

SUELY MIRANDA MÔNACO

**DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À (RE)INVENÇÃO DA
ESCOLA PARA TODOS: EXCLUSÃO, INCLUSÃO
ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA [1994-2008]**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE - MS

2008

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

M686d Mônico, Suely Miranda.
Da educação especial à (re)invenção da escola para todos : exclusão,
inclusão escolar e educação inclusiva (1994-2008) / Suely Miranda
Mônico. -- Campo Grande, MS, 2008.
106 f. ; 30 cm.

Orientador: Fabiany de Cássia Tavares Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. I.
Silva, Fabiany de Cássia Tavares Silva. II. Título.

CDD (22) 371.9046

SUELY MIRANDA MÔNACO

**DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À (RE)INVENÇÃO DA
ESCOLA PARA TODOS: EXCLUSÃO, INCLUSÃO
ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA [1994-2008]**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE Mestrado
CAMPO GRANDE - MS

2008

BANCA JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof.^a Dr.^a Geovana Lunardi Mendonça Mendes

Prof.^a Dr.^a Alexandra Anache Ayache

[...] todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém - nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação - pode afirmar-se superior aos demais.

Fábio Konder Comparato (1999)

DEUS, eu te agradeço pela criatividade, pela energia revitalizadora que todo dia me ajuda a querer ser sempre melhor e pela proteção que recebo, pela luz que ilumina meus passos, pela espiritualidade cada dia mais afluída e pela minha fé incondicional em Ti.

Às minhas queridas filhas, Cristiane e Caroline, por me possibilitarem uma aprendizagem mútua e por valorizarem a maior herança que posso deixar: uma vida feita de coragem, fé, respeito aos outros, a si próprio e aceitação das diferenças.

AGRADECIMENTOS

Existem pessoas em nossas vidas que nos deixam felizes pelo simples fato de terem cruzado o nosso caminho, simplesmente porque cada pessoa que passa em nossa vida é única, sempre deixa um pouco de si e leva um pouco de nós. Reconheço com gratidão as contribuições de muitos pela compreensão, incentivo e amor que manifestaram ao longo destes dois anos de estudo. Obrigada a todos, principalmente a:

DEUS, dias e noites se passaram. Vitórias foram conquistadas. Derrotas foram superadas. Conhecimentos foram adquiridos. Obrigada Senhor, por todos aqueles que entraram na minha história de vida e me ensinaram a me tornar uma pessoa melhor.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por ter sempre lutado pela melhoria dos cursos implantados por essa instituição e pela escolha dos melhores professores formadores de opinião.

À minha família querida que me incentivou em mais uma jornada, obrigada pelo carinho e pela força e o meu pedido de perdão pelas horas roubadas do doce convívio com vocês.

Ao meu marido Cleomar, pelas tantas vezes que me acompanhou nessa trajetória, e ao meu genro Alexandre que com prazer e dedicação me apoiou, principalmente, quando existiam dúvidas na hora da formatação.

Aos meus pais, irmã e sobrinho Breno, pelo incentivo e pelo ombro amigo nas horas de desabafos e lágrimas.

Em especial, à minha orientadora Professora Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva, pelo incentivo, apoio, orientação e paciência ao longo desta trajetória de pesquisa.

À professora Dr^a. Geovana Lunardi Mendonça Mendes pelos valiosos comentários e pela importante contribuição no Exame de Qualificação.

À professora Alexandra Ayache Anache, pelas valiosas contribuições recebidas na realização da qualificação e pela indicação de algumas das importantes fontes de informação.

Ao Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, obrigada pela contribuição e orientação em minha banca de qualificação.

À amiga Eva de Mercedes, pela dedicação na execução da revisão gramatical e pela receptividade com que sempre me acolheu.

Aos caríssimos professores do Programa de Mestrado em Educação pelo aporte nas diversas disciplinas, ministradas com entusiasmo e estímulos, que contribuiu muito para a construção da minha pesquisa.

Às minhas amigas e colegas colaboradoras do curso de mestrado, Jacqueline e Tatiana, por estarem sempre por perto quando precisava de ajuda.

Aos meus amigos do Curso de Mestrado, em especial a Cláudia, Stella, Cladair, Arilma, Katya, Maria Alice e Néia, pelas alegrias compartilhadas e pelo apoio nos momentos de angústia e trocas de experiências.

Aos meus amigos do Núcleo de Educação Especial e Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, em especial aos colegas, Rosely Gayoso, Danilo, Cléa, Elaine, Juliana, Vera e Norma expresso o meu profundo agradecimento pelo reconhecimento e entendimento de que é preciso continuar estudando sempre.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, acompanharam este momento da minha vida e estiveram ao meu lado na fase de elaboração deste trabalho e me deram força e estímulo para que eu continuasse seguindo em frente e que contribuíssem para que a minha busca valesse a pena, obrigada.

RESUMO

Este estudo objetiva, de forma geral, investigar porque a escola para todos parece estar sendo tratada como política predominantemente restrita aos indivíduos com deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial. Em âmbito mais específico, analisar a escola para todos, nesse momento da história, buscando as interpretações que dão a inclusão escolar como uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “alunos com necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva. Diante disso, apresenta como recorte temporal os anos de 1990 a 2008, por reinventarem os discursos e as propostas de uma Escola para Todos, a partir das reformas educacionais da Educação Especial e seus paradigmas, bem como da política de Educação Inclusiva desencadeada na década de 1990. Para tanto, fundamentados em concepções crítico-dialéticas, utilizamos a abordagem qualitativa, para dar forma aos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico às áreas de discussões envolvidas; análise documental organizada a partir do levantamento dos dispositivos legais vigentes nas Legislação Nacional e Declarações Internacionais. Refletindo sobre a problemática do desenho para a implantação e a regulamentação da Escola para Todos, percebe-se que há um desafio coletivo posto à sociedade: não um desafio único a ser superado, ou um modelo único a ser implantado. É preciso pensar a escola como um lugar eminente de ensino, da criação de conhecimentos e entender que ela deve estar atenta ao sentido educacional e quanto ao seu significado estrito de formadora de cidadãos.

Palavras-chave: Escola para Todos; Inclusão Escolar; Educação Especial; Escolarização.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate in a general way why the School for All seems to be treated as policies predominantly restricted to the deficient individuals with disturbance and problems; prior, they were treated by the Special Education. In a specific field, to analyze the School for All at this moment of history, searching for the interpretations that give the inclusion school as an innovative proposal, it has nothing to do with the past and it inaugurates a new stage in the world education: the education for all, including for the "deficient educational special students", in the construction of an inclusive society. In that way, it presents a temporary space from 1990 to 2008 for reinventing the speeches and the proposals of a School for All, from the education reformation of the Special Education and its paradigms, as well as the policies of Inclusive Education which began in the 1990s. For it, we use the qualitative method, based on the critical and dialectical conceptions as the following procedures: the bibliographical research to give the theoretical support to the discussion areas involved; organized documental analysis from the survey of the legal devices that are in the National Legislation and the International Declarations. Pondering over the problem about the installation and settlement of School for All, it is noticed there is a collective challenge to the society: not an exclusive challenge to be overcome, or something only to be implanted. It is necessary to think about school as an eminent place of teaching, knowledge creation, and to understand that it should be attentive to the educational sense and as far as to its strict meaning of forming citizens.

Key words: School for all; School inclusion; Special education; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS PARADIGMAS INTERPRETATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POR ENTRE OS DISCURSOS E AS PROPOSTAS DE UMA ESCOLA PARA TODOS	15
1.1 POR ENTRE OS PARADIGMAS INTERPRETATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DISCURSOS E AS PROPOSTAS DE UMA ESCOLA PARA TODOS	16
1.1.1 Paradigmas de Institucionalização	19
1.1.2 Paradigmas de Serviço (em foco a normalização)	23
1.1.3 Paradigmas de Suporte (em foco a integração)	29
1.1.4 Paradigmas de Inclusão	36
2 A ESCOLA PARA TODOS NO BRASIL PÓS 1994: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NESSE CENÁRIO	44
2.1 CONSTRUINDO A ESCOLA PARA TODOS NO PLANO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	44
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CENÁRIO DA ESCOLA PARA TODOS	57
3 ESCOLARIZAÇÃO COMO (RE) INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS (OU CONSIDERAÇÕES FINAIS)	69
3.1 A ESCOLARIZAÇÃO FUNDADA NO CURRÍCULO	74
3.2 A ESCOLARIZAÇÃO, A ESCOLA E A INCLUSÃO ESCOLAR	87
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

A educação básica obrigatória e gratuita constitui-se em direito universal, econômico e social reiterado pela Constituição Federal de 1988 e por diversos documentos internacionais, tais como a Declaração do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU) e o Marco da Ação de Dacar. É também a base para a realização de outros direitos: saúde, liberdade, segurança, bem-estar econômico, participação social e política.

A educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, com o fortalecimento de discursos e de propostas que revelam a intenção de garantir escola para todos. E em busca dos discursos que desencadearam essa necessidade, as evidências apontam como a escola recebeu, incorporou e transformou essas exigências e o sentido por ela atribuído a esses direitos historicamente conquistados, nas leis e nas declarações.

As exigências educacionais criaram novas possibilidades pautadas nas políticas educacionais vigentes. Entendemos, contudo, que os fundamentos que deram sustentação a essa política educacional não foram gerados em âmbito exclusivamente nacional, mas articulados nos documentos publicados pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A possibilidade de investigar mais profundamente a proposta da escola para todos na perspectiva de sua (re) invenção a partir dos nexos estabelecidos entre a educação especial e o processo de escolarização (a partir dos anos 1994), se explícita a partir de alguns princípios, a saber: exclusão, inclusão escolar e educação inclusiva.

As invenções “são reações a situações novas” (HOBSBWAN, 1984, p. 10)¹. Essa é a nossa apropriação da idéia de Hobsbwan, para o qual as invenções, estão, no entanto, sujeitos às crenças, valores, práticas da sociedade ou do indivíduo — autor da invenção. Podem, pois, ser re-inventadas a todo tempo, são construções, não são estáticas.

¹ O termo “invenção das tradições” é utilizado por Eric Hobsbawm para designar um conjunto de práticas reguladas por regras táticas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado. Ver mais em HOBSBAWM, 1997.

O conceito de tradições inventadas formulado por Eric Hobsbawm (1997) nos parece bastante instigante para a análise da escola para todos, nesse momento da história. Primeiro por estar assentada em uma tradição inventada pela/para escola, qual seja, o reconhecimento da diferença dos indivíduos que a ela acedem.

Nesse sentido, este estudo objetiva, de forma geral, investigar porque a escola para todos parece estar sendo tratada como política predominantemente restrita aos indivíduos com deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial. Em âmbito mais específico, analisar a escola para todos, nesse momento da história, buscando as interpretações que dão a inclusão escolar como uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “alunos com necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva.

Diante disso, fundamentada em concepções crítico-dialéticas, utilizamos a abordagem qualitativa para dar forma aos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico às áreas de discussões envolvidas; análise documental organizada a partir do levantamento dos dispositivos legais vigentes nas Legislações nacional e Declarações internacionais. A pesquisa documental nos possibilitou uma análise direta das intenções, diretrizes e objetivos constantes dos ordenamentos espaciais e temporais para/dos discursos pedagógicos das escolas. A partir da análise desses referenciais e documentos, com base em Triviños, Bogdan e Biklen (1999), procuramos categorias e padrões que possibilitaram uma organização sistemática dos estudos oportunizando a análise das influências e desdobramentos dos espaços e tempos sobre a função maior da escola, a democracia, no qual esse princípio se apóia como instrumento para profundas reflexões.

Partindo desse pressuposto elegemos para análise as seguintes fontes primárias, para a investigação das leis de âmbito nacional: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 4024/1961, Lei n. 5692/1971, n. 9394/1996), Lei Federal n. 7853/1989 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei n. 10.172/2001 (aprova o Plano Nacional de Educação), Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 02/2001 (institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) e; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008.

Destacamos que a coleta das fontes primárias e secundárias foi realizada em bibliotecas virtuais de: Universidades, que mantêm Programas de Pós-Graduação, principalmente na área da Educação Especial; do Senado Federal; da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, entre outras.

Para o conjunto de fontes coletado operamos uma seleção e análise. A seleção alimentou-se do envolvimento com as temáticas, do período da produção (preferencialmente década de 1990). Já as análises foram realizadas a partir do preenchimento de um Protocolo de Leitura, no qual buscamos destacar o problema, a tese, a hipótese, a base teórica, as fontes teóricas e as principais questões apresentadas.

É conveniente lembrar que o momento histórico que vivemos frequentemente nos impõe redefinições do papel da escola como formadora, pois sua ação educativa está permeada de conflitos e contradições, tornando, portanto, quase impossível construir uma sociedade democrática a partir de uma escola autoritária e excludente.

Refletindo sobre a problemática do desenho para a implantação e a regulamentação da Escola para Todos, percebe-se que há um desafio coletivo posto à sociedade: não um desafio único a ser superado, ou um modelo único a ser implantado. É preciso pensar a escola como um lugar eminente de ensino, da criação de conhecimentos, e entender que ela deve estar atenta ao sentido educacional e quanto ao seu significado estrito de formadora de cidadãos.

Diante disso, esta dissertação está organizada em três capítulos, a saber: Capítulo I intitulado OS PARADIGMAS INTERPRETATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POR ENTRE OS DISCURSOS E AS PROPOSTAS DE UMA ESCOLA PARA TODOS, no qual intentamos mapear os paradigmas interpretativos da constituição da educação especial na história da educação brasileira, considerando os discursos e as propostas trazidas ao público nesse momento da história. Ressaltamos que estamos entendendo esse momento como o da 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 seus níveis. O Capítulo II, A ESCOLA PARA TODOS NO BRASIL PÓS 1994: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NESSE CENÁRIO apresenta uma análise das mudanças de postura político-educacional e histórico-social na busca de concretização de uma proposta de escola para todos no plano das políticas educacionais. Finalizamos essa dissertação ensaiando uma análise da ESCOLARIZAÇÃO COMO (RE) INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, para a qual elegemos a escolarização dos deficientes e a discussão do papel da escola para atingir

essa escolaridade, bem como as questões das aprendizagens necessárias neste momento da educação especial.

Sabemos que grandes conflitos marcam as sociedades atuais, muitos deles provocados por questões educacionais. Por isso e diante desse contexto, acreditamos que é necessário avançar a reflexão em torno das pesquisas que visam à política de educação para todos em uma perspectiva inclusiva.

É certo que a educação formal esteve sempre identificada com os princípios geradores de desigualdades e diferenças marcadas pela história social, cultural e educacional brasileira. É certo também que essas tendem a crescer cada vez mais, caso não dermos um basta nessas atitudes nem sempre veladas e mascaradas, para um comportamento de respeito mútuo, justiça e solidariedade.

CAPÍTULO I

OS PARADIGMAS INTERPRETATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POR ENTRE OS DISCURSOS E AS PROPOSTAS DE UMA ESCOLA PARA TODOS

As relações da sociedade brasileira, bem como da escola, com o segmento populacional constituído pelos indivíduos considerados diferentes, modificaram-se significativamente no decorrer da história. A perspectiva atual é que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Uma análise das problemáticas do atendimento a essas condições está contemplada nas discussões sobre a diversidade, reforçada na especificidade das demandas e no movimento de cada grupo: índios, negros, homossexuais, crianças pobres, deficientes, entre outros. Diante da conjuntura e diversidade de cada grupo, ele deve ser analisado individualmente, pois um não pode representar os demais. As necessidades especiais de cada grupo, sobretudo de indivíduos com algum tipo de deficiência, possuem exigências decorrentes de diversos fatores e merecem atenção e oportunidades na sociedade.

Nos últimos anos, têm-se intensificado abordagens sobre os temas diversidade, inclusão social e escolar, entre outras e, tal contexto, traz uma situação desafiadora para as escolas brasileiras de ensino regular, qual seja: partindo do princípio de que a diferença é inerente ao ser humano, e reconhecendo a diversidade como algo natural, a reinvenção de uma proposta de escola para todos é imprescindível. Essa proposta deveria construir-se sobre as possibilidades de a escola acolher a todos os alunos, oferecendo-lhes um aprendizado de qualidade.

Essa idéia de aprendizado está assentada tanto nas ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como nos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar

aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país para país em sua cultura e se altera, inevitavelmente, com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

Portanto, neste capítulo pretendemos mapear os paradigmas interpretativos da constituição da educação especial na história da educação brasileira, considerando os discursos e as propostas trazidas ao público nesse momento da história. Ressaltamos que entendemos esse momento como o da 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 seus níveis (FRIGOTTO, 2002).

1.1 POR ENTRE OS PARADIGMAS INTERPRETATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DISCURSOS E AS PROPOSTAS DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Ao se apontar a educação inclusiva como um novo paradigma, estamos secundarizando que a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo e os paradigmas de escolarização desses alunos, no ensino regular, começaram muito antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar.

É no limite dessa afirmação que construímos nossas análises acerca do movimento atual da Educação para Todos, que vem fundamentar nova compreensão sobre as funções da educação especial e apresentar orientações no sentido da materialidade da educação inclusiva. Nesse contexto, a inclusão escolar surge como a “nova missão da escola” (BUENO, 2008, p. 43). Isso nos leva a pensar que a inclusão escolar é uma proposta inovadora e inaugura uma nova etapa da proposta de educação para todos, inclusive para os indivíduos deficientes.

O conceito de Educação para Todos reaparece no conjunto de legislações e planejamentos educativos delineados na década de 1990. Os documentos considerados básicos na proposição dessa educação são: Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

Esses documentos foram inspirados nos princípios de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, ao mesmo tempo em que buscaram um consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços

educativos especiais, ou seja, combater a exclusão escolar e reduzir a taxa de analfabetismo.

A Declaração de Salamanca (1994) ressalta a importância da construção da “escola para todos”, caracterizando-a como “instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”. Esse documento, ao mesmo tempo em que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educar crianças em escolas e/ou salas especiais em escolas regulares. Apesar de algumas controvérsias, o documento merece destaque por ter sido um marco referencial para as novas tendências educacionais e, sobretudo, para a Educação Especial, propondo que todas as crianças entrem na escola. Para Torres (2001, p.13-20-26):

[...] Educação para Todos refere-se à educação como um direito de todos, equivale à Educação Básica para Todos: não é somente escolaridade para todos, é ‘satisfação de necessidades básicas de aprendizagem’ [...] melhoria da qualidade de educação [...] educação básica - equivalente à educação geral (educação infantil, fundamental, educação de jovens e adultos e educação profissional) para todos os indivíduos com ênfase [...] nos meninos e meninas pobres, requisitos necessários para sobreviver, desenvolver todas as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, tomar decisões e continuar aprendendo. [...] Educação para Todos dá possibilidades de múltiplas leituras. Podem ser entendidas como um convite para se continuar fazendo aquilo que, de alguma maneira, vinha sendo feito, ou também pode ser entendida como um chamado para uma autêntica revolução educativa.

No intuito de alcançar essa meta, é fundamental enfrentar o desafio de tornar a escola um espaço aberto à diversidade e adequado ao ensino de todo e qualquer aluno, incluindo aqueles com deficiência. As teorizações daí decorrentes esbarram no processo social, cuja característica essencial consiste em alterar as regras básicas construídas pela sociedade e, em extensão, ao sistema educativo e escolar.

Para ressaltar essa análise, é necessário um olhar contextualizado sobre os indivíduos e significativas mudanças de processos. Para tal contextualização, são necessárias modificações não só nas políticas educacionais, como também nas práticas escolares obscurecidas e sedimentadas na homogeneidade entre os alunos.

Na verdade, o que se quer esclarecer é que o conceito de inclusão escolar, ao ser analisado criticamente, mostra a sua fragilidade, tendo em vista que “a escola tem uma função social básica, que vai além de prestar serviços educativos” (SILVA, 2008, p. 71).

O que estamos buscando apontar é que a escola, ao longo da sua história, teve como papel transformar a sociedade e, nessa idéia, estão pressupostos modos de pensar, de

fazer e de inculcar uma cultura que possa intervir na formação dos indivíduos e de promover transformações nas condições ideológicas e materiais. Para Viñao-Frago (2000) “[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações”, estão ancorados em uma infinidade de pressupostos que delimitam que esses saberes e essas práticas sofrem diversas influências e posicionamentos por parte da escola.

Nesse enfoque, a Educação Especial que, por muito tempo, configurou-se como um sistema paralelo de ensino, redimensionou seu papel, antes restrito ao atendimento dos indivíduos deficientes, passando a atuar como suporte à escola regular. Nessa nova perspectiva, a Educação Especial passa a ser entendida como:

[...] Modalidade de educação escolar - um processo 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 o ensino comum, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (ARAUJO, 1998, p. 79).

ou

[...] um processo educacional definido em 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 apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 27-28).

Todavia, o princípio da igualdade individual, alicerce de uma sociedade que se diz democrática, talvez seja o maior entrave à seletividade interna e externa da escola, pois a inclusão coloca a questão da incorporação dos alunos deficientes pelo ensino regular numa outra ótica em relação à escola e à sociedade atual. Contudo, as práticas sociais e escolares tendem a aparecer como independentes, cada qual buscando seus próprios interesses, o que nos levou à pressuposição que a condição do aluno deficiente não é comum à sociedade, aos sistemas educacionais e aos professores em geral.

O movimento de inclusão de indivíduos com deficiência está sendo organizado em torno de questões pontuais, para onde converge a importância da construção de uma sociedade democrática, com cidadania e reconhecimento das diferenças. Sob esse foco, nosso interesse se volta para compreender o movimento operado pela escola em escolarizar indivíduos tão diferentes, mas possuidores de direitos iguais, reconhecidos por esses princípios.

Em função de sua abrangência, Mantoan (1998) pontua que a inclusão redireciona a perspectiva educacional, pois auxilia, não somente o aluno com necessidades educacionais especiais, mas os demais alunos, os professores e o pessoal de apoio.

A partir dessa ótica, tendo como pressuposto a “Escola para Todos”, o que percebemos é que ela deveria assegurar a igualdade de oportunidades, aceitar a diversidade, trabalhar na heterogeneidade e tornar-se capaz de garantir vivências cotidianas para que os alunos se apropriem dos mediadores sociais para o relacionamento com os conhecimentos e com a cultura. Portanto, a Educação Inclusiva constituiu uma oportunidade para que uma parte da população escolar não seja afastada do convívio e da riqueza que a diferença proporciona.

A inclusão escolar tenta, enquanto política educacional, resgatar uma dívida com um segmento populacional que, historicamente, tem ficado à margem da sociedade. Reflete, também, a inequívoca opção, socialmente construída, pelo princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, bem como pelos valores de respeito e valorização da diversidade, direito à igualdade de oportunidades e condições para o exercício da cidadania.

Entretanto, no âmbito da educação especial, a construção dessas respostas obedeceu aos diferentes paradigmas interpretativos e propositivos, a saber: paradigmas de institucionalização, de normalização, de integração e de inclusão.

1.1.1 Paradigmas de Institucionalização

O Paradigma de Institucionalização teve como característica a segregação total dos deficientes, fora da sociedade e em instituições próprias, de forma a contribuir para a exclusão desses indivíduos, fundamentando-se na idéia de que o deficiente estaria mais protegido e mais cuidado em ambiente segregado. Essas ações não corresponderam ao discurso de preparo dos deficientes para a vida em sociedade, prática que levou à criação e manutenção de Instituições Totais.

