alunos que possuem necessidades especiais de aprendizagem, alunos especiais, educandos com deficiências e aluno que apresenta necessidades educacionais especiais.

Portanto, destaca-se que não se evidencia nas Leis e Documentos uma clareza conceitual sobre quem são essas pessoas que precisam de um atendimento diferenciado, “especial”. Diante disso, concorda-se com Mazzotta (2003), que indica a partir de estudos de alguns textos legais que é preciso procurar uma uniformização terminológica nos diversos setores das políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais, definir com precisão e objetividade a população a ser atendida, como e por quem.

Acredita-se que essa deve ser uma preocupação não porque esteticamente é interessante ver sempre os mesmos termos utilizados, mas sim porque o fato de não ser assim demonstra falta de direcionamento legal quanto à educação dessas pessoas, afinal, qual educação oferecer a quem?

Diante dos termos citados acima, ficam evidentes principalmente dois que aparecem com maior frequência: portador/pessoa com deficiência e portador/pessoa com necessidades especiais, que no âmbito escolar se torna portador (ou pessoa) com necessidades educacionais (ou educativas) especiais³⁰.

Considera-se pertinente apresentar as definições que algumas Leis e Documentos trazem (quando trazem) sobre esses dois termos, já que o conceito de surdez está implícito nessas duas terminologias, ou seja, no momento em que o surdo é considerado deficiente auditivo ele faz parte do grupo dos portadores/pessoas com deficiência e no momento em que o mesmo é considerado uma pessoa Surda, ele faz parte do grupo dos portadores/pessoas com necessidades especiais.

Para iniciar essa discussão, é preciso esclarecer que o que fica evidente nas Leis e Documentos estudados é que a mudança terminológica (por exemplo, de pessoa portadora de deficiência para pessoa portadora de necessidades especiais) não

³⁰ O fato de estar se utilizando o termo portador/pessoa não significa que entende se tratar de sinônimos. Diferente disso, ressalta-se que a mudança terminológica de portador para pessoa significa um grande avanço, quando se considera a construção do imaginário social em relação à pessoa com deficiência. Todavia, nas Leis e Documentos estudados não se faz uma clara distinção entre esses dois termos, ora aparecendo um, ora aparecendo o outro, quando não os dois, como por exemplo, “pessoa portadora de deficiência” ou “pessoa portadora de necessidades especiais”.

acompanha o tempo histórico, ou seja, não se pode dizer que uma Lei ou Documento anterior tem uma concepção mais “antiga” do que uma Lei ou Documento posterior. O que se percebe são princípios diferenciados que subsidiam as concepções das Leis e Documentos. Por exemplo, dois desses princípios já foram apresentados. Referem-se à integração/normalização e inclusão/diversidade. Nesta pesquisa, a partir deles, buscou-se fazer uma tentativa de demonstrar como os mesmos caracterizam a pessoa com deficiência. As Leis e Documentos que estão baseadas no princípio de integração/normalização e as que se utilizam dos dois termos, integração e inclusão como sinônimos têm um tipo de concepção sobre a pessoa com necessidades especiais. Por sua vez, as Leis e Documentos que partem do princípio da inclusão como uma proposta diferenciada e “inovadora” têm um outro tipo de concepção sobre a pessoa com necessidades especiais.

A partir de dois Documentos, a Política Nacional de Educação Especial e a Declaração de Salamanca, ambos de 1994, e das Leis e Documentos que estão em consonância com eles, percebe-se a afirmação acima. Nos dois Documentos encontra-se o termo “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais”. Todavia, há uma clara diferenciação de concepção entre eles.

A Política Nacional de Educação Especial adota e conceitua dois termos diferenciados em seu texto legal. O primeiro é pessoa portadora de deficiência, definida como:

[...] a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social (BRASIL, 1994, p. 22).

Entende-se que o termo diferença sensorial está relacionado ao surdo e ao cego.

O segundo termo utilizado é pessoa portadora de necessidades especiais, que se define como:

[...] a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de

peças portadoras de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994, p. 23).

Percebe-se, portanto, que do grupo de portadores de necessidades especiais fazem parte as pessoas com deficiência (física, sensorial, mental e múltipla) e as que apresentam condutas típicas e altas habilidades.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial, o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências, também faz a opção pelo termo pessoa portadora de deficiência. O artigo 3º define deficiência como:

[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (inciso I).

O inciso II desse mesmo artigo define deficiência permanente como:

[...] aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos.

Por fim, o artigo 4º considera ser a pessoa portadora de deficiência aquela que se enquadrar nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla.

A Declaração de Guatemala, que propõe a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, plenamente aceita e divulgada no Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, conceitua a deficiência como:

[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (artigo 1º).

Ou seja, nessas Leis e Documentos internacionais e nacionais, o que se evidencia é que o conceito de deficiência está intrinsecamente relacionado à

limitação, à impossibilidade e à incapacidade, isto é, a pessoa com deficiência é entendida a partir do déficit, da perda, da restrição, da deficiência em si, como alguém que está, por causa da deficiência, impossibilitado de gozar de uma vida considerada “normal”.

Além das Leis e Documentos citados, percebe-se em outras Leis e Documentos nacionais essa mesma perspectiva para definir a deficiência.

É o caso, por exemplo, da Lei nº 10.098/1994, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e define no artigo 2º como pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida “a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo” (inciso III).

Para regulamentar essa Lei (nº 10.098/1994), em 2004, ou seja, 10 anos depois, é aprovado o Decreto nº 5.296, que também regulamenta a Lei nº 10.048/2000 (que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica). Com a mesma concepção da Lei nº 10.098/1994, o Decreto define no artigo 5º como pessoa portadora de deficiência, além das especificações previstas na Lei nº 10.690/2003³¹, “a pessoa que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade” (parágrafo 1º, inciso I). Nesse mesmo artigo, o Decreto estabelece que as pessoas que possuem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades são as que se enquadram nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla.

Ou seja, comprova-se que essas definições são baseadas nos aspectos limitadores da deficiência.

Em contraponto a essas Leis e Documentos apresentados, a Declaração de Salamanca, em 1994, que discute os “princípios, política e prática em Educação Especial”, traz um conceito diferenciado, principalmente do evidenciado na Política Nacional de Educação Especial, sobre o termo necessidades educacionais especiais. Esse conceito repercutirá nas Leis e Documentos que nela se baseiam posteriormente, delineando uma concepção diferente sobre a pessoa com deficiência.

³¹ Esta Lei reabre o prazo para que os Municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. Segundo a Lei, ficam isentas de impostos sobre produtos industrializados as pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas, diretamente ou por intermédio de seu representante legal.

Assim, a Declaração de Salamanca, no artigo 3º, define o termo necessidades educacionais especiais como se referindo a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Há uma ampliação do conceito para além das pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, abrangendo também as crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Com isso, a Declaração enfatiza que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem por inúmeros fatores, podendo os mesmos ser evidenciados em qualquer momento de sua escolarização.

Isso é claramente definido, por exemplo, pelo Parecer nº 17/2001, que aborda sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e tem como um de seus pressupostos a Declaração de Salamanca.

Segundo o Parecer:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas *necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2001a, p. 14, grifos do Documento).

Como se vê, trata-se de um conceito amplo. O próprio Parecer enfatiza:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001a, p. 15, grifos do Documento).

É claramente diferente essa concepção de pessoa com necessidades especiais, presente num Documento que defende arduamente a “bandeira da

inclusão” da concepção da Política Nacional de Educação Especial, que abertamente declara ter como princípio norteador a integração.

O Parecer nº 17/2001 continua definindo quem seriam especificamente os alunos com necessidades educacionais especiais. Acredita-se ser importante transcrever esse conceito por ser o que dará base à concepção dos Documentos que se subsidiam no Parecer.

Inicialmente, o Parecer designa como educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar³².

Ao discorrer sobre os alunos atendidos pela Educação Especial, o Parecer destaca que a Educação Especial foi por muito tempo concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas e alunos que apresentam altas habilidades.

Observa-se que é exatamente o conceito da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994. Desataca-se que essa abordagem desconsidera a história da Educação Especial no país, que durante ao menos 30 anos, décadas de 1960, 1970 e 1980, considerou como foco de sua abrangência também alunos atrasados em relação ao ano de matrícula, que são exatamente os que hoje são

³² Esse conceito consta na parte do Documento que trata sobre a operacionalização pelos sistemas de ensino.

considerados “alunos com problemas de aprendizagem sem causa orgânica específica”. Ou seja, se apresenta como “nova” uma prática já antiga³³.

Todavia, segundo o Parecer, hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma “nova abordagem”, que tem como horizonte a inclusão. Assim:

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. (BRASIL, 2001a, p. 20).

No decorrer do Documento, isto é, no texto do próprio Parecer, ressalta-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos acima mencionados. Segundo o Parecer, esses grupos são reorganizados em consonância com uma nova abordagem, trazendo uma diferença com relação ao conceito anterior. Refere-se ao segundo grupo, considerados alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. O Parecer destaca que esses alunos são os que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários.

No texto do Documento há uma especificação bastante detalhada nesse item (que se refere ao segundo grupo), discorrendo sobre os recursos que a escola deve oferecer aos alunos surdos, surdos-cegos, cegos e com visão subnormal, visando a garantia da aprendizagem dos mesmos.

Enfim, o Parecer ressalta que a educação hoje tem o grande desafio de garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a escola deve assegurar uma resposta educativa de qualidade a todos os alunos, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, vinculando suas

³³ Sobre essa questão, confira Kassir (2000).

ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado.

Fundamentando-se no Parecer nº 17/2001, a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Deliberação nº 7.828/2005, em Mato Grosso do Sul, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino trazem em seus textos legais a mesma definição para os educandos com necessidades educacionais especiais.³⁴

Os textos legais não são exatamente idênticos, mas mudam apenas um ou outro termo, tendo, portanto, o mesmo sentido. Percebe-se que a definição do Parecer nº 17/2001 é apenas mais detalhada.

Assim, a Resolução nº 2/2001, dispõe no artigo 5º que se consideram educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes.

Já a definição trazida pela Deliberação nº 7.828/2005, é idêntica à da Resolução nº 2/2001, ou seja, é também menos detalhada em comparação à do Parecer nº 17/2001, mas possui o mesmo significado conceitual.

Destaca-se, portanto, que nesse segundo grupo de Leis e Documentos apresentados, a concepção da deficiência não está restrita aos aspectos limitadores da própria deficiência, até mesmo porque na perspectiva da inclusão por eles proposta, todos são acolhidos em suas diferenças e especificidades, isto é, não se propõe a normalização da pessoa com deficiência. Além disso, as pessoas com deficiências compõem apenas um dos grupos que são relacionados no conceito de “pessoas com

³⁴ Ressalta-se que está se falando da primeira definição trazida pelo Parecer, encontrada na discussão sobre a operacionalização pelos sistemas de ensino, e não da segunda, anunciada como uma nova abordagem, apresentada na especificação dos alunos atendidos pela Educação Especial.

necessidades especiais”, que é ampliado para além do universo de alunos com deficiência e de alunos que apresentam condutas típicas ou altas habilidades.

Pode-se evidenciar que o termo “necessidades especiais” pressupõe, portanto, não uma nova abordagem sobre a deficiência, mas sim uma ampliação da população que deve ser atendida pela Educação Especial.

Para encerrar essa análise terminológica e aprofundar a reflexão sobre o conceito de surdez, recorreu-se aos estudos de Carvalho (1998) sobre as diferenciações entre os termos deficiência, necessidades especiais e necessidades educacionais especiais.

Segundo essa autora, as pessoas com deficiência são percebidas diferentemente, com maior ou menor ênfase em suas incapacidades. Todavia, Carvalho (1998) ressalta que “[...] do ponto de vista social e econômico, impõem-se profundas diferenças entre pessoas, independente e paralelamente às suas características biológicas” (p. 102).

Dessa forma, essa autora contribui com a reflexão que se pretende defender nesta pesquisa: a de olhar para a pessoa com deficiência para além de suas limitações que a coloca como incapaz. Entende-se ser necessário analisá-la a partir também dos condicionantes políticos, econômicos e culturais, pois:

Procurar compreender e explicar as causas das diferenças, independentemente das características dos indivíduos, mas valorizando as características de nossa época, é condição indispensável para enfrentar e resolver os problemas (CARVALHO, 1998, p. 105).

Quanto ao termo necessidades educacionais especiais, Carvalho (1998) adverte sobre o risco de, mesmo com uma terminologia diferenciada, se criar um outro sistema de rotulação para categorizar as necessidades. Assim, a autora ressalta que “[...] as necessidades especiais serão tão mais intensas e duradouras quanto maiores forem as barreiras físicas, econômicas e atitudinais para satisfazê-las” (p. 106). Portanto, a identificação das necessidades especiais impõe um recorte biológico, psicológico e social, para ser possível encontrar condições de satisfazê-las.

No que se refere ao termo necessidades educacionais especiais, Carvalho (1998) salienta que é um termo que também pode gerar confusões conceituais, pois numa ótica tradicional, os educandos com necessidades educacionais especiais se

restringem aos alunos da Educação Especial. Nessa concepção, inclui-se na definição de deficientes todos aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Como já apresentado, sabe-se que o conceito de necessidades educacionais especiais deve ser mais abrangente, pois não são apenas os alunos com deficiências que apresentam dificuldades no processo ensino aprendizagem. O grande diferencial do conceito de necessidades educacionais especiais parece ser o deslocamento das respostas educativas do aluno para a escola, ou seja, não é o aluno que deve mais se enquadrar aos padrões institucionais determinados pela escola, mas sim, a escola é que deve promover uma educação de qualidade a todos os alunos.

Todavia, sabe-se que para que a escola seja de fato de qualidade, muitas questões que não dependem do âmbito escolar precisam ser modificadas. Volta-se, por exemplo, à reflexão da sociedade excludente que permeia a escola que quer ser inclusiva. Acredita-se que o problema da educação não se resolverá apenas no âmbito educacional. Carvalho (1998) confirma isso ao enfatizar que “as condições econômicas e políticas de um país, dentre outros aspectos precisam, também, ser mais inclusivas, o que vai se refletir no sistema educacional” (p. 112).

4.2 Apreendendo o conceito de surdez

Quanto à definição de surdez, percebe-se também uma imprecisão terminológica. Diferentes definições são evidenciadas nas Leis e Documentos internacionais, nacionais e estaduais. São elas: portador de deficiência auditiva, portador de deficiência sensorial, pessoa com deficiência auditiva, pessoa portadora de deficiência sensorial, pessoa portadora de deficiência auditiva, pessoa com dificuldade de comunicação, pessoa surda, alunos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e surdo.

De uma forma geral, percebeu-se nas Leis e Documentos analisados durante este estudo, duas fortes perspectivas e concepções com relação ao sujeito surdo, o que modificará a forma de atendimento direcionada a ele, conforme evidenciado no Capítulo III.

Em parte das Leis e Documentos, o surdo é entendido como uma pessoa com deficiência, ou seja, é um deficiente auditivo ou deficiente sensorial. Sugere-se

que é um aluno com uma perda auditiva ou sensorial, e isso demanda um atendimento escolar na perspectiva da oralização, visando “normalizá-lo”, na tentativa de resgatar o máximo possível as respostas auditivas que ele possa evidenciar. Isso não significa que nessas Leis e Documentos se desconsidera a utilização da Língua Brasileira de Sinais, todavia se percebe um destaque nos textos legais para a oralização como um caminho para a escolarização do aluno surdo.

Em outra parte das Leis e Documentos estudados, o surdo é entendido como um aluno que apresenta condições diferenciadas de comunicação. Isso muda a perspectiva de olhar sobre esse aluno. Parece que o fato dele ter uma comunicação diferenciada não o torna um deficiente auditivo, mas sim, um aluno que se comunica de forma diferente dos outros. Ele é uma pessoa com surdez, usuário de uma outra língua, a LIBRAS. Nesse caso, orienta-se para que se valorize a Língua de Sinais e que se possibilite a esse aluno todas as condições para que ele desenvolva a aprendizagem a partir de sua própria língua.

Destaca-se, todavia, que algumas Leis e Documentos não fazem essa diferenciação. Ou seja, deficiente auditivo e surdo são sinônimos em alguns textos legais. Entende-se ser importante aprofundar essas considerações.

4.2.1 Deficiente auditivo e surdo como sinônimos

Como já exposto, algumas Leis e Documentos nacionais não fazem nenhuma diferenciação entre os termos deficiente auditivo e surdo. Isso quer dizer que no mesmo texto legal aparecem os dois termos.

É o caso, por exemplo, do Aviso Circular nº 277/1996, que foi uma iniciativa do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, na intenção de sugerir alguns ajustes no processo de seleção dos candidatos que desejam ingressar no Ensino Superior, em três momentos distintos: na elaboração do edital, no momento dos exames vestibulares e no momento da correção das provas.

No texto desse Documento, o surdo é considerado “candidato surdo” quando se orienta à colocação de intérprete de Língua de Sinais no processo de avaliação e “portador de deficiência auditiva” quando se ressalta a flexibilidade nos

critérios de correção da redação e das provas discursivas. Portanto, os dois termos são usados no texto legal como se tratasse da mesma pessoa, ou seja, são sinônimos.

Há ainda um outro Documento legal que não diferencia os dois termos. Trata-se do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Os surdos estão incluídos no grupo de pessoas com necessidades especiais; são inicialmente conceituados como deficientes auditivos. Segundo o Plano, estima-se que em 1998, no Brasil, 12% dos alunos matriculados tinham problemas de audição.

Nas Diretrizes para a Educação Especial, enfatiza-se que a Educação Especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ou seja, nessa parte do Documento, o surdo é considerado um deficiente sensorial.

Por fim, nos objetivos e metas, o surdo é considerado “educando ou aluno surdo”. Uma das metas ressalta a organização de programas para equipar as escolas de Educação Básica com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem (meta 10) e outra, a generalização do ensino da Língua de Sinais, tanto para os próprios surdos, quanto para familiares e pessoal da unidade escolar (meta 11).

O que se pode evidenciar principalmente a partir do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) devido às metas que sugerem o uso de aparelhos de amplificação sonora e também se preocupam com o ensino da LIBRAS é que apesar de haver claras distinções entre algumas Leis e Documentos, isto é, posicionamentos claros quanto à oralização ou à utilização da Língua de Sinais, outros Documentos, como o próprio Plano Nacional de Educação, trazem a indicação de que a escola deve possibilitar ao aluno surdo diversos instrumentos para que o mesmo caminhe o mais eficazmente possível para a aprendizagem. Ou seja, a escola deve ser um espaço de possibilidades para todos e não pode se fechar em apenas uma única alternativa de ensino. Cabe ao aluno decidir aquilo que é melhor para sua própria escolarização. E, nesse sentido, o que o impediria, se ele se sentisse bem, de ser oralizado e se utilizar da Língua de Sinais? Caso ele assim escolhesse, seria esse aluno um deficiente auditivo ou uma pessoa Surda?

Essas questões levam a uma outra consideração importante. O fato de algumas Leis e Documentos entenderem o deficiente auditivo/sensorial e o surdo como sinônimos pode significar que essas Leis e Documentos de fato estão falando

do mesmo aluno. Ou seja, não necessariamente isso quer dizer que há uma confusão terminológica. Afinal, o surdo é surdo porque tem uma Língua diferenciada ou é surdo porque tem uma perda auditiva? Isto é, qual é a motivação do surdo em adquirir a Língua de Sinais? Ele o faz porque quer ou porque se “adequa” mais facilmente a ela do que à língua oral pelo fato de não ouvir? Acredita-se que essas questões devem ser mais debatidas e aprofundadas. A reflexão que se segue visa apresentar as duas fortes tendências percebidas nas Leis e Documentos estudados, tendências essas que se separam em suas concepções sobre o aluno surdo. Para uma, trata-se de um deficiente e para a outra, de uma pessoa Surda.

4.2.2 O surdo como deficiente auditivo

Para algumas Leis e Documentos, fica claro que o surdo é considerado um aluno com deficiência. Ou seja, enfatiza-se que é o aluno que possui problemas de audição, um déficit auditivo, uma perda sonora.

Um desses Documentos, que evidencia isso claramente, é a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994.

Um dos grupos apresentados como alunado da Educação Especial refere-se aos portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), ou seja, o surdo, nesse Documento, é definido como portador de deficiência auditiva, entendido como uma pessoa que tem “perda total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (BRASIL, 1994, p. 14).

Além dessa conceituação, o Documento esclarece que a deficiência auditiva se manifesta através de surdez leve/moderada e surdez severa/profunda e salienta que “[...] os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem” (BRASIL, 1994, p. 14). Portanto, fica claro o apontamento de que a deficiência auditiva deve ser corrigida através da oralização.

Apesar de constar nos objetivos específicos e nas diretrizes gerais da Política a utilização de termos como “portadores de deficiências sensoriais” e “surdos”, acredita-se que esse Documento é claro quanto à conceituação que faz

sobre a surdez: é o indivíduo que tem uma deficiência auditiva. A educação para esse aluno deve se orientar pelo objetivo de torná-lo mais independente.

Ainda em 1994, uma outra Lei que entende a surdez a partir da deficiência é a de nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Inicialmente, no artigo 2º, a Lei salienta que se entende por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida “a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo” (inciso III).

Quanto à definição de surdo, no artigo 12º são “pessoas com deficiência auditiva”; nos artigos 17º e 18º, “pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”; e no artigo 19, “pessoas portadoras de deficiência auditiva”. Novamente, é preciso questionar: qual a concepção de surdez? Uma pessoa que tem dificuldade para ouvir? Ou dificuldade para se comunicar? Ou ainda, uma pessoa portadora de uma deficiência sensorial?

Como esta Lei trata especificamente da acessibilidade, há um capítulo específico que discorre sobre os sistemas de comunicação e sinalização (capítulo VII), visando a eliminação das barreiras de comunicação para garantir o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Como já explicitado no Capítulo III desta pesquisa, o artigo 18º desta Lei, que ressalta sobre a formação de profissionais intérpretes de Linguagem de Sinais, foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que também regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Em 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

Nesse Decreto, o surdo também é definido como um portador de deficiência. Observa-se no texto legal que o conceito de deficiência está intrinsecamente ligado com a incapacidade de realização de atividades consideradas normais e realizáveis pelo ser humano.