Então, nessa lógica, o primeiro processo formal de relação da sociedade brasileira com seus constituintes portadores de deficiência foi caracterizado pela retirada desses indivíduos de suas comunidades de origem, decidindo-se por sua manutenção em instituições residenciais segregadas.

Para contextualizar esse movimento, convém lembrar que, no período colonial, o indivíduo com deficiência (ou excepcional) era relegado à responsabilidade exclusiva da família que, na ausência de políticas públicas voltadas para atender a esse segmento populacional, ficava à mercê de suas possibilidades pessoais, sociais, econômicas, religiosas e culturais.

De maneira geral, crenças no sobrenatural e a ignorância técnico-científica determinavam, entre a população, a prevalência de uma leitura metafísica carregada de mitos, preconceitos e fatalismos no que dizia respeito à deficiência. Essa leitura, por sua vez, fazia do trato da deficiência uma tarefa difícil, dolorosa e frustrante.

O que parece ter realmente motivado o envolvimento do poder público com a administração desse fenômeno foram as necessidades e o interesse de alguns indivíduos que usaram dos meios de influência disponíveis para obter um suporte que lhes possibilitasse melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência e de suas relações em sociedade.

É importante lembrar que a primeira metade do século XX caracterizou-se pela proliferação, no Brasil, de instituições e de escolas especiais de natureza privada e assistencialista. A ciência da época voltava-se para a questão da Higiene Pública, que se preocupava com os "problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras" (JANUZZI, 1985, p. 33).

Inúmeras críticas provindas, principalmente, de pensadores europeus e norte-americanos, e também a diminuição do custo social nas políticas públicas de Saúde, após 1964, fizeram com que o Brasil revisse a prática da institucionalização. Essas experiências se testemunhavam por instrumentos de construção de alienação pessoal, de despersonalização e de conseqüente exclusão do indivíduo com deficiência (excepcional), da vida em sociedade, a que deveria ter direito.

Essa situação perdurou no Brasil, praticamente, até o fim da década de 1960. Até essa época, a pessoa portadora de deficiência era considerada desnecessária para o sistema de produção, então vigente no País, ameaçadora para a Saúde Pública, ônus para a família e para a comunidade, restando, portanto, a segregação social mascarada sob um conjunto de argumentos científicos, religiosos e assistenciais.

Houve, então, a criação de várias instituições, entre elas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Assistência às Crianças Defeituosas (AACD), entre outras. A atuação desses estabelecimentos não constitui para nós objeto de apreciação, uma vez que o intento desta pesquisa é o de

analisar a Educação para Todos e a Educação Inclusiva como prática de educação social, importante para a inclusão dos alunos deficientes na vida em sociedade.

Na mesma época, houve iniciativas oficiais em âmbito nacional buscando oferecer aos excepcionais condições de aprendizagem, embora, todas as campanhas tivessem por finalidade a educação em ambientes específicos, com educadores especializados, treinados para atender a deficiência individual de cada indivíduo.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional n. 4024, de 1961, influenciou decisivamente o movimento de transição do Paradigma de Institucionalização para o paradigma de serviços. Essa Lei teve como objetivo a garantia do direito à educação em todos os níveis, inspiradas nos princípios de “liberdade” e nos ideais de “solidariedade humana” (Dos Fins de Educação, art. 1º §g. no Título II - Do Direito da Educação, no art. 3º) - O direito à educação é assegurado pelas obrigações e no título X – Da Educação de Excepcionais: artigos 88 e 89.

Art. 1º §g - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Art.2º A Educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 3º direito assegurado: I- [...] pelo poder público e pela liberdade de iniciativa particular... II – Pela obrigação do Estado de fornecer recursos [...] de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89- toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O sentido explicitado nesses argumentos deixa clara a intenção da administração pública em transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento ao aluno especial. Esse fato, de acordo com Mazzotta (1982, p. 107), pode ser visto como:

[...] centralização do poder de decisão e execução marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado por instituições especializadas particulares.

Nesse momento da história, o Plano Nacional, por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário, criou, para a educação dos excepcionais, bolsas de estudos para todos que requeriam consideração especial no lar, na escola e na sociedade.

Foram implantadas, também, a Campanha Nacional dos Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), sendo que esses dois órgãos tiveram como finalidade promover, em todo território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, bem como, treinamento e especialização de professores e técnicas de reabilitação, equipamentos, material e auxílio ópticos, “assistência técnica e financeira, aos serviços de educação especial e reabilitação” (MAZZOTTA, 2003, p. 51).

Com o advento da LDB n. 4024/1961, o governo instala o Conselho Federal de Educação, lança o Plano Nacional de Educação e determina que, no mínimo, 12% dos recursos dos impostos arrecadados pelo governo sejam destinados para a educação. Essa Lei fixa também o chamado currículo mínimo, com o papel de regular a educação em todos os níveis e formas para todo o território nacional. Tais reorganizações criaram condições de uma educação voltada para os interesses da Nação, fazendo prevalecer à liberdade de ensino e ao direito da família de escolher o tipo de educação que desejava para seus filhos. Esse Plano teve como “finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2003, p. 55).

Tendo por base esse paradigma, inúmeras instituições e programas de intervenção orientaram o indivíduo deficiente para o processo de integração social, sendo, então, observadas as primeiras ações de caráter público de atenção aos indivíduos deficientes, motivados por dois fatores: a mobilização social e os movimentos sócio-econômicos mundiais.

Por um lado, e em decorrência da democratização da escola, os movimentos sociais contribuíram para mobilizar pais e educadores das camadas desfavorecidas economicamente. O movimento econômico mundial, em meio às crises do capital, após a Segunda Guerra, buscou saídas para acelerar o desenvolvimento dos países desenvolvidos, com a implementação de políticas sociais em serviços públicos de atendimento à população.

Esse cenário de mobilização e de desenvolvimento econômico fez emergir a preocupação do poder público com as questões da educação, particularmente com os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, devido ao estado elitista e conservador da escola. Com isso, a Educação Especial ganhou destaque, pois os

deficientes também estavam na seleção dos alunos que não respondiam aos padrões estabelecidos pela escola.

Nesse contexto, portanto, a educação especial foi constituída pelo caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade e anormalidade, que determinou formas de atendimento clínico-terapêutico. Diante disso, surgiram críticas ao Paradigma da Institucionalização, entre as décadas de 50 a 60 do século passado e, a partir daí, produziram-se novas idéias fundamentadas no princípio da Normalização.

1.1.2 Paradigmas de Serviços (em foco a normalização)

Um dos produtos do intenso debate de idéias, que caracterizou a década de 1960, denominado de Paradigma de Serviços, assumiu concepções e idéias diferentes. Passou-se a considerar que o indivíduo deficiente teria direito à convivência social com os demais indivíduos e, para isso, deveria modificar-se e comportar-se de modo semelhante aos demais membros da sociedade. Esse paradigma se fundamenta, segundo Aranha (2000, p. 4): “[...] no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade e, sócio-politicamente, no princípio da igualdade”.

A esse conjunto de idéias e de práticas, os defensores dos indivíduos diferentes, mais especificamente, dos indivíduos com deficiência, apoiados nos direitos de que todos deveriam viver e freqüentar a corrente principal da sociedade, afirmavam que esses indivíduos necessitavam ser tratados por serviços de diferentes áreas profissionais e, finalmente, integrados à vida na comunidade.

O contexto que rotulava, estigmatizava e excluía tornava a luta por direitos sociais árdua, particularmente a de grupos sociais considerados à margem do sistema, pois, por preconceito, esses eram considerados improdutivos. Esse contexto se agravou, principalmente com o fortalecimento do capitalismo, aliado ao grande movimento que caracterizou, mais especificamente, a década de 1960, quando, em grande parte do mundo, ocorreu uma mudança de paradigma.

Devido a isso, as organizações governamentais e não governamentais passaram a abordar as pessoas com deficiência por meio de procedimentos de Avaliação e de Intervenção, visando modificar o indivíduo, como condição para sua integração na sociedade.

Esse paradigma norteava, então, sua ação pedagógica por princípios de: normalização, integração e individualização, entre outros. O princípio da Normalização fundamentou-se na modificação do indivíduo para sua posterior integração à sociedade; o de integração envolveu a aceitação daquele que se inseria no contexto social; e o de individualização pressupunha a adequação do atendimento educacional a cada indivíduo com deficiência, respeitando seu ritmo e suas características pessoais.

Destacam-se, ainda, as diferentes denominações que foram utilizadas para o atendimento educacional, nos quais a escola passava a ter um papel importante na promoção das condições e transformações significativas para a construção da identidade individual e coletiva dos indivíduos.

Após a revolução de 1964, com a nova forma de governo adotada no país, houve o surgimento de algumas ações concentradas na área educacional, principalmente devido à falta de vagas nas escolas e planejamento específico para promover a melhoria do sistema de escolarização.

Para isso, buscou-se uma solução com a assinatura da Lei n. 4440/1964, que criou o Salário-Educação destinado à manutenção das quatro séries iniciais para alunos na faixa etária de sete a doze anos, com a finalidade de combater o analfabetismo. Houve, também, anterior a essa data, a Conferência de Punta Del Este (1962), ocasião em que o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo, visto que era o país da América Latina com maior índice de analfabetos.

Após essas decisões, as escolas passaram a receber verbas para sua melhoria, tanto no aspecto didático quanto para o aprimoramento dos professores, e a Educação Especial foi contemplada com recursos financeiros de 5%. Foi, também, adotada a Semana Nacional da Criança Excepcional (de 21 a 28 de agosto), em todos os municípios. O que se desejava com esse movimento era uma reflexão para mobilizar a sociedade em torno das necessidades dos deficientes. Até hoje perdura essa comemoração com a alteração, sugerida pela Organização das Nações Unidas (ONU), para “Semana Nacional das Pessoas Portadoras de Deficiências”.

Em meio a esse cenário surge a Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, por meio do Decreto n. 48961, de 1960, com a finalidade de promover em todo o território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças “retardadas” e com outras deficiências. Com essa mesma disposição, isto é, a visão de reabilitação dos deficientes, a Lei n. 4024/1961 trataria da Educação Especial.

Em 1962, na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, proposto mais como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Com ele houve a ampliação das instituições especializadas, considerada decisiva para a implantação de uma política de orientação psicopedagógica, médica e social, aos excepcionais.

Esse Plano constituía-se, basicamente, em um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e para o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. No cumprimento desse dispositivo, o Conselho aprovou as seguintes metas para o Plano Nacional de Educação, a ser executado até 1970:

1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.
2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial (BRASIL, 1962).

Essas metas foram modestas em relação ao grande número de indivíduos analfabetos no Brasil. Nesse sentido, a reforma ficou limitada em assegurar as condições mínimas que garantissem a instauração da educação para todos como meta para a construção de um novo Brasil. Com essa organização, a formação dos indivíduos ficou afunilada e a intenção não era só a continuidade dos estudos, mas primar por uma formação ampla e geral, em uma visão elitista de educação.

Nesse segmento histórico, em 17 de outubro de 1969, a Constituição foi amplamente reformulada pela Emenda Constitucional n. 1, outorgada pela Junta de Ministros Militares que, ignorando o princípio da sucessão presidencial prevista na carta magna de 1967, assumiu o governo interinamente. Na Constituição de 1946, falava-se na obrigatoriedade de serviços de assistência educacional oferecidos em cada sistema de ensino, especificando:

Art.168 - A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola, assegurada a igualdade de oportunidades e deve se inspirar no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana.

Art.169 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Na Emenda Constitucional de 1969, foram ignorados os direitos dessa carta, reiterando-se a igualdade de oportunidades e solidariedade humana, afirmando ser “direito de todos e dever do Estado – a educação e será dada no lar e na escola”, mas determina uma lei específica de assistência educacional aos excepcionais, quando se tratar da Educação Especial. Essa Emenda Constitucional, além de fixar a idade com que os filhos dos empregados teriam direito ao ensino primário gratuito, previa uma lei para a contribuição das empresas para o salário-educação.

Essa Emenda Constitucional, no art. 175, § 4º, previa “[...] a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação dos excepcionais”. Apesar de essa Emenda ser considerada um “remendo” na Constituição Federal de 1967, que retira a igualdade de oportunidades, ela evidencia a responsabilidade com a Educação Especial, determinando que uma lei específica defina, entre outros aspectos, a assistência educacional dos “excepcionais”, conforme se vê no art.176 e no art. 168, “quando diz que a educação é um direito de todos, assegurando-se a igualdade de oportunidades”, pois, segundo Lourenço Filho (1969, p. 277):

A educação, inspirada no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola (BRASIL, 1967).

[...] reafirma-se aí uma aspiração da filosofia social como diretriz da vida política. É uma relação de definição necessariamente abstrata. Ficará, no entanto, inoperante se não for traduzida em termos práticos que determinem, em primeiro lugar, o alcance desse vocábulo de ordem geral todos, o qual longe de referirem-se a elementos todos iguais, dizem respeito a grupos diferenciados, segundo idade, sexo, capacidades diversas em maior ou menor participação na vida do país.

Em nossa análise, foi imprescindível esse recorte histórico para sublinhar a importância do movimento sócio-educacional, político e ideológico em relação aos direitos das pessoas deficientes, pois foi a primeira vez que se viu o registro da Educação Especial numa Constituição Brasileira.

As legislações elaboradas visaram, sem dúvida, a ampliação de tais direitos. Todavia, cabe reafirmar o que Lourenço Filho colocou dessa relação abstrata, “todos”, essa

conotação somente evidencia grupos considerados iguais. A deficiência, enquanto parte desses direitos, por princípio, foi consolidada nas leis aplicáveis a “todos” os indivíduos, sem cogitar as diferenças. Essa nítida impressão acabou criando uma cultura consolidada na homogeneidade.

Pode-se dizer que não basta o dispositivo legal separado de seu efeito social; ele somente se consolidará na medida em que seja compreendido em sua essência. Januzzi (1991, p. 04) pondera que a legislação:

[...] é um horizonte a ser atingido, mesmo porque, no contexto nacional, o aspecto legal tem sido através dos tempos, considerado sempre uma hipótese de trabalho e não cumpre, como nos países desenvolvidos, a legalização de conquistas já vivenciadas.

A educação, na maioria das vezes, teve sua organização baseada na ignorância de uma série de características que definiram as condições e as possibilidades de cada indivíduo em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento da inteligência e das capacidades individuais. Contudo, tratar todos da mesma maneira, independentemente de suas condições particulares, foi o princípio teórico básico da atividade educativa tradicional. Essa marcante organização da escola fez com que ela determinasse que o aluno deficiente adquirisse, primeiramente, as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo do normal, para depois ser inserido na sociedade e na escola comum.

O Paradigma de Normalização, com o objetivo de oferecer aos deficientes os mesmos direitos e condições de vida que os demais, caracterizou-se pela oferta de serviços, geralmente organizada em três etapas:

[...] a primeira seria a avaliação, que identificava tudo que deveria ser modificado no indivíduo de forma a torná-lo o mais normal possível; a segunda seria a intervenção, na qual a equipe ofereceria ao indivíduo deficiente, atendimento formal e sistematizado e a terceira o encaminhamento do deficiente aos demais serviços da comunidade (BRASIL, 1998)².

Em função da avaliação, da intervenção e do encaminhamento, assentada na idéia da normalização e na superação da deficiência, que se caracterizava pelo pressuposto de que o indivíduo com deficiência, independente do grau de comprometimento, com acesso

² Síntese extraída do livro Escola Viva. Do MEC/SESPE/FGV-IESAE n.1/88. O Processo Histórico de Construção de um Sistema Educacional Inclusivo no Brasil – 1998.

imediatamente e contínuo aos recursos disponíveis poderia ser normalizada sua condição e, assim poder conviver com os demais considerados “normais”.

Assim, no Paradigma de Serviços, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia), com atuação a partir de um modelo médico ou clínico e com pouca ênfase na atividade acadêmica. O trabalho educacional era realizado em forma de “exercícios de prontidão para a alfabetização” (GLAT, 1989).

Devido a todos esses direcionamentos, entende-se que, no real funcionamento das instituições, essa igualdade sempre esteve longe de ser efetiva. As discriminações que operavam nessa realidade são consideradas mais como ilegítimas e resultantes dos desajustes do sistema. Porém, por trás desse procedimento, baseado na negligência em relação às diferenças entre os indivíduos, sempre houve uma função discriminadora, apoiada no tratamento igual para os diferentes, como sendo uma função socializadora e integradora, firmada na existência de um mecanismo comum a todos.

O Paradigma de Serviços, que veio substituir o Paradigma de Institucionalização, trouxe um conceito de integração bastante equivocado, pois transferiu toda e qualquer responsabilidade de mudança para o indivíduo deficiente com a incumbência dele se assemelhar aos demais indivíduos para, então, ser integrado ao convívio social.

Essa condição integradora, no caso específico do deficiente, resultou em uma exclusão automática desse segmento, pois o contingente dos possíveis “eleitos”, não deficientes, atendidos pelo sistema regular de ensino e com reais perspectivas de sucesso social mais abrangente foi priorizado. Ser diferente implica em estigmatização, preconceitos sociais, culturais e até mesmo familiares que, talvez por excesso de zelo, impede o deficiente de participar como indivíduo com os mesmos direitos sociais e políticos na sociedade.

Somente com a aprovação da Lei n. 5692, de 1971, encontramos uma proposição diferenciada para a Educação Especial, que passou de uma visão de Reabilitação dos deficientes à atividade paralela do ensino comum. No artigo 9º, essa Lei previa “tratamento especial aos excepcionais”.

A sociedade brasileira é uma só, porém formada pela pluralidade de indivíduos, com suas características próprias e peculiares, as quais, apesar de diferenciarem-se entre si, devem ser tratadas igualmente, já que a lei não faz diferença entre elas. Essa nova visão sobre igualdades e diferenças requeria uma nova abordagem de educação, de escola e de indivíduo.

Por meio do Decreto n. 72.425, de três de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse órgão ficou responsável pelo atendimento aos excepcionais, com a finalidade, entre outras, de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial. No ano seguinte, o Parecer n. 3.763/74 dispõe sobre o tratamento especial para o aluno cego no exame vestibular.

Em 1977, a Portaria Interministerial n. 477, do Ministério de Educação, estabelece as diretrizes de ensino para o atendimento integrado dos excepcionais no sistema regular de ensino e em instituições especializadas com assistência médico-psicossocial. Surgiram os centros de reabilitação e as clínicas especializadas; proliferaram as escolas especiais, geralmente oferecendo serviços de avaliação, de intervenção e de acompanhamento.

O princípio da normalização dizia respeito a uma colocação seletiva do indivíduo deficiente na classe comum do ensino regular. Nesse caso, o professor de classe comum não receberia um suporte do professor da área de educação especial. Os estudantes do processo de normalização precisavam demonstrar que seriam capazes de permanecer nessa classe comum pelo próprio esforço.

No complexo quadro econômico, político e social mundial, um novo modelo de atendimento na Educação Especial ganhou força e evoluiu para o Paradigma de Suporte, cuja contribuição visou preparar a integração do indivíduo na vida em comunidade.

1.1.3 Paradigmas de Suporte (em foco a integração)

No Brasil, o modelo de Integração Social que orientou as políticas públicas a partir de meados dos anos de 1970 até meados dos anos de 1990, mas, comumente, usado até hoje, também é chamado de Paradigmas de Serviços. Esse paradigma foi caracterizado pela oferta de serviços especializados de reabilitação física, educação especial e reabilitação profissional, entre outros.

Com o Paradigma de Integração passou a existir o acesso às diferenças na escola. Surgiram as “classes especiais” na escola regular, e esse espaço ficou de certa forma, aberto para os deficientes. Entretanto, os alunos deficientes deveriam se adaptar às condições oferecidas pela escola, buscando meios para garantir sua permanência e sucesso no ensino.

As inserções daqueles que apresentavam alguma deficiência se concretizavam pelo modelo de integração. Todavia, essa ação do indivíduo, em se adaptar às condições externas, na escola, no trabalho e na vida social em geral, só era observada por meio da

conquista pelos méritos pessoais. Essa mudança podia ser alcançada se o indivíduo deficiente atingisse um nível compatível com os padrões sociais vigentes.

O Paradigma de Suporte substituiu o de Serviços e propôs uma visão mais coerente de inclusão, por revelar que havia uma série de medidas que deveriam ser tomadas em relação aos indivíduos deficientes, além de avaliá-los e capacitá-los. Essas medidas passavam por atitudes de respeito, dignidade e justiça, principalmente de superação da questão do indivíduo isolado. Entendia-se por adaptação a transferência dessa responsabilidade de mudança para a sociedade, que deveria garantir o acesso a todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Esse suporte seria oferecido no âmbito social, econômico, físico, instrumental, para, então, efetivar a inclusão social. Sabe-se, porém, que ainda há muito a ser feito para efetivar esses princípios, sem deixar de considerar, também, uma série de entraves sociais e políticos que devem ser superados para que se atinja o proposto. Para Aranha (2003, p. 15), Paradigma de Suporte é todo [...] “e qualquer tipo de ajuda que permita à pessoa com deficiência o maior nível de autonomia e de independência, na administração e no gerenciamento de sua própria vida, em ambiente o menos restritivo possível”.

O Paradigma de Suportes, portanto, objetiva-se no ajuste do contexto social, de forma a poder garantir, inclusive ao segmento populacional constituído pelos indivíduos com deficiência, as condições que cada um necessita para ter acesso ao espaço comum da vida em comunidade e participar do debate social de idéias e dos processos decisórios da sociedade.

A relação da sociedade com os indivíduos deficientes, no contexto desse novo paradigma, mudou substancialmente, já que se buscou garantir serviços e recursos que pudessem "modificar" a pessoa portadora de deficiência, no sentido de favorecer-lhe a aproximação maior possível do estado "normal".

A partir de 1970, fortalece-se, cada vez mais, um sistema paralelo de ensino, nesse contexto de educação regular e especial. Porém, com a promulgação da Lei n. 5692/1971, que assegurava as reformas do 1º e do 2º graus de ensino, com ênfase ao ensino profissionalizante, houve uma motivação para numerosas ações de dinamização da educação e amparo aos excepcionais.

Para Bueno (1994), Ferreira (1994) e Jannuzzi (1992), 1970 foi uma década de significativa importância para a Educação Especial, não só pela ampliação dos serviços, mas também na questão das políticas públicas de atendimento ao indivíduo deficiente.

Nessa fase, além da criação das oficinas pedagógicas para a preparação do deficiente para o trabalho, passaram fazer parte das prioridades do CENESP: a reformulação do currículo; capacitação de recursos humanos; assistências financeiras às instituições privadas e às estaduais; a inclusão do superdotado na área da Educação Especial; bem como a finalidade de “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

Considerando-se o avanço da democracia, nas décadas de 1970 a 1980, passou-se a exigir da sociedade uma nova relação com os grupos estigmatizados socialmente. A sociedade marcada por profundas transformações nas relações sociais de produção, com avanços científicos e tecnológicos, registrava a compreensão da diversidade constituída pelas diferentes sociedades e cultura, que exigia um tratamento mais humanitário e de proteção aos direitos das minorias. Foi associada a esse paradigma:

[...] a idéia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentam (BRASIL, 2004, p. 13).

A concepção de integração e de inclusão social se completa nessa proposta do Paradigma de Suporte, visto que ambos ganham direitos não segregados e acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais indivíduos; essa compreensão ganha conotação de que sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe esse princípio.

Ao analisar o Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura de 1977/1979, observa-se que ele foi norteado “pela ação de extensão ao acesso à educação, pela ação otimizadora, pela ação preventiva, pela ação de aperfeiçoamento e pela ação continuada” (MAZZOTTA, 2003, p. 95).