O artigo 4º apresenta quem são consideradas as pessoas portadoras de deficiências. Segundo o Decreto, são as que se enquadram em algumas categorias. Uma delas é a deficiência auditiva, que é conceituada como a “perda parcial ou total

das possibilidades auditivas sonoras” (inciso II), variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia.

Este inciso (do Decreto nº 3.298/1999) foi posteriormente modificado pelo Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 (que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica) e nº 10.098/1994 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências). Com a modificação, passa a ser considerada deficiência auditiva a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ” (artigo 70º), que é a mesma concepção de deficiência auditiva anunciada no Decreto nº 5.296/2004, no artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea b. Apesar da mudança dos termos, parece que o conceito de deficiência auditiva continua ligado aos aspectos biológicos, ou seja, é definida a partir da percepção auditiva da pessoa, ou melhor, da perda da mesma³⁵.

Percebe-se, pelo Decreto nº 3.298/1999, que a deficiência auditiva pode ser entendida como um obstáculo para a aprendizagem da pessoa que a “porta”. É o que se evidencia no artigo 17º:

[...] toda pessoa que apresente redução funcional devidamente diagnosticada por equipe multiprofissional terá direito a beneficiar-se dos processos de reabilitação necessários para corrigir ou modificar seu estado físico, mental ou sensorial, quando este constitua obstáculo para sua integração educativa, laboral e social (inciso II).

O enfoque do Decreto é na superação das barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização das capacidades em condições de normalidade. Para alcançar isso, sugere-se que sejam oferecidos às pessoas com

³⁵ Apesar dessa constatação, não se pode dizer que esse Decreto considera o surdo como um deficiente auditivo, conforme será ressaltado no próximo subitem.

deficiências “apoios especiais, que compensem uma ou mais limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais” (artigo 35º, parágrafo 3º).

A idéia de compensação da deficiência mostra que a mesma deve ser superada, ou seja, reforça-se a idéia de normalização do deficiente; no caso do surdo, orienta-se para que ele desenvolva a linguagem oral não como uma escolha dele mesmo, como um auxílio que ele queira ter para desenvolver um outra forma de comunicação, mas sim como uma forma de superar o que ele tem de déficit, de perda, visando a compensação de sua deficiência. Por isso, acredita-se que a definição de deficiente auditivo no caso dessas Leis e Documentos legais está relacionada mais fortemente aos aspectos biológicos.

Em âmbito internacional, observa-se a Declaração de Guatemala, redigida na Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, ocorrida em 1999. Essa Declaração foi plenamente aceita no Brasil como parte de seu arcabouço legal pelo Decreto nº 3.956/2001. No texto da Declaração, o surdo é entendido também como deficiente, nesse caso não auditivo, mas sensorial.

Assim, no artigo 1º, define-se deficiência como:

[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (inciso I).

De uma forma geral, o texto da Declaração de Guatemala reafirma que as pessoas portadoras de deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas. E que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Define-se discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (artigo 1º, inciso II).

A principal proposta do texto legal é a garantia de uma vida independente para as pessoas portadoras de deficiência. Para tanto, orienta-se à realização de um trabalho prioritário para sensibilizar a população por meio de campanhas de educação, que são:

[...] destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (artigo 3º, inciso II).

Ainda há um outro Documento nacional em que o surdo é definido como deficiente auditivo. Trata-se da Portaria nº 3.284/2003, que tendo como uma de suas bases legais a LDB/1996, visa assegurar condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino a portadores de deficiência física e sensorial.

A Portaria entende como deficientes as pessoas que apresentam deficiência física, visual e auditiva; em outro momento do texto legal, o deficiente auditivo é chamado de portador de deficiência sensorial.

Como já salientado, o que se evidencia nessas Leis e Documentos internacionais e nacionais é a percepção da surdez a partir da deficiência auditiva, significando que essa pessoa deve compensar esse déficit de alguma maneira (como por exemplo, com a aquisição da linguagem oral), pois considera-se que a mesma seja incapaz e/ou impossibilitada de realizar tarefas do cotidiano.

Interessante notar que as Leis que definem o surdo como portador de deficiência auditiva ou portador de deficiência sensorial são as mesmas citadas anteriormente quando se discutia sobre o conceito de portadores de deficiência. Ou seja, há uma coerência legal nesse sentido, isto é, as Leis e Documentos que entendem a pessoa com deficiência apenas pelo viés biológico são as mesmas que entendem o surdo como um deficiente auditivo ou sensorial.

4.2.3 O surdo como pessoa Surda

As Leis e Documentos relacionados a seguir têm uma compreensão diferenciada sobre o conceito de surdez. Ressalta-se que apesar deles não seguirem/terem uma linearidade temporal, há uma relação entre os mesmos, como ocorre também com a proposta de escolarização apresentada no Capítulo III desta pesquisa e com o conceito de pessoa com necessidades especiais, ou seja, as mesmas Leis e Documentos que concebem a pessoa com deficiência a partir de uma diferente perspectiva, como uma pessoa com necessidades especiais, são as que concebem o surdo como uma pessoa Surda.

Outro fato que se acredita que contribuiu e contribui para esse olhar diferenciado sobre a surdez refere-se à organização da sociedade civil, em busca do reconhecimento da diversidade e da igualdade de oportunidades.

O primeiro Documento que identifica o surdo como “surdo” é a Declaração de Salamanca, de 1994, que discute sobre “os princípios, a política e a prática em Educação Especial”. É nesse Documento, do conjunto de Leis e Documentos estudados, que se encontra a primeira orientação para a utilização da linguagem de signos como meio de comunicação desses alunos.

Além disso, a Declaração de Salamanca também se preocupa com as questões sociais que permeiam o imaginário das pessoas sobre a deficiência, ressaltando a importância de olhar o deficiente a partir de suas potencialidades.

Percebe-se, portanto, uma diferença conceitual determinante, em comparação com a discussão realizada no subitem anterior, pois descola-se o entendimento da pessoa com deficiência da própria deficiência, observando os aspectos que contribuem para suas possibilidades. A Declaração admite que grande parte das respostas da sociedade à deficiência são a ignorância, a superstição e o medo e, para mudar isso, propõe a aceitação da diferença como uma parte comum da variada condição humana.

Em consonância com as orientações da Declaração de Salamanca, o Parecer nº 17/2001 e a Resolução nº 2/2001, que instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também propõem um olhar diferenciado sobre o sujeito surdo.

Apesar de no início do texto legal, ao apresentar a Política educacional, o Parecer conceituar o surdo como deficiente sensorial, ou seja, um aluno portador de deficiência, evidencia-se que há uma mudança de enfoque no decorrer do texto que demonstra se tratar de uma pessoa com necessidades educacionais especiais, que apresenta dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos.

É a primeira vez num Documento legal que se encontra essa definição para o aluno surdo: pessoa que apresenta dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Esse novo conceito retira o aluno surdo do grupo dos considerados deficientes pelo Documento, pois os deficientes ficam citados no primeiro grupo, que se refere a alunos que têm dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares. Essas dificuldades ou limitações, segundo o Parecer, podem não advir de uma causa orgânica ou podem estar relacionadas a condições, disfunções, limitações ou **deficiências**.

O Parecer deixa claro que os surdos, cegos e surdos-cegos fazem parte de um outro grupo de alunos com necessidades especiais: os que apresentam dificuldades de comunicações e sinalização diferenciadas dos demais. Além disso, devido à comunicação diferenciada desses alunos, o Parecer orienta à necessidade de adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários.

Conforme orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996, o Parecer destaca que a Educação Especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno. Ou seja, a LDB não nega a existência de um déficit auditivo, porém não se fala mais em compensá-lo a partir da aquisição da linguagem oral; a Lei orienta para que se desenvolvam as potencialidades sensoriais. Essa é, necessariamente, uma mudança de concepção.

O enfoque do ensino agora, em face das condições específicas associadas à surdez, se volta para o oferecimento aos alunos surdos do acesso à educação a partir da Língua Brasileira de Sinais e da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O Parecer salienta que os sistemas de ensino devem se organizar com propostas de ensino e aprendizagem diferentes.

Como já enfatizado, a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, está em total consonância com o Parecer nº 17, também de 2001. Assim, o artigo 5º da Resolução define como surdos, dentro do grupo de educandos com necessidades educacionais especiais, como aqueles com “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis” (inciso II).

Também, no texto da Resolução se evidencia o entendimento de que os surdos não são considerados alunos com deficiência, pois o inciso I do mesmo artigo (5º) coloca como também fazendo parte do grupo de educandos com necessidades educacionais especiais os alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”. Esses alunos são divididos em dois grupos, como no Parecer: o primeiro se refere às dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica e o segundo, àquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Ou seja, os surdos estão relacionados num outro grupo de educandos com necessidades educacionais especiais. Interessante que em nenhum momento no texto da Resolução o surdo é identificado como deficiente.

Em consonância com os Documentos nacionais, principalmente a Resolução nº 2/2001, publica-se no estado de Mato Grosso do Sul a Deliberação nº 7.828, em 2005, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.

A definição de surdo é idêntica à da Resolução, o que demonstra que o estado de Mato Grosso do Sul faz a opção de seguir às orientações nacionais. Assim, também no estado passa-se a considerar o surdo diferentemente de um deficiente auditivo.

Todavia, diferentemente da Resolução nº 2/2001, em um momento da Deliberação, e apenas nesse, o surdo é chamado de deficiente auditivo. Trata-se das condições estabelecidas no estado para a composição da classe especial. A Deliberação define que se pode ter no máximo oito alunos para a classe de deficiência auditiva.

Entende-se que apesar da utilização desse termo nesse momento do texto legal, a concepção de surdo é diferenciada nesse Documento estadual, principalmente por estar em sintonia com as orientações da Resolução nº 2/2001.

Acredita-se que essa mudança de concepção sobre a surdez faz parte do processo de luta dos surdos pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, o que ocorre no Brasil com a promulgação da Lei nº 10.436, em 2002. Esse é um processo dialético, ou seja, acredita-se que os movimentos sociais são determinantes na organização das políticas públicas brasileiras, assim como as Leis e Documentos anteriores à Lei nº 10.436/2002 foram decisivos para que nesse momento histórico se reconheça a Língua de Sinais como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil.

A Lei nº 10.436/2002 é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, sendo este o único Documento legal que traz uma clara distinção entre deficientes auditivos e surdos.

O surdo é considerado como “pessoa surda”, o que confirma a discussão dos grupos organizados de surdos na solicitação de um tratamento diferenciado, partindo do princípio de que a LIBRAS, enquanto possibilidade viável de comunicação e expressão de idéias e sentimentos os torna pessoas com uma outra forma de ver e apreender o mundo e os conceitos, constituindo naqueles que dela se utilizam uma cultura diferenciada, pautada não na deficiência auditiva que comprovadamente existe, mas sim, em todos os outros aspectos constitutivos da pessoa humana.

Assim, esse Decreto define como pessoa surda:

[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (artigo 2º).

Além disso, o Decreto define também o que se entende por deficiente auditivo, ou seja, distingue-se esses dois grupos, colocando que:

Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (parágrafo único)³⁶.

³⁶ Observa-se que a definição de deficiente auditivo é a mesma trazida pelo Decreto nº 5.296/2004.