Em 1980, no Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituída pelo Ministério de Educação e Cultura, foram apontadas diretrizes da educação especial à ‘integração e à normalização’, implementada por sete objetivos: “conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação” (MAZZOTTA, 2003, p. 101). A partir de então, as reivindicações em torno da igualdade de direitos e de

oportunidades ganharam força nas políticas públicas norteadas por vários documentos, bem como, a mobilização de grupos sociais e organizações políticas.

Em 1985, o CENESP elabora um novo plano, intitulado “Educação Especial – Nova Proposta”, com a finalidade de atendimento aos indivíduos com deficiência, com problemas de conduta e superdotação “seja compreendido como responsabilidade coletiva” (MAZZOTTA, 2003, p. 102).

Em 1986, foi instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que elaborou um Plano de Educação Especial, com o objetivo de implantar uma “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Esse Plano destaca que o atendimento aos indivíduos deficientes “só podia ser equacionado dentro do contexto geral das políticas sociais, e por meio dos sistemas básicos de saúde, educação, previdência e assistência” (MAZZOTTA, 2003, p. 108).

De 1986 a 1989, o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República aponta como principal diretriz para a educação: “assegurar acesso a todos ao ensino de boa qualidade” “[...] enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade” (MAZZOTTA, 2003, p. 104).

Pode-se perceber que, entre as décadas de 1980 e 1990, ampliou-se o debate de idéias acerca do processo de integração, passando a contar, inclusive, com a participação do próprio segmento populacional constituído pelos indivíduos com deficiência. Os principais argumentos apresentados defendiam que elas tinham, sim, o direito a receber todo e qualquer serviço de que necessitassem para seu desenvolvimento e alcance do melhor nível de autonomia social e pessoal possível.

Um dos argumentos de defesa, no que se refere aos indivíduos deficientes pelos dispositivos garantidores de direitos a essa população, foi a legislação, ainda em vigor, marco fundamental de mudança na escola pública. A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, estabelece como direito o atendimento “educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse dispositivo tem conferido a legalidade constitucional aos discursos que enfatizam, com base nos princípios de garantia de direito dos alunos deficientes, de terem o acesso e a permanência de todos no contexto da escola. Embora, em âmbito federal, diversas leis e diretrizes institucionais passaram a estabelecer como direito social aos indivíduos deficientes freqüentarem o ensino comum, essa experiência ainda está por se concluir nas escolas brasileiras.

A educação permite que sejam assegurados e observados todos os objetivos e fundamentos nos quais se fundam a República Federativa do Brasil. Por meio da educação é possível formar indivíduos conscientes e que sejam aptos a buscar os conhecimentos e preservar a dignidade de todos.

A partir da idéia da importância da educação, fundamentou-se o Princípio da Igualdade, que diz que todos aqueles que constituem a diversidade social têm direitos iguais e que para que tais direitos sejam efetivamente contemplados, há que se garantirem condições diferenciadas, que possam atender ao conjunto de necessidades especiais apresentadas pelos diferentes segmentos populacionais.

Além dos dispositivos já mencionados foi assegurado o direito proclamado na Conferência Mundial de “Educação Para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, pautado no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir escolas para todos. Outro fator que, certamente corroborou para com esses direitos, sem dúvida, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº. 8069, também em 1990, que reafirmou os direitos da Constituição Brasileira vigente: “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual estava organizada em torno dos seguintes objetivos: “tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiências, visando assegurar a esta o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva integração social”.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) na sua ação pedagógica, estava norteada pelos princípios de “normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização”. Mazzotta (1994, p. 37-38-39) conceitua esses princípios específicos, como:

A idéia de normalização traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados). Nos aspectos meios significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto resultados, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira de esses indivíduos viverem com direitos e deveres. O princípio da normalização diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo portador de necessidade especial na classe comum.

O princípio da integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos:

- * igualdade; viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos.
- * participação ativa: requisito indispensável à verdadeira interação social.
- * respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

No princípio de individualização, pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.

No princípio de simplificação (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade), sempre visando a médios e longos prazos o atendimento a todas as necessidades do alunado de educação especial, que exigem além do atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas.

No princípio de interiorização (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes), cabe aos estados, municípios e aos representantes legais, a elaboração e formulação de políticas públicas, planos e programas.

Entende-se por essa Política um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado com necessidades especiais e deverá inspirar a elaboração de planos que definam responsabilidades dos órgãos públicos, nas três esferas do governo: municipal, estadual e federal, bem como, as classificações e conceitos dos alunos e dos serviços.

As classificações dos alunos com necessidades educativas especiais são: (mental, visual, auditiva, física, múltipla), condutas típicas (problemas de conduta) e altas habilidades (superdotados). As modalidades de serviços são: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, itinerante, sala de recursos.

As políticas públicas para as pessoas com deficiência devem considerar, por um lado, as disparidades regionais, bem como a desigual distribuição de renda que, associadas, produzem sob a forma de pobreza algumas das mais importantes causas de deficiências. Os serviços disponibilizados em algumas regiões dependem unicamente de Escolas Especiais (ONG'S).

Todos os serviços da Educação Especial devem integrar-se ao conjunto das ações executadas pelo sistema básico de serviços sociais e levar em consideração que os indivíduos com deficiência não formam na sociedade agrupamentos específicos: são crianças, jovens, adultos e idosos, homens ou mulheres, negros, brancos ou índios, pertencentes a famílias posicionadas em segmentos sociais e econômicos diversos, possuem valores culturais distintos e habitam as várias regiões geográficas do País.

Em uma determinada cultura, a diversidade humana é traduzida em um conjunto de valores e de atitudes que produzem e reproduzem marca ou estigma socialmente aceitos ou não. Essa questão enfatiza que a grande barreira para a participação dos indivíduos deficientes é a cultura.

Os indivíduos carregam uma história de preconceitos e discriminação que começou com a exclusão. Por reconhecer as necessidades desses diversos grupos de

indivíduos, apregoados em nossas leis, com vista na equiparação de oportunidades em defesa dos direitos humanos, compreende-se que esses são indivíduos que possuem necessidades decorrentes de diversos fatores e merecem atenção e oportunidades na sociedade, bem como nos regulamentos legais.

Visando essa regulamentação em 1992, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão do Ministério da Educação e Desporto, e traz para esse universo as seguintes perspectivas: "coordenar a elaboração da Política de Educação Especial do país; estimular, supervisionar e fomentar sua implantação; e assistir técnica e financeiramente sua implementação" (MEC, 1994, p. 16). Portanto, o atendimento especializado, regulamentado e público às crianças deficientes passou por um processo longo e de conquistas gradativas.

Para a SEESP, o ano de 1993 foi marcado como um retorno à Educação Especial. O Ministério de Educação (MEC) retoma e torna a assumir compromissos de programas e ações, salientando uma discussão em nível nacional sobre a organização e elaboração da Política Nacional de Educação Especial.

O produto final desse documento acontece em 1994, no auge da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no período de elaboração do documento da Declaração de Salamanca, quando foram traçados os princípios políticos e as práticas para uma Educação para Todos.

Nesse mesmo ano, com a elaboração dos planos: Plano Decenal e Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, tendo como imperativo “a erradicação do analfabetismo”, foi elaborada, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP – anteriormente CENESP), a Política Nacional de Educação Especial, em que se estabeleceram objetivos gerais e específicos de “garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais” a conquista e a manutenção dos mesmos.

Ao procurar apreender as referências desse debate na política de educação especial brasileira, percebeu-se que essa questão de garantia educacional ao aluno deficiente também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998).

Nos referidos PCN, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve contemplar as "diferenças individuais" (BRASIL, 1998, p. 18), e "requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo" (BRASIL, 1998, p. 24).

Essas indicações dão margem a que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem. Contudo, o debate sobre currículo avança no sentido de restringir o que deve ser apreendido, ou seja, a "eliminação de conteúdos básicos do currículo" (BRASIL, 1998, p. 38) e a "eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente" (BRASIL, 1998, p. 39).

Discutir a educação de "alunos com necessidades educacionais especiais" implica resgatar o sentido da "Educação Especial", e o ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de integração pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados. Existe, hoje, também, a necessidade de rever as questões conceituais e interpretativas do entendimento da diversidade, pois nos trinta anos de atuação do princípio de integração emergiu o discurso em defesa da educação inclusiva. Para os indivíduos com deficiência, deve-se pleitear uma educação escolar baseada no princípio da não segregação ou da exclusão.

Diante das tantas "necessidades educacionais especiais" dos alunos deficientes, a educação escolar deve responder com situações de ensino-aprendizagem diferentes das organizadas usualmente para a grande maioria dos educandos, ou seja, das situações comuns de ensino ou ensino regular.

Em síntese, as idéias que estão permeando a busca de construção de uma escola para todos, portanto, inclusiva, referem-se a um movimento muito mais amplo de transformação social. Na escola manifestam-se os valores e processos sociais tradicionais. Essas posturas e esses processos devem ser refletidos, criticamente, à luz dos fenômenos do cotidiano, no currículo, na avaliação e nas práticas pedagógicas, com vista à promoção e a formação de cidadãos críticos e preparados para novas transformações.

1.1.4 Paradigma de Inclusão

Com o propósito de consolidar a política de educação inclusiva, o MEC-SEESP implantou, em 2004, o Programa Educação Inclusiva, tendo “[...] por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias - no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004(b), p.3).

Este paradigma aponta para a inclusão caracterizada como processo de garantia do acesso, imediato e contínuo, do indivíduo deficiente ao espaço comum da vida em sociedade, independente do tipo e grau da deficiência.

Para tanto, entende-se a Inclusão Social como processo bidirecional de construção coletiva, que implica em ajuste mútuo, onde cabe ao indivíduo deficiente a manifestação com relação a suas necessidades; e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a todos, seja possibilitado o acesso imediato e definitivo à convivência no espaço comum, não segregado indistintamente.

Para que a escola cumpra com seu papel de formação e de ação transformadora, ela deve modificar-se de forma a poder identificar o conjunto de necessidades educacionais especiais que constituem a diversidade de seu alunado e a ele responder, com competência e qualidade.

Convém pontuar que, para que a escola se torne inclusiva, há que se implementar as Adaptações Curriculares de Grande Porte, de competência e responsabilidade das instâncias político-administrativas superiores, bem como Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, de competência e responsabilidade dos professores. Nesse contexto de idéias e objetivos sociais, que foi elaborado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN – MEC, 1999) com Adaptações Curriculares, norteadoras das ações inclusivas no contexto educacional, hoje, sendo visto, como flexibilidade do currículo.

No momento que a escola tornou-se obrigatória para todos, as adaptações curriculares passaram a ser cogitadas como parte da prática pedagógica, como um guia sobre o quê, como e quando ensinar. Contudo, o que norteia essa prática na realidade da escola é que esta deve reconhecer as diferenças entre os indivíduos para tornar essa flexibilidade do currículo sem perdas para os integrantes desses direitos.

Para uma ação inclusiva, o professor deve buscar informação, promover reflexões e debates sobre os aspectos filosóficos, políticos, teóricos e técnico-científicos envolvidos no processo de construção de um sistema educacional, em que possa responder a todos. Na efetivação desse processo, são inúmeras as tarefas que se impõem, dentre elas, a formação de educadores que possam administrá-lo com domínio de conhecimento, com competência e com responsabilidade, com ações que possam contribuir na transformação da escola brasileira, para que esta assuma sua natureza inclusiva.

De modo geral, concluiu-se que, embora os indivíduos com deficiência necessitem e tenham direito a serviços especializados e flexíveis, essas não são as únicas providências necessárias, caso a sociedade pretenda ser verdadeiramente democrática. A opção pela construção de uma sociedade inclusiva nos torna a todos co-responsáveis no

processo de desenvolvimento do coletivo, especialmente através do respeito às peculiaridades que constituem a diversidade.

A política de Inclusão Escolar esbarra em questões das nossas leis educacionais, embora elas tenham no contexto aberturas para o chamado “ensino para todos”, independente da capacidade de cada aluno. Infelizmente, temos no Brasil uma Educação padronizada, um currículo escolar com diretrizes únicas para todas as regiões. Nossos métodos de avaliações procuram nivelar todos como iguais, exige o alcance de notas mínimas para aprovação, não permite aos alunos a liberdade para aprender no seu próprio ritmo e de acordo com as suas condições, sendo eles deficiência ou não.

Para falar de educação inclusiva, antes de qualquer coisa, temos de abordar a questão da inclusão social, ou seja, o processo de tornar participantes do ambiente social total (a sociedade humana vista como um todo, incluindo todos os aspectos e dimensões da vida - o econômico, o cultural, o político, o religioso e todos os demais, além do ambiental) todos aqueles que se encontram excluídos, por razões de qualquer ordem.

Assim, para melhor esclarecimento, a exclusão social e inclusão social são conceitos dialéticos, polarizados, simétricos e constituem uma das grandes preocupações da sociedade atual. Como excluídos, podemos considerar todos os grupos de indivíduos que não participam, da sociedade capitalista, do consumo de bens materiais (produtos e mercadorias) e ou serviços. A inclusão social se apresenta, portanto, como um processo de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente ou em consequência das radicais mudanças políticas, econômicas e ou tecnológicas da atualidade.

Sendo a educação um direito de todos, nesse “todos” incluem-se os indivíduos com deficiências; portanto, é dever do Estado, promovê-los de modo que todos tenham acesso à educação (educação inclusiva), tornando a escola o espaço no qual se deve favorecer a todos os indivíduos, permitindo-lhes acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências, ou seja, à possibilidade de apreensão do conhecimento histórico produzido pela humanidade. Essa escola deve estar adaptada e equipada com recursos arquitetônicos, humanos e pedagógicos para receber todas as pessoas que compõem a diversidade dessa sociedade.

É importante lembrar que a premissa de uma educação inclusiva está assegurada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Esses documentos respondem ao movimento mundial de Educação

para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, Espanha em 1990, marco de uma nova história para a educação mundial.

Portanto, ao se pensar em inclusão, não se pode ter uma visão ingênua, de que está garantido em lei, vai acontecer, é preciso aproveitar o discurso atual de “escolas para todos” e buscar caminhos para que ela se efetive tendo como meta uma educação de qualidade.

Com a elaboração do Plano Nacional de Educação, aprovado em 10 de fevereiro de 1998, pelo Projeto de Lei n. 4155, propõe-se à apresentação de novos objetivos: a elevação do nível de escolaridade, a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público. Nesses objetivos está previsto atender às necessidades educacionais da maioria da população; mudar o modelo social vigente; transformar a sociedade e torná-la de fato democrática.

Não podemos negar os avanços das proposições em defesa da política de inclusão, baseada nos princípios éticos voltados para a busca de igualdade e justiça social, principalmente, quanto à democratização de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. A falta de qualidade desse ensino coloca-nos frente ao quadro demonstrativo de exclusão, em todos os níveis e modalidades, quando esse se apresenta por uma grande parcela da população escolar.

A crise educacional brasileira tem-se expressado, ao longo de décadas, por altos índices de repetência e evasão escolar, mas sabe-se também, que elas extrapolam as questões pedagógicas. Isso tem sido agravado e reforçado pelo conjunto das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro e, principalmente, aos ditames das políticas definidas pelo Banco Mundial. Em consequência do alinhamento com a política neoliberal, o País vem sofrendo com a limitação das verbas destinadas à educação.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de políticas públicas e legislações educacionais voltadas para a proposta e diretrizes educacionais, condizentes com as necessidades dos indivíduos com deficiência, historicamente excluídas da escola, para a compreensão e a intenção de garantir educação para todos.

Carmo (2001) afirma existirem duas correntes no que diz respeito à educação inclusiva: “a que respalda a inclusão em base legal do “direito de todos” e dever do Estado, e a dos que visam adaptar a escola em seu caráter aparente”. Para o autor, essas correntes não apresentam consistência em seu discurso para sustentar a inclusão.

Dessa forma, os que buscam respaldar a inclusão nos termos da parte legal, acabam pondo em prática uma ação desarticulada, sem consistência e compromisso, com a

realidade objetiva das escolas, proporcionando segregação dos indivíduos deficientes, que, incapazes de responder às exigências da escola regular, acabam mais uma vez excluídos de seu interior. Os que acreditam que para ocorrer inclusão o mais importante é reformar as escolas, promovendo mudanças, tais como: adaptações arquitetônicas, adequação dos conteúdos curriculares, preparação dos professores e outras alterações de caráter metodológico, desconsideram a incompatibilidade histórica que sempre existiu entre os projetos político-pedagógicos das escolas especiais e os das regulares, propondo alterações superficiais na organização do espaço escolar.

Entende-se que o momento atual é, talvez, o mais importante e ao mesmo tempo o mais conflitante para a Educação Especial, tanto no Brasil como no mundo, pois a junção entre Educação Geral e Educação Especial transforma-se na dicotomia existente entre ambas em vertente única: a Educação Inclusiva. Carmo (2001, p. 47) afirma ser necessário, na perspectiva inclusiva:

[...] superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e os espaços escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira.

Percebe-se a necessidade de repensar a organicidade escolar como condição básica para a inclusão, mas, para isso, considera primordial o subsídio para sustentar e viabilizar essa mudança. O movimento em prol de uma educação para todos e, conseqüentemente, da escola inclusiva, ocorre num contexto de extrema exclusão social, o que sem dúvida é um grande empecilho para que se assegurem os direitos dos indivíduos com necessidades especiais.

Tanto a integração como a inclusão foi importante para, na chegada do século XXI, se reconhecer a necessidade de repensar a Educação em geral e, particularmente, a Educação Especial. Diante dessa política recente de inclusão, tem-se indicado três situações possíveis para a organização do atendimento dos alunos: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo, ou deve ter a oferta de educação de qualidade.

A inclusão traz uma perspectiva arrojada de escola, de ensino, de educação. Portanto, para enfrentar o desafio, o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado

para uma perfeita integração. Para que de fato a escola seja integradora e inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, é fator essencial a participação da comunidade.

Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. Mas esse atendimento não se limita à área educacional, mas na articulação e na cooperação. Essas dependem da colaboração, inclusive em termos de recursos de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social.

Para analisar o dispositivo constitucional impresso nas normas brasileiras, quanto à valorização e a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problema de dispersão de atenção ou de disciplina, requer um esforço determinado das autoridades educacionais para que se concretize a política de inclusão.

É por meio da educação, que o indivíduo exerce sua cidadania e seu desenvolvimento e se qualifique para o trabalho, com essa medida, espera-se contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais.

De acordo com Mendes (2001), a educação inclusiva faz aflorar a defesa dos direitos dos indivíduos em situação de exclusão no processo educacional. Dessa forma, refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva significa analisar o que está na base dessa reflexão, e é importante enfatizar os dispositivos legais favoráveis à inclusão. Osório (2007, p. 44) afirma que:

[...] quaisquer possibilidades de escolaridade relacionadas à pessoa com deficiência continua a ser ignorada [...] a compreensão do ato pedagógico, não permitia as possibilidades diferenciadas de aprendizagem [...] o direito à educação fica susado por alternativas muitas das quais incentivadas pela própria Lei em vigor.

A escola talvez seja o único espaço de acesso aos conhecimentos universais sistematizados, capazes de proporcionar uma identidade social e cultural para a maioria dos indivíduos. Apesar de o Brasil ter se comprometido com o alcance dos objetivos propostos na Declaração de Salamanca (1994), com vista à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos, parece, ainda, não conseguir implantar totalmente essa política no sistema regular de ensino, conforme preconizam as leis nacionais.

Para elucidar a existência compartilhada da escola para todos dentro do contexto histórico, convém salientar que ela adquiriu outras funções que não somente escolarizar. Com isso, é no repensar das práticas pedagógicas da escola, principalmente quando se promove a inclusão, que residem contradições, paradoxos e ambivalências.

A trajetória da Educação Nacional foi marcada pela inovação, justamente pela concretização da política de inclusão e, somada a isso se apresenta na forma de reinvenção de uma Escola para Todos. Na verdade, é possível afirmarmos que o momento pelo qual passa a educação brasileira é de reinterpretar o discurso oficial, mas as práticas continuam as mesmas.

Nessa prática, é possível dizer que a análise das práticas da escola é engendrada mediante disposições de permanência e de escolarização de uma parcela de seu alunado, tendo em vista que, considerando o que diz Bourdieu (1998, apud OLIVEIRA, p. 186) a escola é “[...] uma espécie de terra prometida semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança na sua direção”.

Considerando essa metáfora, é visível que a escola, ao abrir suas portas a todos os alunos e na possibilidade de trabalhar com uma cultura das diferenças, tem sua organização e práticas bastante distantes desse alunado, visto que, ela trabalha com a cultura das semelhanças. Assim, como se pode estabelecer que essa escola vá além da socialização e deixe transparecer suas ações como um espaço “ideal” para o processo de escolarização?

Sob essa ótica, o discurso da função da escola comum em relação ao seu compromisso com uma educação de qualidade para todos implica em um currículo com opção em práticas heterogêneas e inclusivas; fator, esse, imprescindível para as interações em situação de sala de aula. Nesse espaço, há possibilidades de trocas e de ajuda mútua entre os alunos e, com isso, a ampliação das capacidades individuais e coletivas.

A presença da diversidade na escola regular vai imprimindo mudanças contextuais que repercutem na cultura, tanto na educação especial como nas escolas do ensino regular.

Nesse sentido, esclarece-nos Baptista (2002), “a educação inclusiva transforma a educação especial”, e, conseqüentemente, o ensino regular. Um dos grandes eixos articulatório da Educação Inclusiva, estabelecido pela UNESCO, caracterizou-se na proposta de Educação para Todos. Ela tem sido tomada como o grande princípio da democratização do ensino: uma Educação para Todos onde ninguém fique de fora; uma Educação não haja excluídos.

Nesse sentido, lembramos aqui que a proposta educacional inclusiva é aquela que vê o aluno (com ou sem deficiência) como titular dos mesmos direitos e, assim, para aproximar o conceito de inclusão e Educação Especial, são relevantes os estudos do papel da escola inclusiva e da sociedade inclusiva: é o que propomos com este texto.

É importante, portanto, resgatar que o discurso sobre a educação inclusiva apresenta desafios, principalmente, quando afirmamos o fracasso da educação pública em nosso País. Desse modo, para além das imprescindíveis mudanças nas estruturas das escolas, as ações educacionais inclusivas exigem uma recontextualização das práticas pedagógicas para, assim, oferecer respostas mais condizentes com as necessidades específicas dos alunos.

Na história recente, discutem-se alguns elementos favorecedores da proposta inclusiva. Entre eles, podemos destacar as legislações que asseguram um maior acesso à escolarização e, conseqüentemente, melhoria da qualidade do ensino. Tais aspectos têm sido valorizados como indicadores para o debate relativo à organização curricular da escola e, com isso, a ampliação da permanência da diversidade dos alunos que compõem esses espaços, além de proporcionar a redução dos mecanismos de exclusão.

No próximo capítulo, organizamos algumas análises que corroboram a perspectiva de que a educação inclusiva apresenta desafios e, nesse caso específico, ao processo de (re) invenção da escola para todos, assentado na Educação Especial.

CAPÍTULO II

A ESCOLA PARA TODOS NO BRASIL PÓS 1994: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NESSE CENÁRIO

Neste capítulo, temos como foco de análise as mudanças de postura político-educacional e histórico-social que buscam concretizar uma proposta da escola para todos que, de acordo com nossa hipótese, assenta-se nos indivíduos com deficiência, orientada para aqueles marcados por conflitos de raça, classe, gênero e deficiência.