Apesar de parecer no texto legal que se trata de grupos de pessoas diferentes, não biologicamente falando, mas sim, numa dimensão política, há uma relação entre os dois conceitos, pois o Decreto define como surda a pessoa que “por perda auditiva” possui aspectos diferenciados. Assim, a deficiência auditiva não é mais o foco central do conceito de surdez, como já demonstrado ocorrer em outras Leis e Documentos, mas, é uma característica que construirá na pessoa, a partir da utilização da LIBRAS, outras características que a identificará como pessoa Surda, detentora de uma cultura surda.

Em alguns momentos do texto legal, os dois termos (surdos e deficientes auditivos) aparecem juntos, mas não como sinônimos. É o caso, por exemplo, do capítulo VII, que trata da garantia do direito à saúde das pessoas “surdas ou com deficiência auditiva” (ressalta-se que o termo “ou” aqui enfatiza que se trata de grupos diferentes).

Após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, mesmo antes de sua regulamentação com o Decreto nº 5.626/2005, esperava-se que as Leis e Documentos fossem evidenciar com mais clareza o conceito de surdez. Todavia, o que se percebe é que se mantêm ainda ambigüidades terminológicas e a não diferenciação, em alguns casos, entre deficiente auditivo e surdo. Contudo, aparece em alguns textos legais um aspecto novo, que não se evidencia em outras Leis e Documentos antes da promulgação da Lei nº 10.436/2002. Trata-se da preocupação com os não usuários da LIBRAS, ou seja, com aqueles que fizeram a opção de desenvolver a linguagem oral.

É o caso do Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.048/2000 (que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica) e a Lei nº 10.098/1994 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências).

O artigo 5º do Decreto define como pessoa portadora de deficiência, além das especificações previstas na Lei nº 10.690/2003, a pessoa que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade. Uma das categorias que define quem são as pessoas que possuem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade, refere-se aos deficientes auditivos, que são conceituados como aqueles que têm “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (parágrafo 1º, inciso I). Como já exposto, esse conceito de deficiência auditiva continua ligado

aos aspectos biológicos, à perda auditiva, medida e comprovada por testes fonoaudiológicos.

A diferença das outras Leis e Documentos apresentados que concebem o surdo apenas pela deficiência auditiva que o mesmo “porta”, é que o Decreto esclarece que os deficientes auditivos deverão ser atendidos por intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e, os deficientes auditivos que não se utilizam da LIBRAS para se comunicar, deverão ser atendidos por pessoas capacitadas³⁷. Pode-se então perceber que a utilização da LIBRAS, apesar da promulgação da Lei nº 10.436/2002³⁸, se designa também ao grupo considerado deficiente auditivo. Em nenhum momento do Decreto há alguma referência à pessoa que se utiliza da LIBRAS como surdo. Essa pessoa é considerada pelo texto legal como pessoa portadora de deficiência auditiva.

É reafirmado no Decreto que devem ser vencidas todas as barreiras de comunicações e informações. Em todo o texto legal há uma ênfase para que se utilizem da LIBRAS aqueles que optarem por esse código lingüístico e para os que não aderirem à utilização da LIBRAS ou entendem que dela não necessitam, há a determinação de oferecimento nos espaços públicos de sistemas de sonorização, legendas, telefones públicos adaptados, etc. Assim, parece que dentro da categorização de “deficiente auditivo”, há dois tipos de público. Isso fica bastante evidenciado no artigo 53º, que ao tratar de aspectos relacionados à ANATEL, destaca que essa empresa deverá implementar um plano de medidas técnicas, que deve prever a utilização dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva:

- Subtitulação por meio de legenda oculta;
- Janela com intérprete de LIBRAS;
- Descrição e narração em voz de cenas e imagens.

Evidencia-se que este Decreto é uma exceção dentre todas as Leis e Documentos estudados. Ele não está referendado no grupo de Leis e Documentos que consideram deficiente auditivo e surdo como sinônimos porque em nenhuma parte do texto legal se utiliza o termo surdo.

³⁷ O Decreto não especifica quem seriam essas pessoas capacitadas ou o que caracteriza esse profissional.

³⁸ A Lei nº 10.436/2002 especifica que as pessoas a quem se direciona a utilização da LIBRAS são consideradas surdas, ou seja, a LIBRAS é definida como um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de “comunidades” de pessoas surdas do Brasil.

Assim, ele pode ser referendado tanto no grupo de Leis e Documentos que entendem o surdo como deficiente auditivo, por ser de fato o termo utilizado no Decreto, quanto nesse grupo de Leis e Documentos, que entendem o surdo como pessoa Surda, já que há uma orientação incisiva para a utilização da Língua de Sinais como uma alternativa diferenciada e possível. Além disso, outro aspecto que chama a atenção é que não se evidencia no texto legal que a deficiência auditiva deva ser compensada pela aquisição da linguagem oral.

Este Decreto dá base legal para a Portaria nº 976/2006, que dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação. Na Portaria, percebe-se haver uma distinção entre surdos e deficientes auditivos. O artigo 3º determina que haja disponibilização de serviços de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais para pessoas surdas ou com deficiência auditiva (inciso I). Assim, percebe-se que apesar da utilização dos dois termos no mesmo inciso, eles não são sinônimos. Como no Decreto nº 5.296/2004, a Portaria orienta à “disponibilização de atendimento por pessoa capacitada às pessoas com deficiência auditiva que não se comunicam em Libras” (inciso III).

Enfim, o que se evidencia nesse grupo de Leis e Documentos internacionais, nacionais e o Documento estadual apresentados neste subitem é que o surdo é uma pessoa que tem uma forma diferenciada de se comunicar, ou seja, pertence a uma minoria lingüística. Apesar de estar evidente que essa forma diferenciada de se comunicar não é uma mera opção dele, ou seja, é decorrente do fato do mesmo ter uma deficiência auditiva, a grande diferença de concepção é que o surdo é entendido como uma pessoa, que se constitui a partir de vários condicionantes, que não se referem apenas ao fato dele não ouvir.

4.3 Alguns apontamentos

Conforme apresentado, o conceito de surdez pode ser apreendido/compreendido nas Leis e Documentos estudados a partir de duas perspectivas: pela deficiência auditiva e pela forma diferenciada de comunicação dos surdos, o que o constitui como uma pessoa Surda.

Ressalta-se que na definição apresentada no primeiro grupo, ou seja, a definição de surdez com base em aspectos limitadores, isto é, a partir da própria deficiência, no caso do surdo, a deficiência auditiva ou sensorial, a questão que se coloca problemática é que essa é uma análise pelo viés clínico e individual. Considera-se isso bastante preocupante.

Sobre essa questão, destaca-se a contribuição de Bueno (1998) ao afirmar que:

[...] apesar de ser uma condição intrinsecamente adversa, a surdez e os surdos não podem ser tratados meramente como doentes, pois não o são. Essa visão só poderá ser modificada se ultrapassarmos as decorrências diretas da perda auditiva e analisarmos de forma mais abrangente as conseqüências geradas por ela, aliadas às conseqüências construídas e produzidas pelas relações sociais (p. 51).

Ainda sobre esse aspecto, Mazzotta (2003) afirma que:

[...] é fundamental que se entenda que as necessidades especiais não decorrem linearmente das condições individuais, tomadas isoladamente, mas apresentam-se concreta e objetivamente na relação entre a pessoa e as situações de vida (p. 15).

Parece que o segundo grupo, ou seja, as Leis e Documentos que concebem o surdo como uma pessoa Surda que se utiliza de uma forma diferenciada de comunicação, tenta se aproximar de uma concepção que considera que o surdo não se constitui a partir de sua deficiência.

Todavia, ressalta-se que alguns outros caminhos ainda precisam ser trilhados no que se refere ao entendimento de quem seja o surdo que está hoje incluído no espaço escolar, para assim ser possível pensar uma política educacional que lhe atenda em suas necessidades e especificidades.

Salienta-se mais uma vez, que nesse processo de construção dessa educação que se acredita possível (senão estaríamos fadados às determinações arrasadoras de um sistema por si só excludente), a contribuição dos próprios sujeitos surdos torna-se relevante e essencial. Os avanços que se tem evidenciado nas Leis e Documentos atuais, devem-se, em grande parte, à articulação desse grupo na busca da implementação de seus direitos.

APONTAMENTOS FINAIS

A partir da retomada dos objetivos desta pesquisa, expressos na Introdução deste trabalho, pretende-se evidenciar neste momento alguns apontamentos finais.

Todavia, entende-se importante ressaltar um sentimento pessoal quanto à trajetória vivenciada no desenvolver da pesquisa. Comprovou-se para a pesquisadora que o ato de pesquisar exige profunda disposição em construir e desconstruir idéias, concepções e, inclusive, certezas. Foi necessário um constante exercício de despojamento do senso comum, dos sentimentos intuitivos e da necessidade de respostas objetivas na busca do conhecimento.

Assim, para além da contribuição científica que este trabalho pretendeu promover, pessoalmente ele significou uma intensa e infinita aprendizagem sobre o conhecimento sistematizado, a disciplina e paciência diária com os encontros e desencontros com o objeto de estudo e, acima de tudo, a possibilidade de aprofundamento teórico para enfim chegar à conclusão de que muito mais existe no universo educacional para ser discutido e profundamente refletido visando principalmente a construção de uma escola mais humana, mesmo considerando todas as evidências desumanas a que o ser humano está sujeito a partir da lógica do sistema capitalista de produção.

Portanto, inicia-se esse momento final do estudo demonstrando que a pesquisa sinalizou, num início de carreira, com muito orgulho, de professora, a perversa realidade na qual a humanidade está imersa a partir de uma ideologia que ninguém sozinho pode conter... Mas, ao mesmo tempo, um otimismo que impulsiona a acreditar nas constantes mudanças humanas que a própria escola pode promover. Que bom que a contradição existe e que a história é contraditória... pois a contradição é o que possibilita a esperança, sentimento que move a busca incessante por dias melhores.

Outra consideração necessária de se destacar é que apontamentos finais não significam finalização de idéias ou apresentação de respostas. O conhecimento é algo dinâmico e possibilita sempre um novo pensar e/ou repensar, a partir de novos olhares, a depender do momento histórico e da maneira em que se propõe analisar o objeto de estudo. Assim, declara-se que esta pesquisa não esgotou as possibilidades

que surgiram na reflexão do assunto abordado. Além disso, novas indagações emergiram no decorrer do estudo, direcionando o olhar sobre o objeto a partir de novas perspectivas. Portanto, não se pode dizer que os questionamentos iniciais que fundamentaram a pertinência desta pesquisa foram totalmente superados.

Entretanto, considerando a especificidade do estudo e a profundidade que se pretendeu chegar, alguns apontamentos podem e devem ser feitos, partindo do pressuposto de que a Pós-graduação tem a profícua finalidade de, a partir do específico, contribuir com o conhecimento científico. Dessa forma, afirma-se que esses apontamentos finais têm a finalidade de somar aos estudos que têm sido realizados no campo da Educação Especial e, especificamente, àqueles que se referem à educação do aluno surdo.