Para indicar o movimento percorrido pelo modelo de escola que conhecemos, é importante analisar as premissas básicas das reformas educacionais brasileiras, pós 1994, fundamentada em uma organização burocrática, complexa e reguladora do currículo, das normas de avaliação e da promoção dos alunos. Nesse movimento, pode-se resgatar o processo de constituição da escola como instrumento de homogeneização, o que explica a grande dificuldade em lidar com as diferenças.

O reconhecimento, no que diz respeito à diversidade e inclusão dentro das políticas educacionais, é uma tentativa de encontrar o elo entre os elementos formais da macro estrutura da sociedade e do Estado, partindo do pressuposto que os elementos que fazem parte da ação e da expressão dessas esferas estabelecem uma intersecção com as experiências vividas no cotidiano escolar.

A trajetória social e escolar sofre constantes mudanças, pois essas duas realidades não são lineares e não se apresentam como espaços únicos de socialização e aprendizados, visto que, tanto o social desenvolvido no interior da escola como no contexto da sociedade trazem no seu bojo processos civilizatórios, encarregados de promoverem conhecimentos.

2.1 CONSTRUINDO A ESCOLA PARA TODOS NO PLANO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No plano das políticas, há mais de dezoito anos, a Lei Federal n. 8.069/1990, entrou em vigor em nosso País. Essa Lei, reconhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, trata dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes e se dedica ao direito à educação, nos artigos 53 a 59.

Na sua elaboração, a Lei contou com a participação da sociedade civil, por intermédio de movimentos populares e entidades organizadas, incluindo técnicos da área da educação. Esse estatuto representou um marco para a educação infanto-juvenil, uma vez que crianças e adolescentes passaram a ter seus direitos amplamente protegidos e respeitados.

O surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente assegura às crianças e aos adolescentes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que **não** basta para garantir a inclusão. Baseado nesse fundamento, Oliveira (1995, p. 2) afirma que:

[...] Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Hoje, dezoito anos após a promulgação dessa Lei, na análise desse documento fica evidente a influência legal dos direitos atribuídos à infância e à juventude. Podemos dizer, também, que, até hoje, nenhum documento legal foi capaz de tornar exequível a realidade de igualdade, tanto do ponto de vista específico como global. Portanto, os problemas enfrentados pelas crianças e pelos adolescentes, ou melhor, a violação de seus direitos, parece fazer parte da cultura adultocêntrica.

Nosso País exige soluções que precisam ser subsidiadas por um corpo de conhecimentos significativamente mais amplo e mais confiável, como as leis e além delas. Essa leitura nos dá a garantia de pistas de que esses direitos sociais expressos guiam para a necessidade de colaboração da sociedade e da família para o alicerce e promoção do desenvolvimento saudável das crianças e jovens. O acesso à educação e a frequência com sucesso em uma instituição educativa significa, além do aprendizado dos conteúdos formais, a aquisição de sociabilidade e o exercício da cidadania. As condições para a construção de uma sociedade com justiça social dependem, na maioria das vezes, da universalização do ensino básico com qualidade.

Existe, entretanto, muito a ser feito para que essa Lei se torne, de fato, uma ferramenta de amparo infanto-juvenil, sobretudo, quando se trata da educação e do trabalho infantil, visto que qualquer criança ou adolescente tem o direito de matricular-se numa escola pública ou particular, visto que, “lugar de criança é na Escola”.

Cabe ressaltar, ainda, que, no Brasil, cresceu o número de matrículas nas escolas públicas, contrapondo-se a essa posição, a permanência desses ainda está retratada na

figura do funil, muitos entram, mas poucos permanecem. Para repensar esse lugar que é a escola, faz-se necessário o mapeamento do número de crianças com idade entre 7 e 14 anos, que estão fora da escola, período em que são introduzidos os valores sociais. Essas crianças em início de aprendizado estão vivendo na rua ou em trabalhos escravos, lugares pouco contributivos para o bem estar dessas crianças.

Segundo dados da Unesco, no Brasil, existem cerca de 33 milhões de analfabetos, sendo que 5,5 milhões são crianças. As desigualdades sociais refletem também na educação, visto que, nas classes menos favorecidas e com o agravamento da crise econômica, torna-se mais visível o exército de crianças e adolescentes oriundos das famílias pobres que desenvolveram nas ruas estratégias de sobrevivência. Esse fato muito contribuiu para que inúmeras crianças ingressassem cada vez mais cedo no mercado de trabalho.

Um país que não consolida em suas legislações o amparo legal às crianças e aos adolescentes esgota muitas possibilidades de se criar um caráter civilizador capaz de formar a base de um referencial de identidade do futuro adulto.

As leis contribuem para romper barreiras na difusão dos direitos, às vezes, inacessíveis para as classes sociais desfavorecidas. Nesse sentido, juristas enfatizam que o Estatuto não deve ser utilizado apenas como instrumento de punição, mas como caminho para implementar políticas públicas e ensinamentos que têm o objetivo de reeducar, socializar e proteger as crianças e os adolescentes.

Para o entendimento de tais proposições e para seguir a lógica temporal, sugerimos a análise dos compromissos assumidos nos artigos da Constituição Federal de 1988, sobretudo no art. 205, que contempla “a educação como direito de todos” e no art. 214, a obrigatoriedade de elaborar um Plano de Educação Nacional, que conduza à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalidade do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do país (p. 8).

Esse artigo da Constituição redundou na elaboração do Plano de Educação, com duração de dez anos (1993-2003), tendo como objetivo principal atender às necessidades educacionais da maioria da população, em ação conjunta, mediante organismos representativos, com o compromisso de cumprir tais princípios. Uma das tarefas principais

do Plano foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendem à atual dinâmica escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento-referência que contempla dimensões sociais, culturais, políticas e educacionais brasileiras, e que reflete o caráter coletivo e democrático de sua elaboração e a defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e justiça social, embasando-se nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, em decorrência, uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades.

As discussões abertas para a elaboração do Plano respondem a uma expectativa da sociedade brasileira e que se construiu sobre um patamar de experiências em planejamento e administração educacional, para contemplar princípios e compromissos, nas diretrizes, em prioridades, metas e estratégias de ação. Sendo resultado de um esforço histórico da sociedade brasileira, no âmbito dessa legislação que, ao longo desses dez anos (1993-2003), foram construindo o patamar sobre o qual este Plano foi formulado e aprovado.

A reflexão desses dez anos refletiu nas experiências que mesclaram êxitos e frustrações e foram capazes de descortinar em uma visão ampla as necessidades e as possibilidades da educação brasileira. Dessa forma, o PNE é tributário de uma longa história e, ao mesmo tempo, é uma novidade pelas características próprias que agrega. Pode-se considerar, portanto, que esse Plano, apesar de ter como meta o financiamento oferecido pelas organizações internacionais para construção de uma escola para todos, trouxe à tona a oportunidade de uma discussão das bases (comunidade escolar). Convém lembrar, porém, que responder às diferentes necessidades de cada aluno pode ser considerada uma nova cultura escolar, embora Torres (2001) nos sinalize que isso pode levar a escola a continuar fazendo o que sempre fez, ou seja, “potencializar uma autêntica revolução”.

Contudo, não se pode negar que as novas políticas educacionais se encontram inseridas no contexto de reorganização do modelo de desenvolvimento capitalista, ameaçadas não somente pelas quedas de produtividade nos setores empresariais, mas, principalmente, pelas contradições sociais, pelo elevado nível de desigualdade social e pela incapacidade do Estado em arcar com toda essa demanda.

Essa modernização capitalista impulsiona a reorganização no sistema produtivo para adaptá-la às novas condições econômicas, sociais e políticas. É nesse sentido que as novas políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento têm como meta priorizar a educação básica, pois a educação por si só não basta para a mobilidade social, os novos

tempos exigem uma formação especializada em consonância as novas noções de equidade, inclusão, justiça social e cidadania.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi um instrumento-guia da educação básica do País em todas as esferas: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, professores e dirigentes escolares, familiares e sociedade civil. Que ao propor os objetivos e estratégias de ação para a universalização do ensino de qualidade, valorização e reconhecimento público do magistério, se apoiou:

- Na elevação global do nível de escolaridade da população;
- Na melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- Na redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. E as estratégias:
 - Na garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
 - Na garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, fazendo parte dessa prioridade a erradicação do analfabetismo.
 - Na ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino: educação infantil, ensino médio e educação superior.
 - Na valorização dos profissionais da educação, com particular atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores, bem como à garantia de condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e com carreira de magistério.
 - No desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL/MEC, PNE, 1993).

Podemos dizer que a preocupação do Brasil, com a difícil situação da educação nacional, ainda não está resolvida satisfatoriamente, apesar dos avanços. Considerando-se, ainda, que os recursos financeiros limitados e a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, com a dos países desenvolvidos, alerta que essa educação precisa ser construída constante e progressivamente.

Em uma análise mais precisa, a falta de qualidade da educação, pode estar ligada em grande parte a perda do valor social dos professores, que é visível e pela precarização imputada às políticas educacionais, que deixam de assumir sua responsabilidade na função de adequar e equipar as instituições públicas de educação e de oferecer remuneração digna, condições de formação continuada, valorização profissional e pedagógica aos professores.

A prática educacional, durante toda essa década, foi orientada por esse Plano, mas, como todo plano, é um documento de trabalho e, portanto, um instrumento que orienta a ação política e administrativa dos sistemas de ensino, podendo atingir todas as metas ou não. Mesmo assim, ele entra na história da educação brasileira com seis qualificações que o distinguem de todos os outros já elaborados:

a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei; b) cumpre um mandato constitucional (art. 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, visando à garantia de continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; d) contempla todos os níveis de ensino e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; e) compromete o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução e f) convoca a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução (PNE, 2000).

Há muitos desafios para o Brasil alcançar os objetivos e as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, mas, se analisarmos a educação como direito de todos, isso se torna fator marcante de desenvolvimento social e econômico, ou seja, quase tudo que um país em crise educacional precisa para sair do ostracismo.

A crise educacional brasileira tem-se expressado, ao longo de décadas, em duas dimensões: a exclusão social de uma grande parcela da população; e o pouco investimento nas políticas públicas. Para essas saídas, não há necessidade de planos mirabolantes, mas ações mais efetivas com o propósito de sanar os fatores endêmicos de evasão e repetência, que extrapola as questões meramente pedagógicas e recursos condizentes com a realidade atual.

O ponto de partida para superar esses problemas está na vontade política dos dirigentes nacionais, e, também locais, dos professores, pais e alunos, pois toda vontade política leva à tomada de decisão. Tomando-se a decisão política, os recursos financeiros são alocados e, se insuficientes, novas fontes ou novos valores são buscados.

Cabe à sociedade, aos professores, aos pais, aos técnicos e aos dirigentes da educação, buscar instrumentos técnicos de orientação para o planejamento e, aos políticos, o compromisso com a educação do País, enfim, é responsabilidade de todos cumprir as principais medidas preconizadas nas leis brasileiras. Nesse sentido, Cury (2002, p. 12) reconhece que:

Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho.

Essa análise revela que o ordenamento constitucional-legal é um legado importante, mas apenas um caminho, outros possíveis caminhos podem ser percorridos. A luz foca o caminho da escola, as carteiras, enfim, a sala de aula e, para compor esse cenário, falta o aluno. Em meio a tantas determinações legais, cabe à escola, frente aos novos desafios da educação pública, um papel relevante da permanência de todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as especificidades da aprendizagem de cada um e que reconheça as diferenças, pois, não basta para um país ter tantas leis e o ser humano ser relegado a uma triste história de abandono, da não satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem e de reconhecimento como indivíduo digno de respeito e de solidariedade.

É o que pode ser visto, na trajetória histórica, da educação de alunos com deficiência, que tem se pautado, tradicionalmente, em um modelo de atendimento especializado, desvinculado do sistema de ensino regular, denominado como sistema de ensino especial ou Educação Especial. Percebe-se, então, que as duas modalidades, especial e comum, congregam diferenças culturais em espaços distintos.

A idéia de escola para todos vem sendo trabalhada numa perspectiva de criar condições de possibilidade tanto para a escola quanto para os indivíduos com deficiência de que dela vão participar. Ao mesmo tempo, é uma escola com condições de possibilidade para qualquer indivíduo, sem, com isso, significar que todos devem estar na escola. Diferentemente, significa que todos podem estar na escola.

Para pontuar tais questões, em 1994, foi lançado o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial”, definindo a clientela e os tipos de atendimentos educacionais disponíveis no País, para o atendimento e escolarização de indivíduos com algum tipo de deficiência. Assim, é considerada, legalmente, no Brasil, a clientela da Educação Especial, os portadores de deficiência mental, física, auditiva, visual e múltipla; os portadores de condutas típicas (problemas e condutas) e os portadores de altas habilidades - superdotados (BRASIL/MEC, 1994).

A Educação Especial define como diretriz apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiência. Propõe ações, projetos, linhas de formação de professores, formas de avaliação dos alunos e das escolas, recursos; e, dá prioridade aos

financiamentos institucionais que envolvem ações de integração, entre tantas outras possibilidades de procedimento frente aos desafios do cotidiano pedagógico.

As diretrizes determinadas pelo MEC, apontam os tipos de serviços de apoio especializados disponíveis ao alunado com deficiência. Esses serviços ficam restritos às escolas podendo desenvolver-se em atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos. Para o MEC:

[...] a integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo as crianças com ou sem necessidades especiais, durante parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (MEC/SEESP, 1994, p. 18).

Nesse sentido, a inclusão escolar, para Bueno (2008, p. 43), surge como a “nova missão da escola”. Apesar de, no seu interior, as opiniões, as disputas e os confrontos se manifestarem de várias formas.

Analisar os meandros dessa questão, no reconhecimento da escola para todos e da inclusão e, conseqüentemente, da diferença, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos. A dinâmica de condicionamentos de toda ordem no cotidiano escolar, como nas relações e na intencionalidade técnica do ato pedagógico, repousa em uma explicação funcionalista e mecanicista.

Na LDBEN n. 9394/1996, a educação de alunos que apresentam deficiência enquadra-se no sistema geral de ensino, ressaltando no art. 58:

Artigo 58: entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente**³ na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. O art. 59 coloca que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. E, no art. 60: sobre as instituições especiais privadas Dessa forma, é garantido legalmente o atendimento especializado a todos os educandos, de acordo com as suas necessidades (BRASIL/MEC/1996).

Nesse texto, quando deparamos com o advérbio “preferencialmente”, ele nos induz a pensar na primazia de uma exceção arbitrada; com isso, a educação escolar de alunos com deficiência pode significar o não cumprimento da Lei, pois, segundo esse artigo, estaria cerceando o direito à igualdade desses indivíduos.

³ Grifo nosso.

Face aos desafios postos hoje, ao ensino fundamental, de prover o domínio dos conhecimentos básicos em nossa cultura, fica a questão colocada aos sistemas de ensino de como organizar as atividades escolares para que ninguém seja excluído desse direito de acesso, o que se caracteriza como uma nova maneira de se entender a educação desses indivíduos, assegurando-lhes o direito de permanência na educação.

Em relação a esse direito, ainda predomina a questão do fracasso escolar como sendo um fenômeno que se intensificou, em particular na escola pública, com a grande ampliação da clientela da escolaridade obrigatória para todos. E, conforme prevê o artigo 11, dessa Lei, ao estender a matrícula do Ensino Fundamental para crianças com seis anos de idade, o ensino fundamental passaria para nove anos, e é o que aconteceu na maioria dos municípios brasileiros (a partir de 2008). Essa incorporação implica em redução de gastos, com a manutenção da educação infantil, hoje, atribuída aos municípios.

Conquanto essas medidas possam favorecer mudanças, a análise da situação atual, tanto na estrutura como no funcionamento do ensino, revela um quadro de fragmentação e desarticulação entre as legislações e as unidades escolares. Essa desarticulação pode ser vista na formação dos professores que atendem alunos com seis anos de idade, fator que indica a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada.

Não sabemos, ainda, se essa ação pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar, para as crianças de seis anos, só o tempo vai nos dizer. Isso não é nada animador, pois, na maioria das vezes, os conteúdos transmitidos são os da alfabetização tradicional, ao invés de ser uma nova proposta curricular, que considere as singularidades dos alunos, principalmente aos que apresentam algum tipo de deficiência.

Não se pode falar, portanto, em política pública fora da relação entre Estado e sociedade. Essa compreende tudo o que o Estado faz ou deixa de fazer, tanto nos investimentos como nos segmentos beneficiados ou excluídos pelos serviços, ainda mais, quando analisamos o atrelamento da política pública vigente, ao movimento neoliberal, que arrasta os indivíduos a produzirem mais valia, através do mercado do capital humano.

O que não podemos garantir, nessa compreensão sobre as políticas públicas ocorridas no Brasil, até os dias de hoje, é que ela tenha trazido algum benefício no sentido de igualdade de direito e de mobilidade social aos indivíduos, já que o modelo capitalista nega cada vez mais a possibilidade de uma vida digna para a maioria da população.

Após muitas discussões e reformulações em alguns setores da educação nacional, visando à melhoria da qualidade de ensino no país, esse discurso ainda não recebeu o

tratamento devido no que se refere à infra-estrutura, aos recursos materiais das escolas brasileiras e aos salários dos professores, entre outros.

As políticas públicas retratadas pelas escolas públicas só poderão responder satisfatoriamente aos desafios que lhe são feitos se a sociedade e todos os segmentos que atuam no interior das escolas (profissionais, pais e alunos) puderem expressar que a melhoria da educação ainda pode representar expressivo desenvolvimento para o país.

Vale ressaltar que a base da fundamentação legal apresentada até aqui teve o intuito de refletir sobre o impacto provocado pelas várias reformas implantadas no país. Nesse andamento, é relevante destacar a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 02 de 2001), que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, documento esse, norteador da política de inclusão implantada no ensino regular. Essa resolução determina que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um ensino que dê sustentação e viabilize o processo de construção da educação inclusiva para todos.

A política educacional, embasada anteriormente pelo modelo integracionista, com a nova proposta, está baseada nos princípios de inclusão, tendo como objetivo ultrapassar esse modelo anterior e potencializar um projeto voltado para a construção de aceitação de todos, com a perspectiva de qualidade para a educação. Do ponto de vista da base legal, representa um passo importante nessa caminhada, principalmente nas ações que se seguiram após a Resolução 02 (2001) que, em seu artigo 2º, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Essa Resolução, ao definir que a proposta pedagógica, deve assegurar ao educando com necessidades educacionais especiais os recursos e serviços de modo “a apoiar, complementar, suplementar, ou até substituir os serviços educacionais comuns” (CNE/CEB, 02/2001, p. 69). O caráter de atendimento especializado da educação especial, ao admitir a possibilidade de substituir a educação comum, corre o risco da não concretização da política de educação inclusiva.

Face à proposta de inclusão, as ações pedagógicas, garantidas nessa resolução, vêm assegurar e dar uma resposta educativa adequada às necessidades dos alunos, quando necessário o “apoio pedagógico especializado deve ser oferecidos no âmbito da escola”

(Parecer CNE/CEB N. 17/2001, p. 42), como intérprete para os alunos surdos, Braille para os cegos e sala de recursos no turno contrário em que o aluno estiver estudando.

Isso reitera a importância de o aluno com necessidades especiais receber atendimento na Educação Básica, de modo que a escola garanta, além de professor especializado, flexibilização curricular, apoio pedagógico, quando necessário e, acima de tudo, a garantia de “acolhimento à diversidade humana, aceitação das diferenças e oportunidade de desenvolvimento” (Parecer n.17/2001, p. 20), entre outros. O grande avanço dessa Resolução, ao estabelecer os objetivos e metas da oferta de matrícula para os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, está na adoção de acessibilidade física, ao atendimento especializado e a formação docente, mas, no campo das contradições, fica evidente que as leis pautam no discurso de atender a todos, todavia não conseguem cumprir o processo de escolarização a todos os alunos.

Na concretização da educação inclusiva, pressupõe-se a formação docente e a organização das escolas para garantia do direito de todos à educação, a partir daí, a base legal dessa Resolução leva em conta a elaboração das normas para a Educação Especial, a fim de reorganizar a proposta escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto do sistema de ensino regular com foco no discurso da função social da escola, em assumir o seu papel como formadora de indivíduos e, com isso, definir seu currículo e suas práticas heterogêneas e inclusivas.

A complexidade que envolve a questão do direito dos indivíduos com necessidades educacionais especiais de realizar seus estudos no ensino comum requer princípios de “preservação da dignidade, busca da identidade e o exercício da cidadania”. Aliada a esses princípios, e a partir dessa lógica, a escola regular precisa organizar-se para receber todas as crianças cujas diferenças estejam ou não explícitas.

Em uma reflexão sobre a análise do respaldo legal dessa Resolução, observamos que o sistema escolar não se estruturou realmente para o oferecimento de serviços educacionais, para atender a diversidade dos alunos. Para Prieto (2003), essa Resolução apresentou definições, gerando muitas preocupações, principalmente na forma com que o texto do art. 5º, I, II e III foi elaborado, principalmente, os adjetivos usados não contribuiu para romper com o enquadramento dos alunos nas classificações previstas nesse artigo.

A partir das análises realizadas, podemos inferir que a reforma educacional traz, em sua essência, o fortalecimento de todos os segmentos envolvidos, sendo necessário, para isso, acompanhamento e avaliação sistemática, caso contrário à proposta imputada

nessa política pode não atender às necessidades reais da população e ainda ficar sujeita à fragilidade e descontinuidade.

A proposta de atender aos alunos com deficiências, nas classes comuns, implica atentar para mudanças, no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação, em suas diferentes dimensões (PRIETO, 2003).

Os debates em torno da elaboração dos planos de educação que devem nortear a educação especial devem estar calcados no desenvolvimento da democracia, pois inclusão é a garantia, a todos, de acesso à vida em sociedade. Dessa forma, a ampliação do compromisso político com a educação inclusiva é de tornar a escola um espaço democrático, voltado para a prática da cidadania, em uma dinâmica de respeito com as diferenças.

Ao fazer essa leitura, é relevante salientar que, em 2007, com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o propósito de reafirmar a inclusão dos indivíduos com deficiência no ensino regular. Foram organizados trabalhos por um grupo de estudiosos e pesquisadores para elaborarem a Política Nacional de Educação Especial, nomeado pela Portaria n. 555/2007, na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como eixo dessa ação a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado, na busca de superar a oposição entre educação regular e educação especial.

À atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) cabe explicitar que a educação especial, do ponto de vista dessa legislação, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de todos os alunos com deficiência, com o direito de se matricular no sistema de ensino regular. Consideram-se

[...] alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Cabe aos sistemas de ensino todo o investimento nesse alunado, para vislumbrar a possibilidade de transformação em um ambiente escolar recontextualizado, em que possa lhe proporcionar aquisições enriquecedoras e modificações contínuas em seus desenvolvimentos, em que envolva também processos de seleção, distribuição e

organização do currículo a serem trabalhados, para isso se faz importante a autonomia no momento de elaboração do projeto pedagógico da escola.

Essa Política foi construída em um trabalho conjunto, com pesquisadores experientes, que buscaram em uma visão mais ampla e atualizada no que se refere à Educação Especial, propondo mudança de filosofia na forma de tratar e de educar os alunos deficientes, restringindo a amplitude da terminologia “necessidades educacionais especiais” para alunos deficientes.

Com a proposta dessa nova redação, diminuiu-se a incidência de classificar os alunos ou até mesmo rotular alunos que em algum momento de sua vida necessitasse de um acompanhamento mais específico, como, por exemplo, dificuldades com alguma disciplina, ou dificuldades dos alunos oriundos de culturas diferentes serem tratados como deficientes.

Quando se acredita que a Educação Especial possa passar por um processo de sedimentação de suas bases, oportunizando aos indivíduos a igualdade de direitos, ancorado no movimento mundial de educação inclusiva, esse movimento pode se tornar em mudanças e em uma retomada de uma nova idéia de categorização desses alunos. Pois, ao se classificar um determinado indivíduo como deficiente, é inevitável, na menor das hipóteses, a discriminação e a exclusão desses indivíduos do contexto da escola.

Quando esses indivíduos são selecionados pela organização da escola na constituição que a designa como uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades de todos os alunos, quando essa revela o não cumprimento do seu papel esperado pela sociedade, contribui para a manutenção do sistema capitalista de exclusão. E assim, não se pode esquecer que o paradigma da inclusão educacional define que as escolas precisam ser repensadas e reorganizadas a fim de acolher toda a diversidade humana.

A sociedade moderna, ao adotar a conceituação baseada no princípio do direito de igualdade aos deficientes, Nascimento (2000), esclarece que esse se constitui por duas esferas, a esfera da *igualdade jurídica e política* e a *esfera da desigualdade* no acesso aos bens materiais e simbólicos, ambas contraditórias. Cada um dos conceitos atribuídos às deficiências retrata a postura da sociedade com relação a esses indivíduos. Carvalho (1998), comentando essas conceituações, afirma que elas constituem um verdadeiro problema, pois terminam por influenciar o imaginário coletivo, o qual passa a discriminar e rejeitar socialmente esses indivíduos, levando à sua exclusão do espaço de igualdade mencionado por Nascimento (2000).

A proposta de uma política inclusiva, na medida em que se desenvolve como resposta a uma política "meritocrática" construtora das elites e uma vez que elege certas características e não outras como dignas de mérito, pauta-se pelo esclarecimento de que essa posição passa pela ideologia de um povo e não só pelo estabelecimento de leis e políticas que se delineiam para uma nova perspectiva social. Na verdade, percebe-se que a complexa organização da sociedade atual, onde a escola é chamada para desempenhar novas funções no contexto atual, essa se manifesta não possuidora para contribuição de novas posturas, principalmente, quando demonstram quadros estatísticos assustadores de exclusão.

Assim, sendo, mesmo que a política de educação inclusiva tem tido, freqüentemente, um efeito de dividir os que nela estão envolvidos, numa polarização de contra e a favor, os contatos com tantas pesquisas com essa temática nos faz pensar no desafio que essa pode proporcionar para um repensar das diversas reorganizações educacionais no Brasil.

Após as análises realizadas, só nos resta vencer esse desafio, que significa ter como perspectiva uma sociedade mais justa e igualitária que respeite e valorize as diferenças, físicas, mentais, culturais, psíquicas e econômicas de cada indivíduo.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CENÁRIO DA ESCOLA PARA TODOS

O atual debate sobre a educação para todos, a partir da década de 1990, tendo como princípio básico a igualdade de direitos e de oportunidades entre todos os membros da comunidade, trouxe um novo pensar e a exigência de uma nova postura da escola e de todos os envolvidos com a educação.

Um aspecto que nos parece relevante dessa proposta é a avaliação das políticas que visam à educação para todos, que não dizem respeito apenas às deficiências, mas a todas as situações representativas pelas dificuldades de aprendizagem. Da mesma forma, que a escola nova, buscou responder a uma expectativa daquele tempo histórico, será que a escola atual tem se apresentado em condições de responder a essas políticas de educação para todos.

Dentro do movimento em prol de uma escola para todos, tendo como defesa os princípios de cidadania e de direito, a educação dos indivíduos que apresentam deficiência é uma atitude historicamente recente em nossa sociedade, portanto, digna de investigação.

Embora, como direito, não existam mais dúvidas de que a educação de alunos que apresentam deficiência pode enquadrar-se ao sistema geral de educação, nessa divisão dos sistemas educacionais em comum e especial, ela deve desaparecer. Mas, no andamento histórico, essa divisão contribuiu para que os educandos, de uma maneira geral, se considerassem como pertencentes a mundos distintos.

O texto da Política de Educação Especial, da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e do Desporto /SEESP/MEC, apresentou a Educação Especial, em 1994, 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 (1994, p. 17).

No campo da aprendizagem, a Educação Especial se destinava às pessoas com necessidades especiais originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentosas.

Nesse viés, é importante salientar o papel social que é atribuído, mais uma vez, à educação, agora sobre a amplitude do referencial conceitual das “necessidades educacionais especiais”, referindo-se a todas “as pessoas cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p.17-18). Esse referencial foi colocado em curso em um conjunto de distorções e interpretações sobre a educação especial no cenário da educação inclusiva.

Tais distorções e interpretações parecem ter ancoradouro na adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais”, por parte da educação especial. Conceito este, que, segundo Bueno (2001), inclui:

[...] crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p. 17-18).

Nesse sentido, as crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. Assim, as escolas devem acolher pessoas com ou sem deficiência e adaptar-se às necessidades do alunado, respeitando-lhes o ritmo e os processos de aprendizagem. Essa expressão trouxe, também,

uma confusão para escola, principalmente, quando essa deve oferecer atividades diferenciadas e em quais circunstâncias.

Na história da educação brasileira e na expectativa de mudanças quanto ao grande número de exclusão e discriminação das pessoas com deficiência, a “inclusão” ganhou amplitude com o termo “necessidades educativas especiais”. A Declaração de Salamanca, 1994, esclarece que com esse termo se entende àqueles:

[...] indivíduos que, por alguma espécie de limitação requerem certas modificações ou adaptações no programa educacional, a fim de que possam atingir seu potencial máximo. Essas limitações podem decorrer de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, bem como de condições ambientais desfavoráveis (BRASIL, MEC, 2001).

Embora esse conceito esteja previsto na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, em seu capítulo V, artigo 58, e na Resolução 02/2001, no artigo 1º e 5º, cujos princípios de “inclusão” estão atrelados ao conceito de “necessidades especiais”, subentende-se que ele não é aplicado somente aos alunos da Educação Especial, pois distanciou um pouco os objetivos dos que defendem a inclusão dos deficientes no ensino regular.

Isso porque a relevância da articulação da educação com a inclusão pressupõe lidar com elementos de superação das diferenças e com rupturas de todas as ordens de discriminação. Sob essa ótica do discurso e no entrelaçamento entre a educação geral e a especial é que se concretizará o objetivo dos que defendem a inclusão dos indivíduos deficientes com base na proposta de Educação para Todos.

Portanto, para incluir todos no mesmo movimento é necessário que a escola seja analisada em sua totalidade para assumir efetivamente o seu papel na inclusão escolar de todos os alunos. A inclusão é considerada, por Pires (2006, p. 31) [...] como uma prática que reflete uma luta maior pela educação para todos que, por sua vez, faz parte do processo maior ainda de luta pelo reconhecimento da igualdade de valores e direitos entre os seres humanos.

Nessa expectativa, Pires (2006) determina que o processo de inclusão perpassa a questão ética, que possui ambigüidade quando utilizamos os termos “todos são iguais perante a lei”, mas diferentes enquanto indivíduo. Na verdade, a desigualdade é absoluta, mas todos são submetidos às mesmas regras sociais e escolares. A escola deixa claro que existe um diagnóstico utópico quando se trata da igualdade de oportunidades para todos, principalmente, quando essas práticas pedagógicas recorrem à homogeneidade em sua

ação. Assim sendo, interação, entre esses princípios, fica longe do princípio adotado na proposta de inclusão.

Diante de todas essas questões, há que se atentar para a necessidade de, cada vez mais, não deixar sucumbirem esses direitos historicamente conquistados, mas, sim, que esses sejam assegurados e possam proporcionar condições adequadas à inclusão escolar e social de todos os alunos. Contudo, somente leis inspiradas no princípio da inclusão não bastam; aliadas a elas são necessárias mudanças de atitudes, pois somos todos iguais na condição humana e diferente naquilo que nos dá identidade enquanto indivíduos.

A relevância desses direitos pressupõe não somente lidar com elementos de superação das diferenças e com rupturas de todas as ordens de discriminação, mas, também, com uma leitura descredenciadora do processo de integração em que o aluno deveria estar preparado para ingressar na escola, já que na proposta inclusiva a escola deve estar preparada para receber todos os alunos. Nesse sentido, Saint-Laurent (1997, p. 68) distingue três fases de desenvolvimento da integração referindo-se às décadas de 1970 a 1990:

a) em 1970 houve a diminuição do número de escolas e classes especiais. Os alunos com dificuldades leves freqüentavam classes de escolas regulares com apoio de classes especiais e os de dificuldades graves, classe especial em escola regular; b) na década seguinte, reafirmou-se a classe de ensino regular como o *locus* privilegiado para o trabalho junto ao aluno com deficiência, principalmente para os alunos com comprometimento intelectual leve (dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamento, a exemplo); c) nos anos 1990 a idéia de integração escolar para todos toma corpo e começa a se discutir o modelo denominado inclusão, que significa a resposta às necessidades pedagógicas de todos os alunos se faça no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas.

Na ótica da integração e na de inclusão, como afirma Bueno (1993), tanto uma como a outra prioriza a matrícula do aluno com necessidades especiais no ensino regular, o ponto de distanciamento entre uma e outra está na afirmação de a integração do aluno ocorrer “sempre que suas condições permitirem” e, na inclusão, as condições de aprimoramento não estão no aluno, mas na escola.

Assim, de acordo com Bueno (2006), ao refletir criticamente sobre os usos do conceito de inclusão escolar e educação inclusiva, no contexto das produções nacionais, há um desvirtuamento na busca da construção da sociedade democrática pela oferta de escola de qualidade para todos com a justa participação do Estado.

No contexto desse discurso, mais do que esclarecer o conceito de inclusão, a dificuldade primeira a ser enfrentada, é saber como esse conceito está sendo apresentado

nas políticas que propõem uma Escola para Todos. Principalmente, quando levamos em conta vários fatores: despreparo dos professores do ensino regular para atenderem os alunos com “necessidades educacionais especiais”; inadequadas condições físicas e materiais das escolas; qualidade do ensino distante do que se considera desejável e ações políticas de largo alcance para que, de fato, demandem modificações profundas e radicais no âmbito das ações políticas e das escolas, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais para todos.

O Brasil enfrenta uma série de desafios na área da educação para a universalização do acesso ao ensino fundamental e médio. Com vista a essa superação dos mecanismos que impedem o acesso e a permanência de todos os alunos, inclusive os com “necessidades educacionais especiais” (alunos deficientes), entendemos que essas diferenças e déficit, por si só, não determinam o acesso e a permanência desses alunos, mas eles são determinados pelo poder de competência lingüística que os indivíduos devem adquirir no processo de escolarização, controlados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para se criar possibilidades de modificar essa realidade, são necessárias discussões, não só perpassadas pela constituição da diferença dos indivíduos pelas diferenças biológicas, mas também pela concepção do currículo imposto nos Parâmetros Nacionais.

É preciso ter clareza do que queremos para nossos alunos, o que eles precisam de fato aprender, para torná-los indivíduos possuidores de cidadania. Os mecanismos que as instituições devem trilhar para a criação de respeito às identidades culturais, muitas vezes causadoras da separação desses indivíduos, nos é lembrada por Silva (2000, p. 100), quando ele afirma que, na medida em que “a diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural”.

Apesar de as leis assegurarem o direito de todos à educação e eleger como fundamento da nossa república a cidadania e a dignidade da pessoa, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, etc. ou quaisquer outras formas de discriminação, esses dispositivos legais, tornam importantes, na medida em que toma como direito de todos os brasileiros o acesso na escola regular, na mesma sala de aulas diferentes culturas e diferenças especiais e pessoais.

Existem, entretanto, reconhecimentos das dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino causadores das práticas discriminatórias, no sentido característico da palavra “especial” utilizada pela proposta oficial, em relação às condições diferenciadas de

aprendizagens dos indivíduos deficientes, visto terem dado margem a diversas interpretações dos fracassos atribuídos aos alunos deficientes, deixando, às vezes, a escola isenta de qualquer compromisso, frente ao fracasso desse aluno. A concepção considerada inovadora de educação para todos fica, portanto, reservada para alguns.

A escola que se organiza para receber apenas alunos com determinado nível de desenvolvimento intelectual exclui uma grande parcela da população escolar. Apesar de a educação ser um direito fundamental, e a escola ser essa via principal, é comum a escola recusar os alunos pelos mais diferentes motivos. Não podemos negar que alguns alunos, principalmente, aqueles que têm certos tipos de deficiência, necessitam de recursos específicos, para que possam ter pleno acesso à educação, no entanto não justifica esse aluno ficar segregado ou isolado.

Na determinação apoiada em lei do atendimento educacional especializado ser oferecido preferencialmente na rede regular (art. 208, III) e, em nenhum momento, fica dispensado esse aluno do ensino fundamental obrigatório. Assim, o atendimento educacional especializado deve ser oferecido como complemento, não em substituição a esse.

A Constituição Federal de 1988, até antes das recentes preocupações e proposta advindas dos encontros mundiais sobre educação especial, bem como em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente, já havia reforçado o direito da matrícula de todos os alunos, preferencialmente na rede regular de ensino; além de mencionar a incumbência dos poderes públicos fornecerem recursos necessários aos indivíduos deficientes.

A LDBEN n. 9394/1996, estabelece, no Capítulo V, artigos n. 58, 59 e 60, que a Educação Especial “é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Essa atual Diretriz, apesar de trazer avanços significativos para a Educação Especial em relação ao atendimento educacional especializado, perpassando todos os níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior vem “assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às necessidades dos alunos”, apesar de esses artigos reconhecerem o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância, deixam brecha para que, esses serviços, sejam ofertados fora do contexto de sala de aula do ensino regular.

Ao reafirmar tais propósitos, na análise da rede pública de ensino, a maioria das escolas não possui estrutura funcional apta a receber todo tipo de aluno, nem professores especialistas ou especializados. E com professores despreparados podem tornar uma

barreira no aprendizado dos alunos ao lidar com as diversas deficiências. Para Bueno (1998), nessa Lei, “não fica claro nem a natureza dessa especialidade, nem se o curso deve ser mais específico ou mais generalista”. Por um lado, há necessidade de apoio das universidades que possam auxiliar na formação dos profissionais. Não se pode negar a importância dessas instituições para somarem aos preceitos relativos à educação inclusiva, mas se pode dizer que há um longo caminho a ser percorrido por todos, não pelo simples descrédito das políticas públicas, mas pelo envolvimento que essa proposta demanda.

Pelo exposto, percebe-se que a orientação da política educacional brasileira deve levar com mais a seriedade a proposta de educação inclusiva, não só em relação à formação docente, mas em relação à estrutura, dotada de recursos materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção de um discurso da Educação Inclusiva, apoiada na Educação Básica, conferida na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 que, no artigo 3º, estabelece:

Os sistemas de ensino devem constituir e 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, 2001, p. 69); [...] 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 deve 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, 2001, p. 14).

Ao longo da trajetória da educação brasileira, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para responder às necessidades educacionais de todos os alunos e, no momento atual, nesse desenho da escola de todos deparamo-nos com essa possibilidade e não podemos deixar fugir pelo ralo os matizes colocados pela inclusão.

Então, falar de educação escolar é dar respostas às necessidades dos alunos, em um novo referencial, o da escola inclusiva, reconhecendo a importância da participação de todos no planejamento e na execução dos serviços e recursos, condições necessárias para a participação integral dos alunos, em um ambiente rico de oportunidades e de respeito.

Percebe-se, nesse contexto que, do ponto de vista da legislação, houve avanços, visando o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais, não mais apoiado nos suporte de normalização desses alunos. O mesmo não

se pode afirmar em relação à prática, que se transformou em um grande desafio, tanto para a escola como para os alunos.

O que nos faz concluir que, por um lado o poder público preconiza nas leis a universalização da educação, mas, por outro, restringe as verbas, ficando, o discurso da escola, atrelado a possíveis modificações do sistema, dos alunos ou dos professores, mesmo sabendo que a inclusão se desenvolve em um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aperfeiçoamento constante.

Uma consequência visível da proposta de inclusão, resultante dos discursos expostos acima, reside na aplicação das legislações, no interior da escola, cujo direito de escolarização se baseia nos princípios de preservação da dignidade humana e na busca da identidade e exercício da cidadania.

Para se fazer uma análise desses princípios em relação ao entendimento da escola deve-se considerar como pilares de sustentação: 1) estrutura (equipamentos, material didático, prédios, etc.); 2) redes comunitárias (famílias, professores, etc.). Só assim, a escola vê nessa proposta a possibilidade para se inserir todos os alunos com ou sem deficiência no ensino regular. Mas o mínimo que as famílias e os alunos esperam, além desses fatores importantes, é que sejam elaboradas ações compatíveis com essas exigências, para amparar as atribuições da escola, e que esta, além de fazer cumprir o que determina as leis, deve acolher e oferecer um ensino de qualidade para todos.

As expectativas de concretização da política de inclusão escolar somadas com a política de escola para todos adotadas nos principais documentos, entre esses, pode-se destacar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que estabelece e assegura um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

Podemos dizer que a escola não é a única responsável pela transformação da sociedade, mas a partir dela podemos construir uma nova consciência e, no início desse novo século, podem-se formar e impor novas proposições para as redefinições do papel da escola como formadora, sendo esse, o momento de avaliar, retificar e renovar

compromissos no âmbito educativo, pois existe um grande distanciamento entre a história vivida pelos alunos e essas em relação aos conhecimentos oferecidos pela escola, que acaba formando um verdadeiro exército dos excluídos. Lembrando que a concepção de exclusão social está dissociada do conceito de cidadania, que se refere aos direitos que os indivíduos têm de participar da sociedade e usufruir dos benefícios e bens produzidos por ela, sejam os direitos civis, políticos e sociais.

Os direitos sociais são definidos como aqueles que protegem o cidadão contra o arbítrio do Estado, facultando-lhes o direito de ir e vir e expressar-se com liberdade; já os direitos políticos facultam o papel do cidadão na organização política de sua comunidade, votar, ser votado etc. Enquanto os princípios fundamentais constitucionais vincularem-se à vida digna e à convivência social dos indivíduos, atrelados à educação, a saúde, ao trabalho, entre outros, o grande desafio social está em quebrar essas barreiras que impedem que todos possam usufruir desses direitos, e ainda resta articular contra o preconceito que envolve toda e qualquer diferença em nossa sociedade.

Por muito tempo perdurou a concepção de que os indivíduos que não se enquadravam nos padrões estabelecidos pela sociedade não podiam pertencer a ela. Muitas leis e ações foram necessárias para assegurar tais direitos, algumas com muitas críticas, outras nem tanto, entre essas a Política de Educação Especial (2008), recém saída do forno e já sofrendo algumas críticas.

Essa Política de Educação Especial, de 07 de janeiro de 2008, trouxe uma visão baseada nos direitos humanos e no conceito de cidadania. Esse documento, que teve o propósito de assegurar a inclusão de todos os alunos, veio com o título de “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, e com o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Sendo assim, esses objetivos requerem mudança na ampliação dada anteriormente, “necessidades educacionais especiais”, para indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa mudança implica em um novo olhar, um novo compreender de fazer educação, com o aluno deficiente junto com os sem deficiência.

A atual Política de Educação Especial, ao disseminar o conceito de “alunos com necessidades educacionais especiais”, ressalta as características individuais dos alunos, adotando o conceito de deficiência. Assim, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência e considera esses como:

Àqueles que têm impedimentos de logo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com as diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

De acordo com essa política, os alunos serão “caracterizados pelo tipo de deficiência, reduzindo o conceito, antes atribuído de “necessidades educacionais especiais”, no sentido de amenizar o preconceito; essa proposta trouxe muita indefinição e confusão e o preconceito continuou existindo de uma forma também ampliada.

Todavia, a atual Política trouxe maior clareza à população, principalmente a escolar, sobre as deficiências, e, também aos discursos suscitados por parte das normas e dos que primam pela melhoria do ensino público.

Historicamente, nas leis anteriores, que utilizavam o conceito “necessidades especiais” buscavam alternativas possíveis para se amenizar os preconceitos, porém do ponto de vista prático, nem sempre esses avanços se concretizaram, não só pela falta de recursos, mas também por falta de clareza e de consenso do discurso que queríamos proferir. Nessa mesma política, atribui-se ao professor:

[...] sua formação com base na formação inicial e continuada [...] em desenvolver sua capacidade interdisciplinar nas salas do ensino regular,... e [...] visando sua atuação com desenvolvimento de projetos em parcerias (2008, p. 17).

Essa colocação nos faz lembrar o modelo de discurso de Bernstein (1996), que nos permite analisar a autonomia que é dada aos professores, em situação de sala de aula, a

inovação atrelada às novas propostas de inclusão. Sobre isso, também Moraes (2004, p. 9) coloca que:

[...] a autonomia que é dada ao professor no interior do sistema escolar [...] (eles) devem estar conscientes de que as potencialidades e limites da sua intervenções pedagógica, em termos de inovação, dependem da recontextualização que podem ocorrer nos vários níveis do sistema educacional.

Para construir os novos conhecimentos em torno dos novos discursos que vão se fazendo e legitimando-se por meio das legislações, novos investimentos são necessários para a formação dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito às inovações acadêmicas oferecidas nas instituições superiores, como a formação continuada oferecida pelas Secretarias de Estado e dos municípios.

A escola nos parece cumprir as determinações a ela atribuídas, mas não leva em consideração determinadas “categorias” (direitos, democracia, cidadania, entre outras), isso se tem alargado a tal ponto que se corre o risco de se perder boa parte dos discursos vigentes, na medida em que ações políticas e pedagógicas parecem ratificar as diferenças entre os indivíduos.

É importante explicar, também, que a hegemonia neoliberal reforçou e consolidou essas diferenças, quando coloca o mercado como o fundamento e o centro da nossa sociedade. Nesse sentido, a busca da riqueza individual passou a ser o mais importante objetivo na vida da maioria das pessoas e a mercadoria tornou-se o objeto principal de desejo.

Como se pode perceber, estar excluído do mercado não significa estar excluído da sociedade e do alcance dos meios de comunicação social que socializam os mesmos desejos de consumo; os pobres são estimulados à prática do consumo de bens sofisticados e supérfluos, ao mesmo tempo em que lhes é negada a possibilidade de acesso à satisfação das necessidades básicas para a sua sobrevivência digna.

A política adotada, com a influência da globalização, apresenta um distanciamento dos preceitos fundamentais constitucionais sobre os direitos de ordem econômica e social marcado pelas desigualdades. Dessa maneira, Bobbio (1992, p. 37) afirma que “o importante não é fundamentar só os direitos do homem, mas protegê-lo”.

É óbvia a execução desses direitos, contudo, ainda estamos muito longe de concretizar o que preconizam as leis brasileiras, percebendo que fica muito mais fácil

entendê-los, mediante as explanações em torno da globalização e do neoliberalismo assentado em nosso país.

O paralelismo da rede regular de ensino, mantida pelo Estado (oficial) e pela educação especial (privada) subsidiada às vezes pelo Estado fez com que as verbas também fossem repartidas pela indefinição do atendimento educacional.