Ainda, faz-se necessário destacar que a leitura realizada a partir da Legislação e Documentos no campo da Educação Especial em busca do objetivo desta pesquisa é apenas uma das infinitas possibilidades de apreensão. Isto é, o conhecimento pode ser construído de diversas formas, a depender do olhar do pesquisador e de seu amadurecimento para tantos impasses, embates e possibilidades. Portanto, as considerações que se seguem significam uma das possíveis leituras sobre o assunto estudado.

O objetivo principal deste estudo se centrou na percepção/apreensão do conceito de surdez a partir de uma análise das Leis e Documentos oficiais produzidos principalmente a partir de 1994. A partir dessa tentativa, a pesquisa se preocupou também em evidenciar a proposta de escolarização pensada para os alunos surdos nessas mesmas Leis e Documentos. A idéia inicial que permeou todo o estudo e que pode ser de fato comprovada é que os dois objetivos têm intrínseca relação um com o outro.

Para caminhar em direção a esses objetivos, optou-se por uma análise de fontes primárias nos âmbitos internacionais, nacionais e estaduais. O estudo demonstrou que é evidente o cruzamento das determinações legais para a pessoa com necessidades especiais, e portanto, também para o sujeito surdo, nos três âmbitos. Percebe-se o universal no particular em várias perspectivas. Dessa forma, comprova-se que o estado de Mato Grosso do Sul organizou a sua Legislação e documentação em consonância com os pressupostos nacionais. Isso demonstra também que o estado sofreu localmente o que o país vivenciou na década de 1990 no âmbito educacional, a partir das prerrogativas e orientações dos organismos internacionais. Está se

destacando isso porque o estado poderia não reproduzir linearmente as proposições nacionais, já que a própria LDB/1996 abre a possibilidade dos estados organizarem a política educacional a partir de suas próprias realidades. Isso também demonstra a hegemonia expressa nas instituições, pois as orientações internacionais determinam a política macro (nacional) e micro (estadual), no caso do estado de Mato Grosso do Sul.

Assim, optou-se por expor as considerações possíveis em âmbito nacional, significando que as conclusões aqui apresentadas refletem-se na política educacional estadual, de alguma maneira. Sabe-se que a implementação dessa política pode ser bastante diferenciada no estado, pois é uma questão que envolve os sujeitos que vão sofrer os impactos da mesma. Portanto, não se quer afirmar que o estado de Mato Grosso do Sul não possua uma identidade que reflita aspectos singulares e específicos. Apenas, em se tratando de orientação política educacional, no estado não há nada drasticamente diferenciado das orientações nacionais.

Em âmbito nacional, o panorama evidenciado na década de 1990 é o de um país que passa por intensas transformações com a disseminação do pensamento neoliberal e com os ajustes impostos pelo modelo econômico globalizado. Nesse sentido, as propostas, inclusive educacionais, têm a finalidade de manutenção do sistema capitalista de produção.

Das mudanças ocorridas nesse período, importa destacar a minimização do papel do Estado, pois essa característica significou menos recursos e responsabilidades com as políticas sociais e, portanto, com a educação.

Assim, vive-se na década de 1990 um enfático discurso de “educação para todos”, de igualdade de oportunidades e de universalização do ensino e, ao mesmo tempo, concretamente, um distanciamento do poder público dos aspectos relacionados à educação, sob o ideário de se construir um cidadão mais livre, autônomo e independente, responsável inclusive por sua própria educação e por seu posterior lugar no mercado de trabalho. Dessa forma, dissemina-se a idéia de que o fato de se viver no final do século XX por um período de desemprego estrutural nada tem a ver com o sistema, mas sim com o cidadão que não está preparado, educado, pronto para vender sua força de trabalho. Sob o lema “falta mão de obra qualificada” assiste-se no país cada vez mais ao agravamento da miséria e das condições “sub humanas” de sobrevivência.

Na busca desenfreada por melhores condições de vida, a educação passa a ser encarada como a preparação para a competição. Isso significa que a nova configuração do papel do Estado a partir dos anos 1990 acentua o esvaziamento da função central da escola, qual seja, a escolarização, para fortalecer a preparação para o mercado de trabalho.

Todavia, ideologicamente e paradoxalmente, evidencia-se no país o discurso de que a educação deve ser disponibilizada a todos. De fato, os estudos de Torres (2001) demonstram que durante a década da educação (a partir de 1990), houve uma ampliação do acesso à educação, mas isso não significou a universalização da Educação Básica, e sim a universalização do acesso à Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essa ampliação e praticamente universalização do acesso à educação atingiu também as pessoas com necessidades especiais, e não apenas pelo discurso de “Educação para Todos”, mas devido ao discurso que segue esse, qual seja: educação na diversidade, comumente chamada de educação inclusiva.

A inclusão no Brasil significou uma ruptura com um movimento anterior, da educação integradora. Independentemente das diferenças conceituais entre os dois termos, o fato é que efetivamente não se pode dizer que a proposta educacional a partir da integração seja interessante ou não, pois antes mesmo dela ser entendida já foi “superada” por uma outra tendência, a inclusão. Isso reforça a idéia de que a melhor definição de inclusão seja a de um conceito amplamente ideológico, pois num momento de imensa exclusão social, devido à crise do capitalismo que se acentua nos anos 1990, fala-se de incluir a todos, na sociedade e na educação. Incluir no quê? Quem? Em quê? Num sistema escolar que por si só já é excludente?

É no mínimo irônico pensar a proposta de educação inclusiva diante da imensa desigualdade social vivenciada no país. É indiscutível o direito que não só as pessoas com necessidades educacionais especiais têm, mas qualquer cidadão, à educação, isso é inquestionável. Mas não se pode deixar de questionar a coincidência da supervalorização de um discurso inclusivo exatamente num momento em que no país aumenta a desigualdade, a falta de oportunidades e a precariedade nas condições de vida da grande maioria da população.

Diante disso, uma possível hipótese seja a de que a inclusão é uma estratégia de silenciamento, afinal, a garantia à educação não é um direito trazido pelos pressupostos da escola inclusiva, mas sim algo constitucional, reforçado

posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, qual a verdadeira intenção em se discutir uma escola que acolha a todos, não pelo direito que todos “coincidentalmente” têm a esse acolhimento, mas através de uma “nova e inovadora” concepção, a educação inclusiva? Não seria a inclusão uma possibilidade ideológica de alienação? Independentemente se a escola é inclusiva ou não, o aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito de estar “incluído” nela.

Apesar desses embates e sem também conceber a escola como redentora, acredita-se que é no espaço escolar que se poderá construir uma nova consciência, a partir do acesso à cultura e ao conhecimento produzido pela humanidade. Assim, mesmo em meio às desigualdades, não se pode deixar de crer que a escola tem um importante papel humanizador.

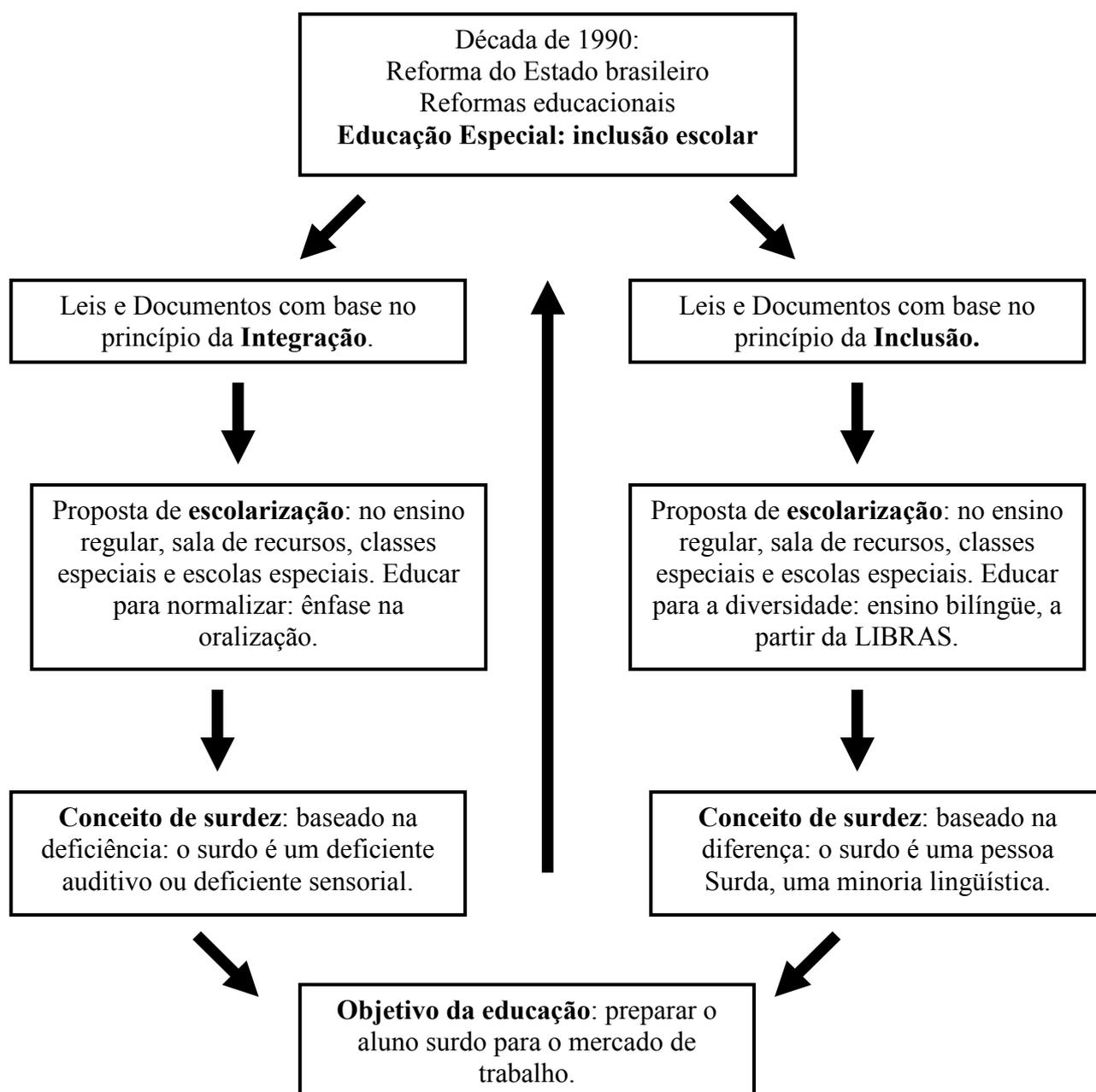
Postas essas considerações, volta-se às evidências legais, advindas das fontes pesquisadas neste trabalho. Independentemente dos questionamentos aqui expostos, o fato é que nos anos de 1990 o discurso premente é o da educação inclusiva, a partir do acolhimento das diferenças. Não se pode negar a beleza do discurso e a mobilização que o mesmo promove na família, na comunidade e no próprio aluno.

Uma questão importante de se acentuar é que a proposta inclusiva traz em seu bojo a discussão de um novo conceito para designar as pessoas com necessidades especiais na escola, pois essa pessoa deixa de ser chamada de “pessoa com deficiência” e passa a ser entendida como “pessoa com necessidades educacionais especiais”. Devido ao fato desta pesquisa ter se referenciado na Legislação e documentação da Educação Especial, não se sabe mensurar qual o peso da proposta educacional inclusiva para as outras modalidades de educação, mas destaca-se que no que se refere à Educação Especial, a orientação é que a mesma seja implementada numa perspectiva de educação inclusiva. Ou seja, há evidentemente nas Leis e Documentos estudados, uma intrínseca relação entre Educação Especial e educação inclusiva. Entretanto, ainda fica a dúvida sobre qual, de fato, é o papel da Educação Especial na educação inclusiva: proporcionar um atendimento diferenciado? Ou ser um apoio suplementar/complementar?