À medida que as mudanças vão se concretizando, é possível descobrirmos que, em geral, o foco explícito nas leis torna os discursos mais focalizados e, aparentemente, mais fidedignos, como no que traduzem a compreensão da educação para todos.

A perspectiva de busca para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, que assegura o respeito às diferenças e contribui para que a educação especial se associe a (re) invenção da proposta de uma Escola para Todos. Mas esse “todo” não pode estar fundamentado apenas na interpretação circunscrita ao universo da educação especial.

Na interpretação da “escola para todos” existe uma inversão na proposição política efetivamente democrática, na medida em que o que deveria se constituir como uma política de fato para todos transmuda para um horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado pela maioria. Porque qualquer análise que se faça da sociedade brasileira atual mostra que, ao lado de uma economia moderna, existe um número considerável de indivíduos excluídos desses benefícios. O sistema econômico atual não precisa educar todos os homens, pois se trata de um sistema excludente, que não está preocupado com a totalidade. Hoje, as rendas máximas e mínimas se distanciam cada vez mais, e só podemos falar de democracia quando existirem, na sociedade, direitos e oportunidades iguais para todos.

O sentido atribuído à educação para todos é o mesmo atribuído à escola para todos, como consta na nossa lei maior: “a educação é um direito subjetivo”, portanto inquestionável, sem distinção “todos” têm por lei seus direitos assegurados.

A proposta de inclusão, principalmente em âmbito escolar, para os alunos deficientes precisa ser reconhecida como geradores de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem do cumprimento dos direitos humanos fundamentais regulamentados em leis.

Essa afirmação é problematizada nos diferentes matizes incorporados ao desenho da Educação Especial, pela Educação para Todos, nessa análise complexa de relação, evidencia o conflito e ao mesmo tempo a associação entre uma proposta e outra. Em uma outra lógica, com esses processos podem ser desencadeadas mudanças na prática e na cultura da escola. No entanto, a partir da consideração de que a educação para todos

praticada na escola, em todos os níveis, desde o ensino fundamental ao ensino superior, desde os primórdios discrimina e exclui indivíduos e grupos sociais com algum tipo de deficiência.

Ao apontar como centro dessa questão as diferentes posições do entendimento da Educação Especial é preciso repensar o sentido desse conceito atribuído à Educação para Todos, visto que, na história da educação, são entendidos como sistemas paralelos. Mas atualmente, parece existir um consenso que mascaram os mecanismos desse paralelismo sob o discurso da inclusão.

Essa menção, atribuída aos discursos atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do princípio de inclusão e se pauta na idéia de valores democráticos e na prática da igualdade, mas na essência esses valores e essas práticas continuam as mesmas. Pois, estar junto no mesmo contexto de sala de aula, para Oliveira (2008, p. 179), “é muito pouco quando se pensa no conceito real da inclusão e evidencia o desencontro entre o que se manifestava e as ações que se realizam”.

O que queremos ressaltar é que é muito alardeada a política de inclusão, como uma proposta inovadora, mas na realidade a prática organizativa da escola, é possível dizer que as ações manifestadas nas práticas curriculares pouco têm contribuído para uma verdadeira promoção de todos os alunos.

Cabe ao governo e às escolas efetivar a matrícula e garantir a educação a todos que buscam um ensino sistematizado e, aos familiares, reivindicar na promotoria a garantia desses direitos. As leis contemplam o compromisso de oferecer para todos os alunos um ensino de qualidade, mas, historicamente, a escola não tem dado conta de alfabetizar todos alunos inseridos no seu contexto; faz-se necessário, então, uma (re) invenção de uma nova escola que possa, de fato, alfabetizar todos alunos, independente de suas características específicas.

A particularidade de (re) invenção da escola para todos é devida, principalmente, à referência ao passado histórico existente que, na proposta de “escola para todos”, parece fictícia nessa relação de continuidade, mas, para se tornar real, pressupõe um novo olhar. No entanto, qualquer atualização dessa escola, em maior ou menor grau, requer uma (re) invenção, na medida em que recria o passado segundo os valores do momento presente.

Do ponto de vista ético, julgamos indispensável reapropriação social e cultural, levadas como efeito pelos grupos culturais dominantes. Tal pressuposição parece destruir os parâmetros que servem de referência, para se exigir novos tempos.

No campo específico da Educação, o impacto da escola para todos se fez particularmente emergir um novo paradigma educacional pautado na idéia de um mundo com mais ética, representado por todos, não apenas por uma parcela dominante. Para tanto, um mundo globalizado, pressupõe a eliminação de barreiras em todas as dimensões do existir humano.

A educação é concebida como valor social, nesse momento histórico de globalização mundial da economia, em que todos os países seguem as regras de empregar indivíduos mais qualificados para disputar uma vaga no mercado de trabalho esta passa, evidentemente, pela escolarização.

Tomar consciência das diferentes concepções na organização da escola como uma construção social, onde todos (alunos/famílias/professores) têm um papel ativo nos permite analisar as dimensões sobre as desigualdades entre os alunos e a inovação, que a escola deve buscar para uma visão diferente das práticas pedagógicas (currículo/métodos) que buscam ir ao encontro das necessidades reais dos alunos.

Nesse sentido, as escolas devem responder às necessidades diversas de seus alunos e romper com o modelo tradicional que salienta rótulos e categorias estigmatizadoras. Não se trata apenas de adaptar espaços ou eliminar conteúdos, pois, às margens dessas considerações, enfatizamos que a escola pública tem o dever de constituir o que dela se espera, ou seja, uma alternativa real de qualidade de educação para todos.

CAPÍTULO III

ESCOLARIZAÇÃO COMO (RE) INVENÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (OU CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Até o presente momento, utilizamos em nossa pesquisa a idéia que a escola está se (re) inventando para assumir novas regras diante do complexo atendimento às diferenças do alunado, na perspectiva da escolarização para todos.

A escolarização constitui, nos indivíduos, um processo dialético que envolve sua própria história, a do contexto escolar e a das relações entre si e o meio. De certo modo, educar dentro e para a diversidade exige, sobretudo, uma mudança profunda nas práticas educacionais para oferecer resposta à diversidade e a necessidade de todos os alunos.

Refletindo sobre as exigências atuais da educação, pode-se dizer que a sua função essencial é promover e possibilitar mudanças internas nos indivíduos, articuladas com o meio sócio-cultural. A escola tem o compromisso não só de transmitir conteúdos, mas de dar suporte e condição de integração e adaptação de todos à sociedade.

No momento atual, a escola ainda está fortemente marcada por sua ação disciplinadora, normalizadora e excessivamente burocrática e, sobre isso, vale lembrar Goodson (2003), quando ele diz que o currículo pode ser considerado um processo pelo qual se “inventa tradição” e, para Hobsbawn (1985, p. 1), o termo tradição inventada inclui:

[...] tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de modo menos definível num período de tempo breve e datável – coisa talvez de alguns anos – e que se estabeleceram com grande rapidez (apud GOODSON, 2003, p. 27).

A proposta mundial pela escola obrigatória e, conseqüentemente, pela inclusão, como ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou o movimento em defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

A presença de alunos com deficiência nas classes regulares, no entanto, suscita reações e posicionamentos diversos e, por vezes, contraditórios, evidenciando dificuldades

históricas, das escolas e dos professores, em compreender e lidar com o que é diferente e estranho aos padrões estabelecidos por eles, partindo do pressuposto de que a relação que as escolas e os professores estabelecem com esse alunado responde ao que é aplicado por eles em situação de sala de aula, ou seja, conteúdos iguais para indivíduos diferentes.

A discussão que está colocada, desde 1994, nas condições de escolarização dos alunos deficientes, tem avançado do ponto de vista legal, mas ao traçar a trajetória de nossas escolas, vê-se que as práticas exercidas por elas são norteadas pela dificuldade de se trabalhar com a inteligência dos alunos, ou com que ele é capaz de realizar. Há um padrão estabelecido pela escola, cuja ênfase está relacionada ao aluno ideal e não no contexto das diferenças individuais.

A escola é um lugar social onde o contato com a ciência, com a leitura e com a escrita enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa. Contudo, o grande desafio ainda está por ser enfrentado: o de tornar essa escolaridade significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos considerados deficientes.

Diante disso, a educação inclusiva não acaba quando se coloca o aluno deficiente na escola comum. Para Giméno-Sacristán (2001, p. 22):

As expectativas sobre a educação, às escolas e os professores são amplas, complexas e diversificadas, o que transforma a educação, inevitavelmente, de certa forma, em um território para as confrontações políticas, religiosas, entre culturas e subculturas e entre grupos sociais.

Nesse sentido, podemos entender que as ações, reflexões e procedimentos que caracterizam as práticas pedagógicas nas escolas não estão isentas de intencionalidades e não estão desconectadas da ideologia vigente. Visto que, a escola não tem assumido seu papel de acordo com o princípio que orienta o tratamento “igual para todos” no que tange a escolarização da maioria dos alunos. A relação vivida no interior da escola é permeada por desigualdades reproduzidas pelo modelo capitalista, o que Bourdieu (1998) chama de “violência simbólica”.

A escola, ao longo da história, vem pontuando seus critérios de seleção na busca da homogeneidade traduzidos em suas propostas pedagógicas e nas relações intersubjetivas, manifesta sua incapacidade de trabalhar com as diferenças. Na busca de conhecimentos, habilidades e competências, cada vez mais aprimoradas, como também níveis de escolarização mais abrangentes e práticas educativas que conciliem à apropriação

da competência técnica aliada a formação sistematizada, fez proliferar pela a expectativa da mobilidade social.

É possível destacar, evidentemente, que, nessa mobilidade tão propagada no contexto social, o mito da ascensão social não encontra mais raízes para fundamentar esse ideário de mobilidade. Com a difusão da escolarização para todos, não se concretizou até os dias atuais, visto que, as figuras sociais associadas às essas idéias sofreram mutações dadas as complexificações ocorridas nos sistemas produtivos, que têm tornado imprevisível o mercado de trabalho, obrigando a escola ser recolocada dentro de uma nova ordem mundial.

A educação, considerada instrumento e ação estratégica para atender aos interesses do mercado e dos contextos políticos, nos últimos tempos, vem sendo considerada o centro de preocupações das reformas educacionais e sociais. A ampla massificação do ensino público aliada à queda geral de sua qualidade, inclusive funcional e estrutural, indica mudanças urgentes.

Na democracia atual, o potencial mais significativo que a educação escolar desempenha para todos é o da inclusão. De acordo com Gimeno-Sacristán (2001, p. 35), “uma escola democratizada é uma escola plural inclusiva e obrigatória”. A escolarização obrigatória se constitui em um projeto humanizador e é dessa maneira que, na verdadeira democracia, o processo de escolarização é elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão. Assim, a educação concebida dessa maneira não pode ser negada a ninguém.

A partir disso, é evidente que a educação formal sempre esteve identificada com uma ação homogeneizadora geradora de desigualdades, embora a educação não seja o único meio para superá-las. Essas desigualdades, em relação à educação, causam diferenças sobre as oportunidades que os indivíduos possam ter.

Apesar de a escola pública ser uma aposta histórica a favor da igualdade, como aponta Gimeno Sacristán (2001, p.94), “a educação, não pode combater as desigualdades sociais”. A escola é uma instituição social, para tanto exprime as contradições desse meio, essa intermediação vem confirmar a não neutralidade desempenha por ela, portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade, como coloca Saviani (1995, p.33), ela não tem instrumentos capazes de superar as desigualdades sociais.

A educação instala nos indivíduos o conhecimento, assim a escola precisa repensar sua função e ressignificar seu papel para atender os apelos inovadores da inclusão,

considerando que os não possuidores de uma cultura escolarizada são excluídos da sociedade. Isso vem ressaltar a responsabilidade de a escola escolarizar todos para não causar rupturas nos direitos desses cidadãos.

Nesse contexto, no momento em que a cultura da escola tem que alterar suas práticas ritualísticas e homogeneizadoras para atender à diversidade dos alunos, ela desoculta os princípios da escola para todos. É nesse sentido que a escola necessita ser (re) inventada, isto é, para criar condições de sustentação objetivas para concretização da proposta de escola para todos e responder aos anseios da sociedade.

3.1 A ESCOLARIZAÇÃO FUNDADA NO CURRÍCULO

Apesar de a escola ter assimilado o apelo da inovação, suas práticas e conteúdos dominantes não abrem espaços para a massa diversificada de alunos, com desigual capital econômico e cultural. As expectativas e interesses se defrontam com os conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimentos homogeneizados no dia-a-dia de sala de aula. Assim, as tensões presentes na produção de conhecimentos, oferecidos pela escola formal, dão lugar a proposição de um currículo menos restritivo.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 36), “o currículo tem uma projeção direta sobre as práticas pedagógicas”. Por ser uma “construção social”, remete sua finalidade ao atendimento do indivíduo. Com isso, podemos dizer que a ação pedagógica no cotidiano escolar é a expressão de um currículo, e esse por sua vez deve se aproximar das necessidades e possibilidades do alunado.

Essa aproximação no caso dos alunos com deficiência está sendo pensada na perspectiva flexibilização da organização curricular, que coloca em discussão a impossibilidade de se oferecer uma escolaridade igual para indivíduos diferentes. Para tanto, ao se pensar em uma proposta pedagógica nos moldes atuais, a escola não deve só se preocupar em cumprir com as metas impostas pelo currículo formal, mas estar atenta ao currículo real, o que de fato o aluno pode aprender.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores é ensinar o que é proposto na perspectiva de possibilitar o acesso de todos os alunos quando eles apresentam formas e tempos diferentes de aprendizagem.

Com base nos argumentos expostos acima, podemos considerar que o currículo prescrito é um exemplo perfeito de invenção da tradição de uma escolarização harmoniosa. No Brasil, as discussões em torno da organização do currículo para o processo de

escolarização remetem ao período colonial. Discussões essas que promovem a idéia de que não houve um desenvolvimento histórico linear, de forma que não pode ser compreendido apenas como um conceito formulado pelo macro-sistema, mas que trouxe à tona as representações e reinterpretações oriundas do cotidiano escolar. Enfocamos essas reinterpretações partindo do pressuposto que o princípio teórico do currículo oficial não se configura necessariamente no currículo em ação. Certamente, a educação tem, hoje, um grande desafio de ressignificar suas práticas frente a uma realidade social e educacional excludente.

Diante disso, entende-se que a escola democrática que prima pela igualdade social e respeito às diferenças, deve privilegiar uma educação sem exclusão. E para que isso ocorra, é preciso que as escolas, assim como os professores, estejam preparadas para atuar com os diversos tipos de alunos, inclusive os deficientes.

A necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a orientação das ações educativas do ensino obrigatório. Com os Parâmetros Curriculares, a escola é chamada a desempenhar novas funções que leve em conta a diversidade, que deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Segundo esses Parâmetros, a educação dos alunos deficientes deve contemplar as “diferenças individuais” (Brasil, 1999, p. 18). Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a “redução de barreiras atitudinais e conceituais”, e se pautar em uma resignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano.

A despeito desse documento, não estão explícitas as implicações pedagógicas e escolares no princípio de inclusão, visto que as implicações encontradas favorecem a matrícula dos alunos deficientes nas classes regulares, mas não garantem que irão permanecer, ou que irão aprender o que lhes serão ensinados e, muito menos, que serão oferecidas oportunidades de desenvolverem suas potencialidades.

Cada escola, apesar dos processos normativos e institucionais a que está sujeita pelas leis, políticas educacionais, entre outras tantas normas, está revestida também de influência e dos significados culturais da comunidade que se encontra inserida. Daí a necessidade de sua proposta pedagógica estar voltada para os princípios filosóficos e sociológicos de formar uma identidade inspirada e articulada de modo a beneficiar todos, respeitando as diferenças e superando as desigualdades.

Na atualidade, o currículo passou, então, a ser uma área contestada, principalmente, quando se analisa o fracasso escolar de certos alunos na medida em que, propõe forjar novas identidades, referenciadas na heterogeneidade dos indivíduos, quando na sua elaboração abre espaço para a ampliação das potencialidades cognitivas dos indivíduos diferentes, que refletem nas mazelas históricas do sistema educacional.

Por essa lógica, entendemos que avançar na compreensão e na implementação de políticas curriculares com a perspectiva de enfrentamento dos resultados insatisfatórios da escolarização, significa desenvolvermos estudos que invertam a abordagem hegemônica até hoje presente na escola. Só assim, podemos dar respostas aos aspectos desencadeadores que satisfaçam a um ideal de educação igual para todos.

Assim, ainda que tenhamos avançado na produção de conhecimento teórico, a prática pedagógica, na maioria das nossas escolas, ainda não sofreu modificações mais substantivas. Visto que, falar em inclusão de alunos deficientes na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, que é quase inexistente nas escolas, sendo que essa representa um caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

De modo geral, pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares, as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas. Esses dois tipos de adaptações que se fazem necessárias para inclusão de alunos com deficiência em classes regulares: as adaptações de acesso ao currículo (eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas), e as adaptações pedagógicas (ou curriculares propriamente ditas), destacando-se pelo discurso de que a “acessibilidade e permanência na escola não garantem apropriação de conhecimento e qualidade de ensino”. Em diversos pontos do discurso da análise crítica alguns grupos de pesquisadores como Mantoan (2000); Sasaki (1999), entre outros, fizeram severas críticas a formas aligeiradas em que as classes especiais foram fechadas e os alunos “jogados” no ensino regular sem uma preparação pedagógica do professor e sem adaptações no currículo do ensino comum.

A preocupação do grupo foi de que uma “mera inclusão física do aluno com deficiência, como vem acontecendo em muitos sistemas escolares do Brasil, resulte em uma exclusão na escola”, implicando no fracasso, e, provavelmente, a exclusão da escola. No entanto, identificar as necessidades dos alunos para aplicar essas adaptações requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses, mas que se organizem para construir uma real escola para todos e que dê conta dessas necessidades específicas.

Para visar à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos. De acordo com o MEC/SEESP/SEB (1999), essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.

Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.

Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Essas condições exigem atenção da comunidade escolar quanto às formas que serão viabilizadas como experiências a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos oferecidos pelos Parâmetros Curriculares; flexibilizados pelas Adaptações Curriculares. Metodologicamente, essas devem ser propostas em uma estratégia global de educação e visar suas finalidades para dar respostas às necessidades específicas dos alunos sem restringir o compartilhamento na sala de aula com os demais colegas.

A necessidade de garantir a flexibilização do currículo para a educação de todos é uma antiga e importante exigência de educadores e trabalhadores organizados em prol de uma educação de qualidade para todos. Entretanto, Bernstein (1988) nos auxilia quando diz que construir e compreender toda essa organização curricular envolve lutas e conflitos.

Contudo, a organização das práticas escolares propostas nos Parâmetros Curriculares para o sistema de ensino seriado nem sempre aparece explícito nos seus propósitos, quanto à composição das disciplinas. Como comenta Bruner (1984, p. 71), a escola trabalha com “[...] um conhecimento cuja relevância não está clara nem para os estudantes nem para os professores”. Com isso, apesar de, hoje, se pensar que houve avanços nas propostas pedagógicas, após os Parâmetros, encontramos uma similaridade com outras propostas assentadas pelo modo dogmático de se transpor uma disciplina.

Nesse sentido, a escola ao trabalhar com a distribuição dos conteúdos pelas diversas disciplinas, cumpre com as determinações oficiais, mas prioriza umas em detrimento de outras. Concordamos com Lunardi (2004) quando ele analisa “o ensino pautado numa concepção de língua escrita com codificação”. Nesse caso, atentamos para as diversas formas que os indivíduos possuem para melhor adquirir seus conhecimentos,

que podemos exemplificar pelas diversas deficiências que muitas vezes não favorecesse aos indivíduos se utilizarem dessas medidas reforçadoras da escrita.

A escola, não necessariamente por omissão, mas principalmente por inadequação de conteúdo e método, tem dificuldade em tornar o conhecimento significativo para aqueles que por ela passam. E, nesse sentido, que o imobilismo da escola tem caráter tanto social quanto didático-pedagógico. Não é necessário grande esforço para perceber que um pouco do conteúdo estudado na escola contribui para uma melhor interação do indivíduo com o mundo. Essa interação, no caso, não tem o sentido de adaptação ao meio, mas de diálogo, de participação consciente, de possibilidade de intervenções adequadas.

A escola trabalha, essencialmente, com o conteúdo das várias áreas de conhecimento e, sem dúvida, de alguma forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao pensar que o conhecimento é aquele que se transforma em instrumento cognitivo para o aluno, contribuindo para a ampliação da forma do seu pensamento, dessa maneira a escola exerce papel especial na possibilidade de inclusão do indivíduo na coletividade, sendo ela uma das responsáveis pela construção das bases para o seu desenvolvimento psíquico e cognitivo.

Assim, sendo a escola, no processo histórico de sua construção assumiu um conjunto de significados e de sentidos, que justificaram sua “invenção” e que atualmente, sustentam nossas convicções em tornar a necessidade de sua existência e também a ampliação de seu trabalho. Caminhar sob esse enfoque supõe que seja importante a sua (re) invenção assentada na sua função maior de atualmente, escolarizar todos em uma visão inclusiva.

Todavia, a contribuição da escola não chega a ser tão significativa no desenvolvimento intelectual, quando comparada ao potencial de aprendizagem das crianças, normalmente evidenciado em situações não-escolares. Isso porque a escola não tem trabalhado com questões desafiadoras e também com relação às demandas de hoje, de tornar os indivíduos autônomos, cidadãos produtores de conhecimentos, capazes de analisar a realidade e de atuar sobre ela e transformá-la.

Percebemos, porém, na possibilidade formativa da educação escolar, que a forma e o conteúdo na apropriação do conhecimento definem diferentes modos de participação nas práticas sociais dos alunos. Para tanto, a escola não deve só prever a adaptação do aluno, a esse mundo, mas também no conjunto das condições da revalorização do aspecto ético e humano.

Acredita-se que a apropriação dessas condutas, perpassa por ensinar o aluno com deficiência junto com os demais, sendo esse o grande nó e o desafio da Educação Inclusiva, pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas. Pois, pelo menos em nosso país, a inclusão que se almeja ocorre no momento e em um contexto de escola deficitária e em muitos casos “falida”, demonstradas pelas estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar.

Com isso, podemos deduzir que essa amostra não retrata apenas os alunos com deficiências, mas principalmente, pelo grande entrave na formação do professor que não foi preparado para lidar com a diversidade dos alunos, ficando aqui uma chamada de atenção aos cursos de graduação um dos responsáveis por essa preparação.

Para que possa se transformar o currículo tradicional em um “currículo inclusivo” e assim atender a diversidade dos alunos, faz-se necessário repensar a prática pedagógica dos professores em geral. A mudança de paradigma que a inclusão propõe a escola regular como um todo, incluindo os professores como principais atores desse processo devem se transformar para que haja aproveitamento acadêmico dos alunos com deficiências. Caso isso não ocorra estaremos criando um sistema especial dentro da escola regular.

Ao ressaltar o papel da escola regular, na ação específica feita nas adaptações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à inclusão de alunos deficientes no ensino comum, observamos que na teoria é uma coisa e na prática é outra questão. Porém, essa análise dá lugar à preocupação, pois a inclusão conforme se tem observado tem sido nada mais do que deixar o aluno com deficiência ocupando um lugar junto com os demais alunos, não sendo reconhecidos nem mesmo como indivíduos capazes.