Apesar da inclusão ser um discurso de certa forma hegemônico, percebe-se que algumas Leis e Documentos pós 1994 têm ainda seus pressupostos ligados à integração que, como salientado, foi uma concepção amplamente criticada e considerada inviável. Além disso, efetivamente as Leis e Documentos que partem do

princípio da integração constroem um conceito mais restrito tanto da Educação Especial quando do “alunado” que por ela deve ser atendido.

O que se pode destacar como instigante é que Leis e Documentos baseados na concepção da integração e no princípio da normalização têm uma proposta de escolarização para o aluno surdo e, conseqüentemente, um conceito de surdez diferenciado das Leis e Documentos baseados na concepção da inclusão e no princípio da diversidade. Assim, evidenciou-se que a proposta de escolarização e o conceito de surdez não são evidenciados de uma forma linear. Uma das leituras possíveis é a percepção de duas tendências diferenciadas mesmo que não seja tão nítida a distinção entre elas em todas as Leis e Documentos. Essas duas tendências vão direcionar uma proposta de escolarização e um conceito de surdez também diferenciados, conforme demonstrado no esquema abaixo.



Uma proposição de escolarização envolve vários aspectos como: modalidade de atendimento, tipo de atendimento, recursos metodológicos, proposta de ensino, etc., isto é, envolve o que fazer, onde fazer e como fazer.

Referente à escolarização do surdo, evidencia-se que, a partir do enfoque no país na década de 1990 centralizando a educação inclusiva, a orientação primeira para a educação desse aluno é encaminhá-lo para a inclusão no ensino regular. A necessidade central do aluno surdo incluído refere-se à comunicação, barreira que deve ser eliminada, de forma a garantir o pleno acesso desse aluno no âmbito escolar. Para eliminar essa barreira, as Leis e Documentos legais oficiais garantem o apoio de um profissional especializado, o professor intérprete, que tem o papel principal de mediar a comunicação entre professor, aluno e demais atores da escola.

Conforme estudo das Leis e Documentos, parece que esse é o maior problema para a inclusão do aluno surdo e, resolvendo-o dá a impressão de que esse aluno tem total condição de permanecer na escola e obter sucesso escolar. No entanto, estudos têm apontado que a efetiva inclusão do aluno surdo vai muito além da presença ou não do professor intérprete na escola.

Ao analisar as dificuldades de implementação da proposta bilíngüe, Lacerda (2006) mostra que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização. Segundo essa autora, uma das questões centrais da educação de surdos gira em torno do aspecto lingüístico, pois:

[...] a presença do intérprete não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (p. 176).

Não se nega que o intérprete, entendido pelas Leis e Documentos como apoio pedagógico especializado, é um profissional necessário para efetivar a inclusão do aluno surdo. Todavia, “este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado pelos alunos ouvintes” (LACERDA, 2006, p. 177).

Portanto, ressalta-se que a inclusão do aluno surdo no ensino regular ainda é um assunto em pauta, isto é, não pode ser considerado resolvido simplesmente por existir o professor intérprete. Considera-se que o papel do professor intérprete na educação de surdos e a forma como tem se dado o desenvolvimento do trabalho

desse profissional na perspectiva da inclusão do aluno surdo é uma questão que deve ser aprofundada nos estudos que se direcionam ao campo da Educação Especial.

Ainda no que se refere às orientações legais, visando à eficácia do ensino inclusivo, as Leis e Documentos orientam à organização de salas de recursos, em horário oposto ao da escolarização do aluno surdo. A sala de recursos tem função pedagógica de acompanhamento e complementação curricular. Isso é da mesma maneira operacionalizado para qualquer aluno com necessidade educacional especial, dentre eles, o aluno surdo, ou seja, a sala de recursos não tem uma função específica na proposta de escolarização do sujeito surdo. O que é proposto para esse aluno, também o é para qualquer outro aluno que necessite desse atendimento. Portanto, é um atendimento que não ocorrerá pelo simples fato do aluno estar matriculado no ensino regular, mas somente se o mesmo precisar dele.

Dessa forma, quanto à natureza do atendimento, nada se diferencia do atendimento a qualquer outro aluno: a sala de recursos é uma modalidade que visa contemplar as dificuldades que o aluno esteja enfrentando no processo ensino-aprendizagem. O diferencial desse atendimento para o aluno surdo está apenas na forma como isso acontecerá, ou seja, faz-se necessário atendê-lo de acordo com a sua opção de comunicação, com recursos materiais e pedagógicos específicos às suas necessidades.

Por fim, em caráter extraordinário, as Leis e Documentos abrem a possibilidade de inserção do aluno surdo em classe especial e/ou escola especial. Essas modalidades de atendimento devem ser em caráter transitório, ou seja, visam preparar o aluno surdo para a sua inserção ou reinserção no ensino regular. É uma possibilidade de atendimento extraordinária porque só deve se recorrer a ela se o aluno surdo, devido à sua forma diferenciada de comunicação e sinalização, não estiver conseguindo acompanhar o processo de ensino aprendizagem na classe comum do ensino regular.

Assim, quanto às possibilidades de atendimento, não existem maiores contradições nas Leis e Documentos oficiais, ou seja, a orientação é basicamente a mesma. A diferença que se constata refere-se ao tipo de ensino e/ou proposta de ensino que se orienta seguir. Sendo assim, evidenciam-se duas orientações: uma voltada para a oralização do aluno surdo na perspectiva de compensar sua deficiência e outra, a partir do reconhecimento da diferença, se volta para o ensino bilíngüe, em

que a Língua de Sinais é privilegiada como o canal para a aprendizagem da segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

Destaca-se que no aspecto da proposta de escolarização, existem algumas produções do MEC específicas quanto ao atendimento do aluno surdo a partir da proposta inclusiva. Esses Documentos também são referenciadores da Política Nacional de Educação Especial, todavia eles não foram estudados por dois motivos: primeiro, por não estarem listados no *site* do MEC, na página da SEESP, a fonte escolhida para seleção da Legislação e documentação do estudo, e segundo, devido ao tempo para conclusão da pesquisa. Assim, considerando a importância desses Documentos, ressalta-se que os mesmos podem significar possibilidades de estudos posteriores.

A análise das Leis e Documentos estudados possibilitou confirmar a hipótese inicial da pesquisa de que as mudanças na proposta de escolarização geram, conseqüentemente, novas concepções sobre o aluno surdo e vice versa. Ou seja, as diferenciadas propostas de escolarização culminam também em diferenciadas formas de olhar, entender e conceber o aluno surdo. É por esse viés que se apreendeu/estudou o conceito de surdez.

As Leis e Documentos que fundamentam a educação do aluno surdo a partir da oralização são as mesmas que concebem a surdez como uma deficiência, seja ela auditiva ou sensorial. Igualmente, as Leis e Documentos que fundamentam a educação do aluno surdo a partir da perspectiva bilíngüe, concebem a surdez como uma diferença, isto é, apenas uma das características da pessoa Surda, pertencente a uma minoria lingüística. Isso indica que a Legislação possui uma coerência designada pela concepção que a sustenta. Ou seja, não se pode acreditar que seja uma mera coincidência a relação que existe entre as Leis e Documentos que partem da perspectiva da suposta “integração” e as Leis e Documentos que se orientam pela proposta “inclusiva”.

Enfatiza-se que a percepção dessas duas diferenciadas tendências não significa que se entende que o surdo deva ser compreendido apenas por uma ou outra perspectiva, pois considerar o surdo apenas como deficiente auditivo/sensorial significa não se preocupar com os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que também o constituem como pessoa; por outro lado, entender o surdo apenas como uma pessoa Surda sem considerar o déficit auditivo que o mesmo possui significa negar uma condição que lhe é intrínseca. Porém, a pesquisa apontou

que há uma distinção conceitual entre as Leis e Documentos estudados, ou seja, não há uma discussão ampla de quem de fato seria o sujeito surdo, mas há posições de ensino ao aluno surdo diferentes que conseqüentemente denotam formas diferenciadas de ver e entender esse aluno.

Assim, especificamente quanto ao conceito de surdez, o que se evidencia é que o mesmo pode ser entendido para além de apenas uma designação terminológica, pois ele passa por uma mudança não apenas conceitual, mas sim de concepção. E isso significa mudanças na dinâmica escolar. Há um rompimento da percepção do surdo enquanto deficiente para uma discussão mais política e ideológica da surdez.

Considerando que a história não é linear, entende-se que essa mudança de concepção é impulsionada pelo próprio movimento histórico, a partir da organização dos grupos de surdos (autodenominados de “comunidades surdas”) na reivindicação não de apenas uma educação diferente, mas também um olhar diferente para o aluno que ali está se constituindo, ou seja, um olhar não para a deficiência auditiva, mas sim para a pessoa que a vivencia. Esse novo olhar retira os surdos do grupo classificado como “deficientes” e concebe-se uma nova “categoria”: pessoas com sinalização e/ou comunicação diferenciada dos demais. Entende-se que foi esse mesmo movimento organizado das “comunidades surdas” que promoveu as discussões em torno do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais, com a publicação da Lei nº 10.436/2002, que por sua vez tornou o movimento ainda mais forte na luta pelo reconhecimento do surdo a partir da diferença, como uma pessoa Surda.

Enfim, o conceito de surdez hoje não é um conceito apenas pedagógico, mas é também uma discussão social, política e ideológica. A relação entre a proposta de escolarização pensada ao surdo e o delineamento do conceito de surdez são processos dialéticos. A mudança de concepção sobre o aluno surdo significou uma diferenciada proposta de escolarização, da mesma forma que as mudanças nas concepções educacionais sobre a educação dos surdos culminaram em uma nova perspectiva sobre esse aluno.

Uma questão que importa ser refletida e entende-se que deva ser aprofundada em estudos posteriores refere-se ao tipo de escola, métodos de ensino, enfim, propostas educacionais que os surdos entendem serem melhores para eles, pois alguns estudos têm indicado que há um embate entre as propostas legais oficiais para a educação de surdos e as propostas que têm nascido dos anseios dos surdos.

Todavia, ainda se faz necessário debater de quem surdo está se falando, pois esse embate entre deficiência auditiva x surdez gera polêmicas; no entanto, é uma discussão que deve ser aprofundada.

Quadros (2006), que direciona seus estudos para a percepção dos surdos sobre a inclusão, informa que “[...] as proposições dos surdos sempre foram por uma escola pública de qualidade em língua de sinais, com professores bilíngües e professores surdos” (p. 155). Isso quer dizer que os surdos entendem por inclusão algo diferente do que está proposto nos dispositivos legais. Segundo a autora, o ideal educacional proposto pelos surdos do estado de Santa Catarina critica a manutenção dos alunos surdos dentro de escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português, com alunos que crescem ouvindo e falando essa língua. Portanto, a solicitação desse grupo específico de surdos é contrária à proposta de inclusão do governo brasileiro, que se torna mais incisiva nos anos de 1990³⁹. Segundo Quadros (2006), os surdos entendem por inclusão a:

[...] garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões lingüísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais (p. 156).

Soares (2005) enfatiza que “[...] sem linguagem não há cognição, entretanto, as questões, que estão presentes na escolaridade do surdo, certamente, não são somente de caráter lingüístico” (p. 03).

Pode-se concluir, portanto, que a educação dos surdos está se estruturando num espaço de contradição. Acredita-se que seja fundamental que as pesquisas em Educação Especial se debrucem sobre essa questão.

Esse possível e evidente embate mostra que ainda existem muitos caminhos para serem trilhados no que se refere à consistência de uma educação de qualidade para os sujeitos surdos. Afinal, volta-se a enfatizar que a educação é um direito de qualquer cidadão brasileiro, mas, ainda precisa haver muitas mudanças no sistema

³⁹ Observa-se que, conforme salientado, essa discussão refere-se a um grupo específico de surdos do estado de Santa Catarina, o que significa que não se pode garantir que essa discussão esteja sintonizada em todo o país. Isso demandaria estudos mais aprofundados.

educacional a fim de que o mesmo seja um espaço em que a diferença esteja presente sem que isso signifique condições desiguais e situações de estigma⁴⁰ e preconceito.

Para encerrar a discussão desta pesquisa, optou-se por realizar uma breve análise sobre o papel e/ou função da escola diante do contexto educacional discutido no trabalho. Voltou-se às Leis e Documentos oficiais a fim de apreender qual o papel da educação, no contexto da década de 1990, para o aluno surdo. Interessante que neste aspecto as Leis e Documentos são convergentes.

Evidenciou-se que um dos objetivos da educação do aluno surdo é prepará-lo para o mercado do trabalho, a fim de que o mesmo possa, como todos os outros trabalhadores, vender sua força de trabalho e contribuir na manutenção do capital. É sobre esse objetivo que buscou-se refletir com maior profundidade.

Partindo dos dois principais Documentos que sinalizam encaminhamentos diferenciados para a escolarização dos surdos e delineiam conceitos diferentes sobre a surdez, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial e a Declaração de Salamanca, pode-se perceber que tanto na perspectiva de uma educação “integradora” quanto de uma educação “inclusiva”, a orientação é a mesma.

A Declaração de Salamanca, que discorre sobre os “princípios, política e prática em Educação Especial”, de 1994, enfatiza no artigo 28º que “o conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento”. Ou seja, a aptidão para a participação no desenvolvimento é apresentada como uma necessidade dos indivíduos.

Publicada no mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial salienta que a educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Nesse sentido, a principal preocupação da educação deve ser o desenvolvimento integral do homem “e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais” (BRASIL, 1994, p. 37).

A Política acentua a necessidade de se valorizar as aptidões individuais. Um de seus objetivos específicos salienta que a educação deve ser oferecida até o grau máximo de aprendizagem compatível com as aptidões dos alunos. E uma de suas

⁴⁰ O termo estigma, segundo Goffman (1988), refere-se a uma marca de pertencimento. É a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena. Esse autor coloca que o não reconhecimento das diferenças pode acarretar danos para a identidade humana, deteriorando-a.

diretrizes gerais ressalta a necessidade de “desenvolver programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de necessidades especiais e sua integração na força do trabalho”.

Com o objetivo de organização do sistema educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, promulgada em 1996 vem confirmar que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (artigo 1º, parágrafo 2º). Assim o artigo 2º determina que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda, nas orientações específicas à Educação Especial destaca-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” (artigo 59º, inciso IV).

Em 1999, publica-se o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. O artigo 30º enfatiza que a pessoa portadora de deficiência tem direito às prestações de habilitação e reabilitação profissional para “capacitar-se a obter trabalho, conservá-lo e progredir profissionalmente”. Assim, os programas de formação e qualificação profissional para pessoa portadora de deficiência terão como objetivos organizar os meios de formação necessários para qualificar a pessoa portadora de deficiência para a inserção competitiva no mercado laboral e ampliar a formação e qualificação para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica.

Em 2001, dois importantes Documentos destacam sobre a relação da educação com a preparação para o mercado de trabalho. Trata-se do Plano Nacional de Educação e do Parecer nº 17, que explicita quanto às Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

O Parecer nº 17/2001 orienta para que haja diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem ao aluno com necessidades especiais “o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2001a, p. 08).

Há uma ênfase também no Parecer quanto à Educação Profissional do aluno com necessidades educacionais especiais, salientando que a Educação Profissional é

um direito do aluno e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Assim, a Educação Profissional deve contribuir na transição para o mercado de trabalho. Os alunos com necessidades especiais devem se qualificar “para o exercício das funções demandadas pelo mundo do trabalho” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Quanto ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 pela Lei nº 10.172, há uma enfática determinação no sentido de ampliar o atendimento educacional nas seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior. Segundo o Plano, a ampliação do atendimento significa maior acesso, oportunizando uma formação que corresponda às necessidades da sociedade. Nesse sentido, a Educação Profissional deve ser complementar à Educação Básica, conduzindo ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas da educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 2001b).

Percebe-se a ênfase dada ao desenvolvimento das capacidades individuais. Nas diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, enfatiza-se que:

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação [...] desenvolveu-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*. (BRASIL, 2001b, grifos do Documento).

Isso demonstra a necessidade que a educação tem de se ajustar ao cenário econômico, confirmando a direção mercantilista que a mesma passa a ter a partir da década de 1990, em resposta às transformações geradas pelo sistema capitalista de produção. Isso é mais uma vez enfatizado quando o Plano trata da Educação tecnológica e formação profissional, a partir da seguinte afirmação: “[...] a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado” (BRASIL, 2001b).

Especificamente quanto à Educação Especial, o Plano destaca nos objetivos e metas a necessidade de articular as ações de Educação Especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de

programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho.

Como já salientado neste trabalho, o Plano Nacional de Educação é um dos Documentos fundamentais na construção do Plano Estadual de Educação aprovado no estado de Mato Grosso do Sul pela Lei nº 2.791, em 2003.

O Plano Estadual de Educação é apresentado, em sua Introdução, como necessário para preservar a flexibilidade diante das contínuas transformações sociais. Alguns aspectos relacionados na modalidade que discute a Educação Profissional demonstram como o estado de Mato Grosso do Sul também se preocupa em se ajustar às transformações advindas do “mundo globalizado”. No Diagnóstico da Educação Profissional salienta-se que:

[...] a desqualificação da massa trabalhadora não se constituía em entrave ao crescimento econômico, até a década de 80, quando profundas modificações marcaram o mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento e emprego de complexas tecnologias e da crescente internacionalização das relações econômicas. O novo cenário econômico e produtivo passou a requerer trabalhadores com melhor nível de educação e de qualificação o que, de certa forma, impôs uma exigência para a formação profissional: a de possibilitar, além do domínio operacional de determinadas tarefas, [...] a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Assim, enfatiza-se no Plano que, conforme as orientações da LDB/1996, a Educação Profissional é uma categoria de educação voltada, exclusivamente, à formação dos cidadãos brasileiros para o trabalho.

Uma outra Lei que confirma que o estado de Mato Grosso do Sul se propõe a seguir as orientações nacionais quanto à educação e, portanto, orienta que o estado prepare seus alunos, e dentre esses os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, para o mercado de trabalho é a Lei nº 2.787/2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

O artigo 2º destaca que a educação em MS, inspirada nos ideais da democracia, solidariedade humana e do bem-estar social deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. O artigo 4º do Plano salienta que a educação no estado de Mato Grosso do Sul tem por fim:

[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania à convivência social, seu engajamento nos movimentos sociais e sua qualificação para o trabalho e a formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática.

Com base nesse objetivo, percebe-se em diversos momentos a ênfase à preparação para o trabalho. Segundo a orientação legal, a finalidade, por exemplo, do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (artigo 59º, inciso IV).

Ao tratar sobre a Educação Profissional, salienta-se que essa modalidade de ensino deve possibilitar ao educando “a compreensão do mundo do trabalho, as novas exigências desse universo, as novas formas de relação entre o capital e o trabalho e os avanços da ciência e da tecnologia hoje incorporadas à produção” (artigo 72º).

Quanto à Educação Especial, destacam-se dois objetivos dessa modalidade expressos no artigo 83º: “a preparação dos alunos para participarem ativamente no mundo social, cultural, dos desportos, das artes e do trabalho” (inciso III) e “o desenvolvimento de programas voltados à preparação para o trabalho” (inciso VII).

O que se pode perceber com o exposto acima é que uma das funções da escola, claro que não a única, é a preparação do aluno para sua inserção no mercado de trabalho. Se isso está expresso enquanto uma das finalidades da educação, significa que deve ser uma preocupação de todos os níveis de ensino. E como complemento desse processo, a política educacional centraliza a modalidade de Educação Profissional.

Acredita-se que o objetivo da educação para o sujeito surdo não está dissociado do objetivo geral da educação. Portanto, voltando à discussão proposta por Oliveira (2003) e Gentili (2005), o surdo deve se preparar para ter condições de empregabilidade. E, nesse aspecto, existe um agravante: o fato de ser surdo, ou seja, num momento de competição no mercado, de colocação, aí sim a surdez pode se apresentar como um “problema”. Gentili (2005) destaca que fazem parte da empregabilidade conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também outros aspectos estão em jogo: o capital cultural socialmente reconhecido e determinados significados ou dispositivos de diferenciação, como: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser nordestino, ser surdo, etc.

A discussão sobre a empregabilidade revela que, principalmente nos anos 1990, vive-se no Brasil uma significativa contradição, pois uma coisa é preparar para a inserção no mercado de trabalho (finalidade da educação) e outra é efetivar essa inserção (pois depende da empregabilidade).

Como salientado neste trabalho ao enfatizar a década de 1990 e os condicionantes econômicos, sociais e políticos que permeiam esse momento histórico, no final do século XX o país vivencia um quadro de precariedade no que diz respeito ao trabalho, considerando que os trabalhadores ou estão em condições sub humanas de emprego ou estão desempregados.

No contexto da “sociedade sem emprego”, deve-se questionar a preocupação de haver uma evidente proposta expressa nas Leis e Documentos oficiais no campo da educação de preparação do aluno para o mercado. A educação pensada para os surdos, como para o restante da população, não deveria ser restrita à formação de força de trabalho. Como enfatizado anteriormente, a escola deve ser um *locus* de acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado. Essa função profícua da escola é bastante esvaziada na década de 1990, devido às prerrogativas neoliberais, no contexto da globalização da economia, cenário esse que centraliza a função da escola para o atendimento da manutenção do capital.

Um exemplo disso é evidenciado no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais) e o artigo 18º da Lei nº 10.098/1994 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida), pois esse Decreto se preocupa expressamente com o aproveitamento da força de trabalho da população surda quando ressalta que a prioridade para o ensino de LIBRAS é de pessoas Surdas.