Para conferir o exposto acima, podemos considerar que os objetivos colocados hoje para a escola, e, fortemente reforçados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são extremamente contraditórios. Embora se saiba que a Educação por si só não transforma uma sociedade, é necessário apontar para a construção de uma nova prática pedagógica que lute contra a discriminação, contra a seletividade, contra a marginalidade, na forma de garantir a todos os cidadãos um ensino de melhor qualidade, direcionando-os para a formação emancipatória de todos em suas existências pessoal e coletiva.

Cabe, contudo, destacar que a escola desenhou esse universo da diversidade com traços uniformes e homogêneos, com isso não oportunizou a esse alunado a possibilidade de sucesso escolar. Pois, por meio da escola e do currículo o estudante pode exercer as

habilidades democráticas, nos momentos de discussão, de participação, de questionamento e dos pressupostos do senso comum da vida social. Vale, portanto, recorrer ao estranhamento face à extensão desses usos e costumes não utilizados em situação de sala de aula. As aulas formais se baseiam, na maior parte das vezes, nos conteúdos curriculares propostos e nivelados pelos conhecimentos trazidos pelos livros didáticos.

Podemos dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados na perspectiva de respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, ao mesmo tempo, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. E, com isso, pretendeu-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos alunos ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Entretanto, podemos depreender que o ponto de partida desses documentos (PCN e as Adaptações Curriculares) possibilita duas interpretações: na primeira, traz um detalhamento minucioso dos princípios, objetivos e conteúdos definidos que permite até imaginar, uma vontade quase obsessiva de que nada escape da ação reguladora governamental, ao significar todos os espaços do mundo e da vida escolar, não querendo deixar nada de fora. Por outro lado, fundamenta-se na análise diagnóstica e estratégica sustentada pela argumentação do princípio de cidadania, eleita como eixo “vertebrado” da educação escolar atual.

A educação, sendo um direito social, como nos alerta Gentile (1998, p. 247):

[...] inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum.

Nessa análise o conceito de cidadania não pode ser usado de maneira generalizada, pois perde seu valor enquanto direito social. Os aspectos de mudanças, que justificam a política de inclusão, no âmbito nacional, com o princípio de cidadania, mostram nessa perspectiva como vem sendo tratada, parece ser o único problema da educação, perdendo de vista que outros fatores estão embutidos nesses direitos sociais, entre eles podemos citar os recursos financeiros e as práticas pedagógicas.

Quando tomamos a diversidade como característica sócio-cultural, seja para apontar problemas que a educação e a escola brasileira não têm sabido equacionar, seja como possibilidade de, a partir desta caracterização, definir estratégias para contornar ou

superar as dificuldades Parece, então, que outras dimensões precisam, simbólica e politicamente, ser acionadas e enfatizadas e diagnosticadas.

Parece, então, que nos defrontamos com uma tensão permanente cujo argumento se apóia, que a educação não vai bem, apenas apontando os princípios de democracia e cidadania como as únicas responsáveis por esse fracasso, ou será apenas um aparente paradoxo, no qual a diversidade não é mais do que uma ideologia política, que deve estar no papel, mas que não precisa ser exercitada.

Não se pode negar o valor do atendimento no contexto escolar da diversidade dos alunos, visto que, durante muitos anos, há uma tendência a atribuir o fracasso do aluno exclusivamente a ele. Com o surgimento das Adaptações Curriculares, acredita-se que o fracasso da escolarização dos alunos com algum tipo de deficiência, pode ser mudado frente às possibilidades oferecidas às esses alunos. Para tanto:

Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais [...] fundamentadas em critérios que definem: [...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL/MEC, PCN, 1999, p. 33).

Apesar de não haver, nos PCN, uma ligação explícita com os objetivos da política neoliberal vigente em nosso País, existe, nesses, indícios suficientes para não se descartar tal vinculação, sobretudo, quando se tem estampado a ausência de uma perspectiva política sobre as relações entre divisões educacionais e divisões sociais e quando se faz referência constante de padrões e medições, sinalizadores suficientes de que o documento analisado se inscreve numa política educacional mais ampla de inclinação claramente neoliberal

Diante disso, entende-se que as proposta de uma escola democrática, que prima pela igualdade social e de respeito às diferenças, a partir das reivindicações de grupos historicamente excluídos, exige pensar em uma aprendizagem em outros moldes, pois acreditamos que uma educação escolar voltada apenas para a afirmação dos princípios de cidadania, democracia e liberdade, não bastam, pois essas podem ser feitas apenas no plano do discurso.

Desse modo, há necessidade de construir uma escola voltada para conhecimentos que concorrem para o desenvolvimento dos indivíduos em conjunto e por meio da aprendizagem dos próprios conteúdos escolares. O desenvolvimento das capacidades

cognitivas que possibilitam o pensamento ocorre justamente na aprendizagem dos conteúdos. A apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades psíquicas não ocorrem como dois processos independentes, correlacionam-se enquanto processo único de desenvolvimento do psiquismo humano. O discurso contemplado nas legislações, muitas vezes, não leva a escola a refletir sobre os múltiplos fatores que dificultam a frequência escolar dos alunos deficientes no sistema regular de ensino e da importância de que se reveste a escolarização desses alunos.

Na voz da escola, pouco se pode fazer para a escolarização dos alunos com deficiência, mas, como nos coloca Bernstein, “não há forma de poder compreender o modo como os sistemas de conhecimento se tornam parte da consciência” (1996, p. 17). Assim sendo, não é o discurso da escola que vai classificar quem vai, ou quem fica no seu contexto para adquirir os conhecimentos sistematizados. Esse mesmo autor coloca que: “A unidade básica de análise é a relação social de transmissão e aquisição, e o foco é colocado em seus controles” (1996, p. 20).

A construção das regras imputadas pela escola gera o que pode se chamar de discurso pedagógico de poder, que pode ser sutil ou escancarado e, dependendo da situação, quando alguns alunos não aprendem o que é formalmente esperado deles na avaliação das práticas pedagógicas oficiais são considerados incapacitados para usufruírem desses direitos no sistema educacional.

Um aspecto importante para que as mudanças tenham lugar, é que as práticas contextualizadas pela escola devem ser recontextualizadas num novo modo de planejar e avaliar os alunos, pois esses mecanismos têm mostrado relações específicas de poder e de controle na sala de aula.

Em suma, a escolarização, do ponto de vista da Sociologia, segundo as idéias de Bernstein (1996), “é próprio do discurso pedagógico que ao chegar à sala de aula o aluno e o professor sofrem um processo que ele chama de recontextualização”. Nesse campo, a prática pedagógica e a educação formal estão pautadas em transformar certos alunos em incapazes devidos, principalmente, ao currículo e a avaliação. Para Silva:

[...] a ação pedagógica não pode ser prevista somente por condicionantes de ordem intrínseca que esgotam as possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa está inserida em um contexto social no qual deveria ocorrer a democratização dos conhecimentos construídos. Em se tratando de uma ação que, como tendência, tem se apresentado como especial – por revelar a contradição entre o procedimento metodológico de ensino e o processo social em que está mergulhada – essa teoria opera a recontextualização dos procedimentos didáticos ‘especiais’, ao propor um modelo de aprendizagem ‘orientado’ e em

colaboração, baseado na interação simbólica com os ‘outros’ e com o meio (1997, p. 35).

Na elaboração de uma ação pedagógica diferenciada, cabe uma análise, visto que, apesar de todos os discursos e dos benefícios acerca da escolarização do alunado deficiente em usufruir os mesmos direitos dos demais alunos não deficientes no ensino comum; na prática, a experiência e percepção da escola como direito universal, essa parece não ter entendido de fato o porquê de sua existência.

O modo como a escola tem se organizado parece reforçar a inexistência de uma inovação pedagógica capaz de torná-la um marco de referência, no qual o mais importante seja satisfazer às exigências das diferenças para a construção de um sistema de ensino que possa, efetivamente, se construir, cada vez mais, por sua própria natureza e função, permitir práticas que favoreçam e contribuam para uma efetiva formação básica para todos.

Nessa perspectiva, Anache (1997, p. 3) afirma que “a aprendizagem é processo comum a toda pessoa, e se configura ao longo do desenvolvimento, envolvendo os aparatos biológicos, psicológicos e sociais”. Portanto, para o indivíduo que apresenta dificuldade para aprender seja pelos aspectos biológicos, psicológicos ou sociais, quando atendidos pela escola, em suas práticas educativas em condições adequadas pode obter êxito em seus processos acadêmicos.

Por outro lado, situar as práticas educativas da escola, conforme analisa Silva (2006), é entender que “as práticas educativas e culturais podem tanto potencializar como restringir as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos”. Essas práticas educativas oferecidas em situação de sala de aula não podem ser restritas ao currículo a ser cumprido, mas, podem, sobretudo, lembrando Lunardi (2004, p. 2) “democratizar o acesso aos conhecimentos, construindo práticas efetivas de emancipação que auxiliem no processo de superação das desigualdades sociais”.

As práticas inclusivas, no atual discurso, dão à escola o papel de exercitar esse embate entre a prática que se alimentam pelas diferenças dos alunos atendidos por ela, e a ideologia desse discurso, haja vista que, na escola, exige-se atuação em níveis diversos, não só nas práticas educativas, mas no campo político que lhe impõe rumos distintos. Por um lado o conjunto de formação educacional que traz efeito na escolarização e por outro o seu papel na socialização.

Resta esclarecer, então, que estamos em uma sociedade cada vez mais complexa e contraditória e a educação se move nesse quadro agravante de maneira contínua, quanto

aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos pedagógicos, em um contexto no qual se chega a duvidar do papel que a escolarização pode desempenhar no ideal de uma educação igual para todos, pois, no percurso histórico percorrido pela escola comum ao se julgar incapaz de escolarizar todos os alunos com deficiência, delegou esse direito à educação especial. Fazendo jus hoje, essa dicotomia entre o ensino especial e o regular (comum).

A escola que queremos para este século deve ser construída no sentido de “respeitar a singularidade individual e fomentá-la, sem discriminações para todos” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 77), ou seja, a escola, ao despertar as diferenças entre os alunos, fomenta um caráter contraditório de um atendimento igual aos desiguais nas formas de pensar e de transmitir conhecimentos. Essa alusão à desigualdade, na medida em que o professor não respeita a singularidade existente nos indivíduos, limita as suas possibilidades de sucesso que o levará a evasão e a repetência, ou a sua condução à educação especial.

De acordo com essa visão, o processo educacional oferecido na escola se inscreve pela forma da organização do currículo e da cultura estabelecida no seu interior, nessa perspectiva as experiências pedagógicas que a escola e os alunos constroem seus conhecimentos, tornam cada vez mais dependentes da esfera cultural e dos interesses econômicos. Para Silva & Menegazzo (2004, p. 7):

[...] o currículo é visto como o território de ocorrências das disputas culturais, onde se estabelecem as lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo, da sociedade, no processo de formação de identidades.

Na atual situação da escola, a intenção e a forma, com que ela desempenha suas funções, não podem ser entendidas isoladamente, considera-se assim, sua relação com o contexto simbólico de regras e práticas sociais. Para entender a importância do currículo e da cultura no âmbito da escola, pode-se dizer que existem inúmeras características comuns entre ambos, essa compreensão coloca a escola e a sociedade diante do propósito de analisar o currículo escolar como prática cultural. Silva explica que, [...] a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes sobre os quais a escola se debruça no trabalho pedagógico, como também estão presentes nas determinações dos mitos e comportamentos, tradições, inovações e relações sociais (2006, p. 6).

Na organização da escola e na forma como ela apresenta seus aspectos essenciais, da plena integração dos indivíduos, buscando contribuir para uma estrutura ampla de sociedade, na qual todos se identificam como parte integrante para formação dessa cultura,

apontamos como resposta negativa a essa questão a seletividade escolar, realizada, principalmente, pela avaliação, que justifica as diferenças intrínsecas entre os indivíduos como causadoras, e porque não dizer desocultadoras das suas práticas excludentes.

A escola se apresenta como uma instituição da sociedade, portanto, a sua primeira meta seria de contribuir para a melhoria da estrutura dessa sociedade. Mas longe de se apresentar como possuidora de uma cultura de valorização de todos os indivíduos, aplicando formas conciliadoras de promoção e de escolarização de qualidade, aborta a possibilidade de oferecer práticas inclusivas e vai se alimentando do embate cultural, da exclusão.

Assim, existem dois tipos de discurso no interior da escola, por um lado o discurso do professor de que ele não se encontra preparado para alfabetizar os diferentes tipos de alunos (minorias) e outro por parte do aluno de ele não se encontrar incluído no contexto de sala de aula. Para tais posições consistem primeiramente, em descontextualizar o discurso da sua fonte original, ou seja, do professor e do aluno e, posteriormente, submeter esse mesmo discurso a elaboração de uma proposta que possa conduzir todos os alunos à escolarização.

Nessas circunstâncias, a escolarização de todos os alunos, em vez de o professor estar se prestando ao exercício instrucional e regulativo, estaria colocada em instâncias de:

[...] espaços do impensável, do impossível, porque os significados que eles fazem surgir vão além do espaço, de tempo e do contexto local [...] Um potencial desses significados é a desordem, a incoerência, uma nova ordem uma nova coerência. [...] Afirma ele: Através de suas regras distributivas, o dispositivo pedagógico representa tanto o controle sobre o “impensável” quanto o controle sobre aqueles que podem pensá-lo (BERSNTEIN, 1996:257).

Essa abordagem faz com que consideremos o espaço da escola, os problemas encontrados no seu interior, em idéias que, embora pareça impensável, possa se transformada em possibilidades a serem pensadas. Se, antes, a escola não pensava ser possível um deficiente estar no seu espaço, hoje, ela se vê obrigada resolver esse impasse de tornar possível a escolarização desses alunos, mas, assim mesmo, podemos considerar as novas propostas pedagógicas.

Quando a escola não tem um esquema bem articulado de proposta pedagógica para educar todos os alunos num mesmo contexto de sala de aula, é preciso procurar recursos metodológicos para aprimorar seus procedimentos, contudo, é necessário compreender que as diferentes modalidades de adaptações à organização da escola

implicam em uma modificação na estrutura e nos diversos condicionamentos em que ela está envolvida.

Vale insistir nesse ponto de vista, devido à rigidez na estrutura curricular da escola, as questões apresentadas até o momento, nos indica vários pontos a serem analisados. Diante de tal constatação, nota-se que os conteúdos programáticos são os meios de formalizar a disciplina em consonância com os Parâmetros Nacionais, seja em sua amplitude pedagógica, seja em sua epistemologia. Assim, o discurso que demandam atendimento especializado, aos alunos deficientes tem sido interpretado em uma visão deturpada das reais condições, apresentadas pelas escolas, evidenciando o distanciamento do que se prega nas normas, em relação ao que se pratica no dia-a-dia.

Percebe-se, então, que o acesso de quase todos à escola, nessa diversidade de encontros, não significou mudanças no seu interior em transformar a situação de sala de aula em um ambiente de aprendizagens e de possibilidades para o aluno. Com isso, a consciência do valor e o sentido do aprender com as diferenças, talvez, seja uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola e pelos professores.

Assim sendo, exige-se um reordenação da autonomia da escola, mas inexiste uma experiência substantiva de torná-la significativa, quanto à reflexão filosófica e política, para que essa possa contemplar a socialização, os conhecimentos, a indagação e o aprendizado de todos os indivíduos.

Em torno dessa reflexão, o controle simbólico sobressai pelas novas categorias dominantes que exigem o que Bernstein (1996, p. 187) chama de "[...] novas profissões que regulam a mente, o corpo, as relações sociais, seus contextos especiais e suas projeções temporais" e assim:

[...] é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes. (1996, p. 189).

Para explicar o controle simbólico, as categorias culturais dominantes, protagonizada pelo profissional da educação ao impor uma temporalidade para se concluir uma atividade, denuncia uma consciência de poder atribuída às abordagens das práticas pedagógicas reguladas pelo mau desempenho do aluno dentro do grupo, enfatizando assim, a figura central desse profissional como regulador dessas categorias.

De outro modo, quando se constata na prática pedagógica, uma ação socializadora no que tange a evolução cognitiva, afetiva, social e intelectual, constata-se que os indivíduos não deficientes são privilegiados nessa evolução, mais do que os indivíduos com algum tipo de deficiência. Com base nisso, pode-se dizer que a ênfase no desempenho e no caráter desses alunos, na visão dos professores se aproxima da condição que esses indivíduos não possuem condições de aprender juntos com os demais.

Da mesma forma, isso se pode observar nas relações sociais, na estreita relação da sociedade com a valorização dos atributos pessoais dos indivíduos. E, ao se investigar a escolarização dos alunos deficientes no sistema de ensino regular, não se pode negar a influência da sociedade com a relação à escolarização desses alunos.

Os processos e as teorias utilizadas pelo sistema educacional em diversos campos e práticas são descontextualizados. Essas são evidenciadas nas relações desiguais entre os grupos de alunos ao chegarem à escola, apesar de serem medidas suas competências lingüísticas e cognitivas, na prática pedagógica do professor são mantidas a mesma estrutura curricular e a mesma cultura tradicional padronizada de classificar o aluno que não aprende de acordo com os moldes estipulados por essa instituição escolar.

Pressupõe-se, então, que a escolarização, baseada no princípio de classificação apresentada pela diferença entre os alunos deficientes e os não deficientes, é denunciada, nem sempre pela cognição entre eles, mas, freqüentemente pelas regras e pela interpretação dos códigos tanto de comunicação como na elaboração dos textos, não correspondentes ao esperado.

Considerando-se que a sistematização do processo educativo acadêmico ocorre via currículo, percebe-se que é através dele que determinados fins são alcançados. É pelo currículo que são propostas aos alunos a aprendizagem de conteúdos, a aquisição de habilidades, a incorporação de valores, para ampliarem e aprimorarem suas vivências. É pelo currículo, ainda, que o aluno passa a entender melhor o ambiente que o rodeia, voltando-se para a busca da compreensão da vida e do mundo. Em síntese, para a formação de um indivíduo consciente, as estruturas curriculares devem perpassar por metas integradas, baseadas em um princípio pautado no tipo de indivíduo que se pretende formar.

3.2 A ESCOLARIZAÇÃO, A ESCOLA E A INCLUSÃO ESCOLAR

A influência da escolarização e da socialização de valores dados pela escola, faz com que o aluno sofra ainda mais com a imposição arbitrária de valores proclamados por

ela. O que se pode perceber no plano da escola e nos elementos que compõem o processo de ensino oferecido por ela, é não ter claro nos objetivos (para quem ensinar), nos conteúdos (o que ensinar) e nos métodos e técnicas de (como ensinar). Hoje, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as práticas estão fundamentados nas práticas tradicionais de exclusão.

Analisando o papel da escola para as diferentes classes sociais, Bernstein (1996, p. 27) explica, primeiramente, que a escola “é uma instituição em que cada aspecto no presente está perfeitamente ligado a um futuro distante”. Com isso, espera-se que a meta da escola seja apoiar o desenvolvimento da consciência de todos os alunos, para transformá-la em um ambiente não discriminatório. Daí que, entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos, pode existir uma descontinuidade cultural baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes, o da família e o da comunidade escolar.

Assim, muitas crianças representadas pelas minorias, quando entram para a escola, estão a penetrar num sistema simbólico que não lhes oferece qualquer ligação com a sua vida familiar e comunitária e podem vir a fracassar no seu processo de aprendizagem e até se tornarem deficientes.

É importante ressaltar que, na visão de Bernstein (1996), os fatores sociológicos que afetam as realizações lingüísticas das famílias, às vezes são críticas para a socialização, por outra a classe social que tem uma influência mais formativa sobre os procedimentos dessa socialização, não são preparadas para contribuir para que essas relações aconteçam de forma satisfatória.

As influências de tais resultados apontam que é preciso que a escola conheça melhor todo o alunado, a fim de atenuar a exclusão entre as minorias, buscando obter elementos significativos para a melhor compreensão dos elementos que estejam impedindo a aprendizagem dos mesmos. Nesse sentido, a adequação da proposta pedagógica, para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, deve se pautar na valorização e na construção de um sistema de significados contextualizados e em diversas formas de comunicação alternativas de expressão. Isto possibilita a independência e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, de todos os alunos, não só dos deficientes.

A problemática vivida pela escola, em relação ao convívio com diferentes alunos e níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem é uma situação que pode apresentar dificuldades iniciais, angústias, conflitos, desequilíbrios. Mas, na realidade, essa polêmica possibilita toda equipe da escola, o convívio de se trabalhar e crescer com as diferenças. E

então, com essa oportunidade, pode-se provocar a aprendizagem e os desafios para uma reflexão conjunta, motivada para impulsionar trocas positivas de interação, de ajuda e cooperação para resolução de problemas no cotidiano escolar.

Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo com as atividades escolares, garantindo, assim, o sucesso de sua aprendizagem. Para tanto, há necessidade de cooperação e troca com a família, para que nessa oportunidade de trocas, a escola possa ser informada sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações sobre o aluno.

O êxito no processo de aprendizagem dos conteúdos e das atividades está explícito nos significados que têm para os alunos, que devem partir das experiências positivas, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos por eles. Também, depende de uma pedagogia de projetos, atividades que possam ser desenvolvidas coletivamente, de maneira que as dificuldades sejam diluídas e superadas pela qualidade de solicitação do meio, pela ajuda do professor e cooperação dos colegas não-deficientes.

Dessa forma, a educação não deve ser orientada por modelos que induzem o professor a trabalhar segundo princípios pré-estabelecidos, utilizando instrumentos e recursos pré-determinados e em condições de aprendizagem semelhantes, ignorando a realidade concreta de cada aluno. Portanto, não há modelos imutáveis se a meta do professor for à emancipação do ser humano.

É fundamental que a ação pedagógica tenha como meta atender às especificidades de escolarização de cada aluno, incentivando, desenvolvendo e respeitando, tanto o seu potencial a partir de sua realidade, como suas diferenças decorrentes das questões sócio-culturais, étnicas, lingüísticas e, também, de problemas de ordem física, sensorial ou intelectual.

Mas o fio condutor de toda essa explanação é a preocupação com a parcela da sociedade com algum tipo de deficiência e que sempre estiveram alijadas do processo educacional. A escolarização da parcela desses indivíduos tem ficado à mercê do abandono e da exclusão, da maioria deles. Bueno (1999, p. 18) refere que:

[...] se não ficar parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as

possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Para a transformação da escola em um espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativo, são importantes as articulações entre a construção do conhecimento, às situações vividas no cotidiano escolar e familiar e os saberes da comunidade.

A inclusão escolar dos indivíduos com deficiência, ainda é pouco representativa, ou talvez uma utopia, diante da exclusão de uma grande parcela dos alunos da escola regular. Nesse sentido de se fazer cumprir essa tarefa, a escola trabalha com o discurso pedagógico de que esse indivíduo constitui desvio que o impossibilita de por em prática e de usufruir dos conteúdos da forma que é oferecido em situação de sala de aula.

Vale ressaltar que um ensino de qualidade que contemple a escolarização dos alunos deficientes, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve, como assinala Bueno (1999), dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” para o atendimento do aluno deficiente, quer seja para o atendimento direto a essa população, quer seja para apoiar o trabalho realizado por professores de classes regulares que inclui esses alunos.

Entretanto, para a efetivação da proposta da escola inclusiva, Bueno (1999, p. 15) elucida como uma dificuldade a ser enfrentada pela escola, e como essa é representada em uma visão dicotômica das possibilidades de aprendizagem dos alunos considerados diferentes.

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.