Forrester (2001) traz uma importante contribuição sobre a discussão emprego x trabalho. Ao analisar o impacto da ideologia neoliberal no trabalhador, a autora reconhece que numa sociedade capitalista não haverá, de fato, emprego para todos. Mas isso não significa que o homem esteja improdutivo, como inconscientemente é perpetuado ao desempregado, pessoa que é considerada fracassada e que é persuadida a pensar que perdeu sua dignidade. Nesse contexto, a autora destaca que o trabalho não desaparecerá, por ser uma função inerente à pessoa humana. Quanto ao emprego, não é possível ter essa certeza, todavia, Forrester (2001) afirma que:

Não é exatamente a ausência de empregos que é funesta, mas as condições indecentes de vida, a rejeição, o opróbrio infligido àqueles que suportam o desemprego [...] Se por um lado, a obsessão do emprego aumenta à medida que o próprio desaparece, se seu culto é cada vez mais idólatra, se a prioridade é dada a essa luta sem fim (ineficaz) contra o desemprego, via assistência ao lucro, por outro lado, os “desempregados” são abandonados, aos milhões, à sua própria sorte (p. 47, grifos da autora).

Diante disso, o trabalho, como um direito⁴¹, passa a ser apenas uma impressão. A questão mais séria diante disso é que o desemprego significa o fim do direito ao trabalho. Qual seria a solução para esse impasse? Segundo Forrester (2001), a reação deveria ser a de supressão dessa religião do emprego e, com ela, do conceito anacrônico de desemprego, que funciona hoje como um castigo em escala mundial. Todavia, o que se tem hoje, é uma exploração pelo neoliberalismo do desemprego, é o desenvolvimento da pobreza, condição fundamental para a perpetuação do capital.

A autora aprofunda ainda mais sua discussão ao enfatizar que tudo é organizado não para incitar ao trabalho, mas para coagir os que se encontram sem recursos, sem respeitabilidade reconhecida e com direitos negados à submissão, à aceitação de qualquer trabalho, a qualquer preço, durante qualquer tempo e sob quaisquer condições... “Já que não podemos nos livrar dessas pessoas não rentáveis, nada mais justo do que aproveitarmos delas!” (p. 64). Nessa lógica, passa ser normal viver abaixo do nível de pobreza, mesmo trabalhando.

Enfim, essa contradição está presente: a escola com uma função que não é mais repleta de sentido para todas as pessoas. Todavia, essa mesma escola, por outro lado, tem também a função de formar, informar, despertar, amadurecer e conscientizar para a mudança. Acredita-se que as relações sociais geram mudanças. Ou seja, a análise da realidade a partir de seu movimento dialético possibilita também a crença de que a educação não esteja fadada a sempre reproduzir a lógica do mercado. Ela é em si mesma potencializadora de transformações. Essa é a função principal da escola para os alunos com e sem necessidades especiais.

Lancillotti (2003) assevera que:

⁴¹ Direito assegurado pela Declaração dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, no seu artigo 23°.

De uma educação que se pretende transformadora, o que se pode esperar é que favoreça a reflexão sobre as contradições e o exercício coletivo na busca de novas respostas. A educação pode contribuir para a elevação da consciência, da “classe-que-vive-do-trabalho”, ao cumprir aquele que é o seu papel prioritário: dar acesso ao saber humano sistematizado e socialmente acumulado. Eis a função precípua da educação formal, que deve ser assegurada para todos, indistintamente, inclusive para as pessoas com deficiências (p. 104, grifos da autora).

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que:

[...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade (p. 102-103).

Sabe-se, entretanto, que a mudança através da educação só será possível se ao mesmo tempo houver uma reflexão das camadas populares sobre a estrutura social vigente, pois como salienta Tumolo (2003):

Para que os meios de produção da vida humana deixem de ser elementos de degradação, aviltamento e destruição do gênero humano, e se tornem instrumentos de sua emancipação, faz-se mister, portanto, divorciá-los de sua utilização capitalista, o que implica necessariamente uma revolução da ordem societal capitalista e a construção de uma sociedade para além do capital (p. 175).

Essa é uma consciência necessária para que se espere da educação aquilo que ela pode oferecer, já que a mesma está inserida na sociedade. É o que alerta Freitas (2002) ao enfatizar que:

[...] não é possível querer “fazer justiça com as próprias mãos” e “tornar o sistema educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: a *exploração do homem pelo homem* (p. 302, grifos da autora).

O que fazer então? Mézaros (2005) traz um alerta e possível apontamento:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandado que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (p. 45, grifos do autor).

Portanto, entende-se que se deve acreditar que a educação pode contribuir com a transformação social, na medida em que ela é a possibilidade de formar cidadãos ativos, criativos e críticos diante da vida. Diante disso, enfatiza-se, em total concordância com Freitas (2002), que:

A luta por uma escola para todos somente poderá ser conseqüente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além do conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas usando um instrumento teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência (p. 322).

Enfim, os conflitos estão postos. Sabe-se que a escola não pode ser vista como redentora de todos os males. Dubet (2004, p. 545) salienta que “nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa”. Mas a contradição existe. Além disso, a história tem movimento. E esse movimento pode mudar de direção a partir de novas consciências que podem, devem e estão sendo formadas, inclusive por intermédio da escola.

No processo de transformação social, a política pública é um importante instrumento de luta. Portanto, concorda-se com Mazzotta (2003) na afirmação de que “[...] a política educacional, enquanto política social pública, tem um dinamismo que envolve avanços e recuos, desvios e contradições” (p. 17). Além disso, a garantia legal significa também, além de interesses pessoais de um partido ou governo, a concretização de movimentos sociais, de embates políticos, de participação popular. E nesse aspecto evidencia-se um crescimento considerável dos grupos de surdos no país que têm partido para o enfrentamento, na busca de consolidar seus interesses

enquanto pessoas diferentes, que querem ser reconhecidas, acima de tudo, como pessoas. Acredita-se que a educação já tem sido abalada por todas essas movimentações históricas. Espera-se que esse abalo se aprofunde ainda mais.

FONTES PRIMÁRIAS

ASSEMBLÉIA GOVERNATIVA DA REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**, em 9 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Disponível em: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Prio_Estra.pdf>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.989**, de 24 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L8989.htm>>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL. **Decreto nº 93.613**, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=220661>>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL, **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria para a Integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL, **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.490**, de 19 de novembro de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1992/8490.htm>>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação** (1993-2003). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL, **Aviso Circular nº 277**, de 8 de maio de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no § 7º do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL, **Lei nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Leis/10048_00.html>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 17 de agosto de 2001a. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.690**, de 16 de junho de 2003. Reabre o prazo para que os municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Leis/2003/lei10690.htm>>. Acesso em: setembro 2007.

BRASIL. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: março 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: março 2007.

BRASIL. **Portaria nº 976**, de 5 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: março 2007.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**, em 5 de junho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: fevereiro 2007.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: março 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÕES SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abril 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial – CIEE, com sede na capital do estado, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul**, de 13 de março de 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do portador de necessidades especiais – Unidades de Inclusão nos municípios que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul**, de 12 de março de 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Resolução nº 1.452, de 18 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a organização curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano 2001, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul**, de 21 de dezembro de 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Lei nº 2.787**, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED/MS, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Lei nº 2.791**, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED/MS, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 7.828, de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul**, de 23 de junho de 2005.

REFERÊNCIAS

AMIGOS DA ESCOLA – Todos pela educação. Disponível em: <<http://amigosdaescola.globo.com/>>. Acesso em: outubro 2007.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. Educação Especial: O custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério (Orgs.). **Educação Especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande/MS: Editora Uniderp, 2006, pp. 89-116.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 26, n. 92, pp. 725-751, outubro 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política, n. 45. CEDEC, pp. 49-95, 1998.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 39-60. (Coleção Educação Contemporânea).

BRUNO, Lucia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: Administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 13-41.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Campinas: Cedes, n. 46, pp. 41-56, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão escolar**: uma crítica conceitual e política. Conferência realizada no XI Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória: UFES, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais. In: _____. **Temas em Educação Especial**. [S.l.: WVA], pp. 101-113, 1998.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 13-37. (Coleção Educação Contemporânea).

CHESNAIS, François. A “nova economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François [et al.]. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003, pp. 43-70.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 23, n. 80, pp. 169-201, setembro 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, n. 116, pp. 245-262, julho 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: setembro 2007.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 197-217. (Coleção Educação Contemporânea).

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 25, n. 87, pp. 423-460, maio/agosto 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: setembro 2007.

DJi – ÍNDICE FUNDAMENTAL DO DIREITO. Disponível em: <http://www.dji.com.br/dicionario/dicjur.htm>. Acesso em: outubro 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 23, n. 80, pp. 235-253, setembro 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**. v. 34, n. 123, pp. 539-555, setembro/dezembro 2004.

DUMÉNIL, Gerard; LÉVY, Dominique. Superação da crise: as últimas décadas do século XX. In: CHESNAIS, François [et al.]. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003, pp. 15-41.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estudos Avançados**. v. 12, n. 34, pp. 121-159, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/revista/autores/autoresd.html>>. Acesso em: setembro 2007.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 107-112.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, pp. 21-48. (Coleção Educação Contemporânea).

FORRESTER, Viviane. **Uma estranha ditadura**. Tradução de Vladimir Safatle. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 23, n. 80, pp. 301-327, setembro 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 24, n. 82, pp. 93-130, abril 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA: UNEB, v. 16, n. 27, pp. 131-142, janeiro/junho 2007. Disponível em: <<http://www.revistadafaeaba.uneb.br/antiores/numero27.pdf>>. Acesso em: outubro 2007.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, pp. 45-59. (Coleção Educação Contemporânea).

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1988.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas: CEDES, ano XXI, n. 55, pp. 30-41, novembro 2001.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, pp. 27-34. (Coleção Educação Contemporânea).

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 25, n. 03, pp. 09-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio**. v. 03, n. 06, pp. 05-12, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, pp. 77-95. (Coleção Educação Contemporânea).

LACERDA, Cristina B. Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes: A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Campinas: Cedes, n. 46, pp. 68-80, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**. Campinas: CEDES, v. 26, n. 69, pp. 163-184, maio/agosto 2006.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaços de negociações. **Cadernos Cedes**. Campinas: CEDES, v. 26, n. 69, pp. 141-161, maio/agosto 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento**, n. 07, pp.11-18, maio 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Um projeto para o serviço social crítico**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: setembro 2007.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 23, n. 80, pp. 15-24, setembro 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 69-97.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Estado brasileiro e neoliberalismo. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, educação e política pública: estudos em educação**. Campo Grande: UFMS, 2003, pp. 135-148.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 101-106.

PERONI, Vera Maria Vidal. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos 1990. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, educação e política pública**: estudos em educação. Campo Grande: UFMS, 2003, pp. 149-169.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, pp. 31-76.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp.219-234. (Coleção Educação Contemporânea).

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 61-75. (Coleção Educação Contemporânea).

SANFELICE, José Luís. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnS, 2003, pp. 161-169.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB** – Trajetórias, limites, perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, pp. 13-24. (Coleção Educação Contemporânea).

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, n. 2, pp. 427-446, julho/dezembro 2005. Disponível em:
<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_ro_salba.pdf>. Acesso em: outubro 2007.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 23, n. 80, pp. 203-234, setembro 2002.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 23, n. 80, pp. 159-178, setembro 2003.

UNESCO, MEC. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**. Campinas: CEDES, ano XXI, n. 55, pp. 09-29, novembro 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória de sistema-mundo. In: CHESNAIS, François [et al.]. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003, pp. 71-92.