Por essa razão, é importante refletir na gênese histórica da escolarização dos alunos deficientes, visto que, em alguns momentos, implica em desfazer os costumeiros

modos de ver as coisas, imbricadas na cultura. Como se pode perceber na cultura escolar, essa situação é evidenciada, pelo entendimento da reconstrução de uma cultura, de que somente o saber especializado garante o atendimento do aluno com algum tipo de deficiência.

Hoje, esse apêndice de uma educação especializada como redentora da prática pedagógica, na busca de superar a condição da escolarização do aluno deficiente, tem que ser desmitificada. Assim, independente do tipo de escola particular ou pública as práticas metodológicas, de organização e funcionamento seguem uma determinação federal.

Pode-se dizer, então, que essa ênfase se dá em um debate permanente na política da educação pública com vista à política inclusiva implantada no País. Não podemos negar, porém, que existem condições de conflitos dado pela escolarização desse alunado, que não passa unicamente pela via da especialização dos professores, mas principalmente por uma cultura implantada no contexto da escola e também na sociedade.

Nesse sentido, como nos coloca Lunardi (2008, p. 118), “as práticas curriculares são coletivas históricas e culturais”. Essa idéia da prática escolar como traço cultural, é traduzida nas seguintes palavras de Gimeno-Sacristán (1999, p. 91):

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado [...] a prática educativa tem gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar (*apud* LUNARDI, 2008, p. 113-114).

Seguindo esse raciocínio, o debate da escolarização dos alunos deficientes, a partir da construção desse objeto de estudo, na perspectiva de uma escola para todos, a cultura pode servir de resposta para desocultar tal proposta. Se por um lado o real significado da cultura prática da escola elucida as ações sedimentadas e rotineiras imputadas por regras severas, por outro pode demonstrar que essa cultura adquiriu status como responsável pela mobilidade social da humanidade, por isso deve servir a todos.

Esse efeito tem sido motivado para desencadear muitos debates, na atual política educacional, quanto à trajetória de escolarização de todos, como favorecedores de acesso à profissão. Mas se as tarefas acadêmicas que serviram de contextualização até o momento para as escolas, não seguirem novos formatos curriculares, diferentes matérias escolares, mudanças metodológicas, dificilmente, será implantado no futuro uma cultura apoiada nessa relação. Visto que, a sociedade tem cada vez mais se apoiada nas novas tecnologias visando uma aprendizagem condizente com a real situação de novos conhecimentos de mundo.

Cabe à escola refletir em sua função, se ela existe é para atender uma clientela, que em virtude da transmissão de seus saberes contextualizados, vai proporcionar a esses uma atuação mais confortável no meio social. Mesmo que esse meio social, torne cada vez mais competitivo, por meio dos conhecimentos, acham-se novas formas de atuar diante dela, pois uma sociedade eficiente torna seu espaço também eficiente.

Quando se analisam as novas possibilidades de serem transmitidos os conteúdos curriculares de forma eficaz, com a intermediação das tecnologias para se formar uma escolaridade universalizada, nem sempre, essa é vista com bons olhos por parte de seus dirigentes. Pois a cultura da escola cristalizou os conhecimentos transmitidos de forma ritualizada. Hoje, a escola não é mais vista como conteudista, mas com uma proposta cada vez mais reducionista, ficando sucumbida a um currículo mínimo a ser cumprido.

Nesse caso, não se pode perder de vista, que a educação especial deve estar atrelada à educação comum com todos os componentes curriculares, tendo como contribuição a tarefa de garantir educação de qualidade a todos. Para tanto, os avanços desejados para a implantação da política de inclusão, na esfera educacional dizem respeito a amplas e profundas transformações no sistema de ensino, enquanto espaço responsável pela escolarização de alunos que apresentem demandas educacionais específicas.

Com essa proposta a escola deve adaptar-se às necessidades de escolarização dos alunos com deficiência. Vale enfatizar a importância de canalizar os recursos humanos e materiais de forma a atingir toda a educação básica que sem dúvida, tem um papel fundamental de resgatar valores sociais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.

Para se proporcionar uma educação satisfatória, com base na compreensão de Marchesi (2001, p. 82), é necessário uma “reforma global da escola” para que seja “satisfatória para alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares, implica esforços coordenados de toda escola”. No discurso de Guerra, a organização da escola é vista como:

A organização da escola preocupa-se com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controle dos seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona, mas não com os efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes (2002, p. 18).

Desse modo, é importante observar como se processa a estrutura da escola e da sociedade, ambas não possuidoras de neutralidade, marcam suas ações, as condições

mínimas de vida e de preservação da dignidade humana pela exclusão de grande parcela dos indivíduos. O direito dos conhecimentos transmitidos pela escola e pela sociedade, pode desenvolver e mudar o processo histórico vivido pelo homem.

Considerando esse fato, tais condições de enfrentamento vividas pela história do homem mediante a invenção da escola, em seu aparato institucional baseados em normas e costumes impregnados por imposições, submissões, autoritarismo, hoje, em uma outra visão essa escola foi formada por lutas sociais e políticas de reconhecimento da igualdade para todos. E para torná-la realizável são necessárias mudanças na concepção da natureza humana, da sociedade e da escola, portanto (re) inventá-las.

Seguindo esse raciocínio, a relevância dada à escolarização dos alunos deficientes no ensino regular, não está calcada na simples transferência do aluno deficiente para a sala de aula comum, para se garantir a convivência com os colegas, mas, além da convivência, devem estar amparada pelos direitos humanos, pelo respeito e pela dignidade como seres imbuídos de direitos iguais. Hoje, a escola tem que ser vista como espaço de todos e para todos.

Diante dessa realidade, os direitos de todos só vão efetivar-se caso haja, na sociedade e na escola, mudanças de atitudes enraizadas. Nesse sentido, privilegia-se uma educação inclusiva, através das quais as escolas devem buscar práticas de educação com êxito para todos, inclusive aos que têm maiores comprometimentos. Com isso, cresce a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis, que possam abranger os mais variados tipos de alunado e ao mesmo tempo, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por fim, analisar a história da educação/escola para todos nos moldes desta pesquisa, isto é, estritamente marcada pelos rumos da educação especial, consolidou o paradoxo da reinvenção da escola para todos, após o ano de 1994. Esse paradoxo se apresenta na aparente impossibilidade da escola de lidar com os indivíduos, indistintamente, se não se debruçar sobre o currículo, a natureza multifacetada do discurso da inclusão e da prática pedagógica. Assim, o ensino do indivíduo deficiente, como de qualquer outro diferente, só existe como resultado de práticas pedagógicas, discursivas — enfatizadoras da diferença — que o constituíram.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **Educação Especial no Brasil**. Palestra proferida durante o Encontro Estadual do Conselho da Criança Excepcional do Estado de Iowa, Iowa City, em 20/04/2002. 2002. (Palestra).
- ALMEIDA, Dulce Barros. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.
- AISCOW, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- AMARAL, Ligia A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE. 1994.
- AMARAL, Ligia A. **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- ANACHE, Alexandra. Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul. **Dissertação**. (Mestrado de Educação). Campo Grande, UFMS, 1991.
- ANACHE, Alexandra. **Diagnóstico ou Inquirição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. São Paulo: Instituto de Psicologia - Universidade Estadual de São Paulo. (tese de Doutorado). 1997.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. IN: **Revista do Ministério público do Trabalho**, Ano XI, nº. 21, março, 2001, pp. 160 – 173.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. O processo de mobilização social na construção de um contexto comunitário inclusivo. In: OLIVEIRA, M. L. W. de (org). **Inclusão e cidadania**. Niterói: Nota Bene, p. 32-38, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. **Conferência de Punta del Este** de 1962.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 295/1969**.
- _____. Constituição (1969). **Emenda Constitucional n. 1** de 17 de outubro de 1969. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1971.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases n. 5692** de 11 de agosto de 1971.
- _____. **DECRETO FEDERAL N. 72.425/1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). 1973.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial, CENESP. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/CENESP, 1974.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto Federal n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. BRASIL. BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. DF.1990.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC. Brasília. DF.1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Educação Especial – INEP. **Procedimentos de elaboração do Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC/INEP, 1997 (mimeo).

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC. Brasília. DF. 1993 - 2003.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, n. 248. Brasília. DF.

_____: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC. Brasília. 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N. 10.048**, de 08 de novembro de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP**, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Decreto N. 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. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

_____. **Acesso de alunos com deficiência e classes comuns da Rede Regular**. (ONU) Convenção sobre os direitos humanos. 2004-2006.

_____. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. MEC/SEESP. Brasília. Distrito Federal. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela **Portaria n. 555/2007**, prorrogada pela **Portaria n. 948/2007**, entregue ao Ministério da Educação. Brasília: SEESP, 07 de janeiro de 2008.

_____. **IBGE. Censo Demográfico, 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL, MEC. **Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Versão Preliminar. Setembro/2007.

BRASIL. MEC. **Proposta curricular para deficientes mentais educáveis.** Brasília: DDD/MEC, 1979.

_____. **Educação Especial: nova proposta.** Rio de Janeiro: Cenesp, 1986.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993-2003. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **“Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”.** Brasília, 1999.

BRASIL, MEC/CENAFOR. **Reiventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão.** São Paulo, Cenafor, 1983.

BRASIL, MEC/SESP/FGU – IESAE n. 1/88. **Escola Viva.** O Processo Histórico de Construção de um Sistema Educacional Inclusivo. 1998.

BRASIL. CORDE – MAS/DEE-MEC. **Subsídios para a elaboração da Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino.** Brasília, 1992. (mimeo).

BAUMAN, Zigmunt. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control.** Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1990.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle.** Trad. TOMAZ Tadeu da Silva & Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis. RJ Ed. Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução.** (Trad. Reynaldo Bairão). 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.

BONETI, L.W. **Políticas públicas e exclusão social.** In: BONETI, L. W. (org.) Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: Unijuí, Rio Grande do Sul, 2003

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R.; SILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos.** Tradução de Maria João Álvares, Sara Bahia os Santos e Tema Mourinho Baptista. Porto, 1994.

BOOTH Thomas & AINSCOW, Michael. **From them to us: na international study of incusion in education.** London: Routledge, 1997.

BUENO, Geraldo S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo EDUC/PUC SP. 1993.

_____. **Educação e Saúde:** a construção histórica da relação entre o fracasso escolar e a educação especial. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (relatório Final de Pesquisa).

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Política Educacional e Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?. Texto Apresentado no grupo de trabalho da **ANPED**. 1998.

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, 1999. v.3, n. 5.

_____. **Função Social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Editora: UFPR. Educar. Curitiba. Paraná. 2001.

_____. **Deficiência e Escolarização:** novas perspectivas de análise. (Orgs). Bueno, José G. S., LUNARDI, Geovana M. M. & SANTOS, Roseli Albino dos. Araraquara, SP: Junqueira& Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BRUNER, Jerome. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid. Alianza Editorial, 1984.

_____. **Actos del significado**. Más allá de la revolución cognitiva. Madri: Alianza. 1991.

_____. **La educación, puerta de la cultura**, Madrid, Visor. 1997.

CBONETI, L.W. **Estado e exclusão social hoje**. In: ZARTH, P. (org.) *Os caminhos da exclusão social*. Ijuí: Unijui, 1988, p. 9-44.

CARMO, A. A. do. **Inclusão Escolar:** roupa nova em corpo velho. Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, n. 23, pp. 43-47, 2001.

CÊA, G. S. dos S. Trabalho e educação básica: desvelando consensos. Niterói, Rio de Janeiro, 1996. **Dissertação** (Mestrado em Educação – Área de concentração: Trabalho e Educação). Universidade Federal Fluminense.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. (org.) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997, p. 15-48.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos Históricos da Educação Especial:** da exclusão a inclusão uma longa caminhada. EDIPUCRS. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 2ed. Rio e Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Os Direitos Humanos no limiar do século XXI e as barreiras na educação dos portadores de deficiência. IN: **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998. p. 15 a 36.

CAVALHEIRO, Hemengarda de C. A Organização dos Professores Públicos e a Realidade Brasileira: Uma perspectiva Histórica e Sindical e dois estudos de caso: APPMG e a UTE. Porto Alegre. IFCS?PUCRS, 1989. (**Dissertação de Mestrado**).

_____. **A Organização dos Professores Públicos e a Realidade**. BOLETINS e INFORMATIVOS do Sind-UTE: 1998 a 2006, séries incompletas.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. (Trad. Maria de Lourdes Menezes) 2 Rio de Janeiro: Ed. Florense, 2006.

_____. **A Invenção do Cotidiano**. Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, UNICAMP, Ano IV (12), n.2, p.5-13, set., 1982.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre **Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. BRASIL.

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

DEMO, Pedro. **Charme da Exclusão Social**: Polêmicas do nosso Tempo. Editora: Autores Associados. Campinas. São Paulo, 2002.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 119, pp. 29-45, jul/2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.1 set/dez/2004.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 1989. Lei 7853/89.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Temas e Debates. (Coleção: Memória do Mundo) Lisboa, 2000.

EGLER, Tâmara Tânia Cohen. **Exclusão e Inclusão na Sociedade do Conhecimento**. Publicado IN: Cadernos IPPUR/UFRJ. Vol: XV e XVI, nº ½; jan/julh ago.dez/. 2001¹ 2002.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: Educação e trabalho no capitalismo. Artes Médicas. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 1989.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania. In: **Ensaaios Pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Direito das Pessoas com deficiência**: garantia da igualdade na diversidade. Rio de Janeiro. WVA – Educação, 2004, (344 p.2004).

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, Julio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Piracicaba: UNIMEP. Tese de Doutorado, 1993.

_____. **A Exclusão da Diferença**: a educação do portador de deficiência; prefácio de Gilberta Jannuzzi. 2º edição. Editora UNIMEP. Piracicaba. São Paulo. 1994.

FERREIRA, Júlio Romero. **Necessidades especiais e políticas educacionais**. Teoria e prática da Educação, vol. 2 (4), 11-18, 1999.

FERREIRA, A B. H. **Novo dicionário da língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed, 1986.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. **Políticas**

organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Escola e cultura.** (Trad. Guacira Lopes Louro). Porto Alegre: Ed: Artes Médicas, 1993.

FONSECA, Vitor da. **Tendências futuras da educação inclusiva.** EDIPUCRS. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 2003.

_____. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, I. org. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo, Cortez, 1989. Cap. 6, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e Sociedade**, V. 24, nº. 82. Campinas – São Paulo: abril de 2003, pp. 93-130.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** Cortez. São Paulo. 1992.

_____. **Significado e Desafio da Educação Básica.** Internacional WORKSHOP. NEW DELHI – INDIA. 6-8 Setembro de 1991.

_____. **Diversidade Cultural e Educação para Todos.** Graal. Rio de Janeiro. 1992.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GLAT, Rosana. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente.** IN: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____. **Somos Iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

_____. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. Em M. C. Marquezine; A. Almeida; E. D. O. Tanaka; N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs), **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial.** Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristan, J. e Pérez Gomes, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 119-148.

_____. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social.** (Trad. Jussara Rodrigues). Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Escolarização e Cultura. IN: SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Carlos de; SANTOS, Edmilson dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996, pp. 34-57.

_____. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul: ARTMED. 2001.

GIMENO Sacristã, José. ALCUDIA, Rosa...et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO, Sacristán, José. & GOMEZ, A. Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Artes Médicas: Porto Alegre. 1998.

GENTILI, Pablo (orgs). **Pedagogia da Exclusão**. Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1995.

_____. A exclusão e a escola: a apartheid educacional como política de ocultação. IN: GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis. Vozes, 2001.

GOODSON, Ivor P. La construcción del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, Madrid, n. 295, 1991. (Historia del Curriculum I).

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GROSBAUM, Marta Wolak, DAVIS, Cláudia Leme Ferreira, MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (coord.). **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

GUERRA, Miguel Angel Santos. O marco de referência. IN: GUERRA, Miguel Angel Santos. **Entre bastidores**. Porto: Edições Asa, 2002, p.15-52.

HEGARTY, Seamus. O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. IN: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora: 2001, pp.79-92.

HOBSBAWM, E & RANGER, T. (orgs). **A invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pelo deficiente mental no Brasil**. Cortez Associados. São Paulo. 1985.

_____. **Políticas Sociais Públicas da Educação Especial**. Santa Catarina. Congresso brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil, Blumenau, 1991.

_____. **A luta pela educação do deficiente no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de C. M. Situação da educação especial no Brasil, diante da legislação existente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** n. 3. Maio, 1988, vol. 9.

_____. **Educação Especial brasileira no contexto da reforma do Estado**. IN: Trabalho, educação e política social. Campo Grande. MS. UFMS, 2003, pp. 267-285.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In PAIVA, Aparecida... et al. **No fim do século, a diversidade** – o jogo do livro infantil e juvenil. B.H Autêntica, 2000.

KOWARICK, L. O conceito de exclusão social. In: VERAS, M. **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugan**. São Paulo: Educ., 1999, p. 138-142.

LINHARES, Célia. **Os Professores e a Reinvenção da Escola**. (org.: Linhares). Ed. Cortez. São Paulo, 2001.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação em Debate: Perspectivas, Abordagens e Historiografia**. Autores Associados: Campinas. São Paulo, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

LUNARDI, Geovana, Mendonça. O que significa ser diferente na escola? As Diferenças no Processo de Ensino e Aprendizagem nas séries iniciais. **Revista Intermeio**. Universidade Federal de MS, n. 24 jul/dez. 2004.

_____. **A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, set de 2004.

_____. **Diferenciação Curricular nas políticas curriculares em Portugal e no Brasil**. In: II Colóquio Luso-brasileiro de Questões Curriculares. Rio de Janeiro. 2004.

_____. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo**. (Orgs) BUENO, José G. S; LUNARDI, Geovana M. M. & SANTOS, Roseli Albino. Araraquara – São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial**. Disponível http://www.educaonline.pro.br/art_medicalizacao.asp?f-id_artigo=466 Acesso em 10/07/2007.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os compromissos de Jomtien. In: INEP. **Educação para Todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000, pp. 39-52.

MARQUES, Carlos Alberto. Construindo uma educação inclusiva. **Anais do II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, Belo Horizonte, M.G., 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas. Campinas: Faculdade de Educação. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. IN: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 93-108.

MARCHESI, Álvaro. & MARTÍN E. **Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais**. IN: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Laped. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Inclusão Escolar**. O que é? Por Quê? Como fazer/. Moderna. São Paulo, 2003.

_____. **Uma escola para todos e com todos: o mote da inclusão**. EDIPUCRS. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 2003.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, Marcos José da S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira; 1982.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** Cortez. São Paulo. 1996.

_____. **História da Educação Especial no Brasil.** Temas em Educação n. 1. São Carlos. São Paulo. 1990.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES José; PIRES Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (orgs). **Inclusão: Compartilhando Saberes.** Editora: Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. O programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR na perspectiva dos egressos. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira Paula; FERREIRA, Júlio Romero.; GLAT, Rosana; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A produção discente da pós-graduação em educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial (PRODISC II) Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (PROC. 524226/96-2), 1999.**

_____. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. IN: **Anais do III Encontro de Educação Especial da UEM.** Maringá: Editora UEM, p. 15-37. 2001.

_____. **Raízes históricas da educação inclusiva.** Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo). 2001.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva.** São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

_____. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** setembro/dezembro, vol. 11, nº 033. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D'Oliveira. Paula; GLAT, Rosana. PRODISC IV- **Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia.** Relatório I, Processo FAPESP n. 2000/07485-0, 2001.

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

MORAIS, Ana Maria. IN: A. TEODORO & C. TORRES. (orgs) **Educação, crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI.** Lisboa: Edições Afrontamento. 2004.

MORAIS, M. L. S. (2004). Conflitos e(m) brincadeiras infantis: Diferenças culturais e de gênero. **Tese de Doutorado.** Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. IN: BURSZTYN, Marcel (org). **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores.** Rio de Janeiro: Garamond, 2000, p.56 a 87.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.

OSÓRIO, Antonio, C. do Nascimento. A Inclusão e Integração. **Jornal do MEC,** Brasília, Ano XI, n. 7, p. 9.

_____. **Mosaico da inclusão escolar:** direito à escolarização. (Org) CHACON Miguel. Campo Grande – MS. Ed. Oeste, 2007.

OLIVEIRA, J. (Org.). (1995). Estatuto da criança e do adolescente: **Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990 (5a. ed.). São Paulo: Saraiva.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. **Práticas de Professores do ensino regular com alunos surdos inseridos:** entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. (Orgs) BUENO, J. G. Silveira; LUNARDI, Geovana M. & SANTOS, Roseli Albino. Araraquara – São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

O ESTADO DE SÃO PAULO / 07/09/2006. Vicent, G.

PADILHA, Paulo R. Planejamento Educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos; 1993 – 2003. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **(Dissertação de Mestrado)**. São Paulo. 1998.

PAIXÃO, Carlos Jorge. A cultura vivida e o currículo de 1º grau na EMPG San Martin. São Paulo: PUC **(Dissertação de Mestrado)**, 1993.

PAUGAM, S. **Abordagem sociológica da exclusão.** In: VERAS, M. (org.) Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam. São Paulo: Educ, 1999, p. 49-62.

PIMENTA, Selma Garrida (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, A. Psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (org.) **Psicologia & educação:** revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002, p. 33-61.

PINTO, M. D. da C. (1999). Educação Inclusiva. Desafios do final do século. **Anais.** In Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Paraná: Editora UEL.

PIRES, José. **Por uma ética da Inclusão.** Brasília, 2003 (I Jornada Latino-Americana/ II Colóquio Nacional da Afirse, Secção Brasileira).

_____. A questão ética frente às diferenças: Uma perspectiva da pessoa como valor. In: Lucia A. R. Martins, José Pires, Gláucia N. L Pires e Francisco Ricardo. L. V Mello (Orgs). **Inclusão: Compartilhando Saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006. p.78-94.

PRIETO, Rosângela Gaviola. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas. IN: **Revista UNDIME** – RJ. Ano III, n. 1, I Semestre de 2002, pp. 5-14.

_____. Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores. IN: **Revista de Educação.** São Paulo, APEOESP, n. 16, março/2003.

REVISTA: Intermeio: Educação, Diversidade e Diferença. Campo Grande/MS: Universidade Federal. IN: LUNARD, Geovana. M: **O que significa ser diferente na escola?** 1995, pp.70-83

REZENDE, Antonio Muniz. **Pista para um diagnóstico de patologia cultural.** In: MORAIS, J. F. Regis (Org.). Construção social da enfermidade. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978, pp. 157 -179.

RODRIGUES, David. A educação e a diferença. In: Rodrigues, David (org.) **Educação e diferença: valores e prática para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.

- SASSAKI, Romeu K. **Construindo uma Sociedade para Todos**. WVA. Rio de Janeiro, 1997.
- SASSAKI, Ricardo. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. WVA. Rio de Janeiro, 1997.
- SANTOS, B. **A Construção multicultural da igualdade e a diferença**. VII Congresso Brasileiro de Sociologia: UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.
- SANTOS, M. P. **Definições de inclusão**, mimeo, LAPEADE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional relevância, influência e incompreensões**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.
- STAINBACK, S. & STANBACK, W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Artes Médicas Sul. Porto Alegre. 1999.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. In: **A discriminação em questão**. Caderno Seduc –RS, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Cortez/ Autores Associados. São Paulo. 1983.
- _____. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e Democracia na América Latina. IN: **Estudo e Educação**. Papirus. Campinas. São Paulo. 1992.
- _____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. Campinas, SP: Autores associados: 1998.
- _____. História e História da Educação: O Debate teórico-Metodológico Atual (org.) LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luis. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000 (**Coleção Educação Contemporânea**).
- _____. **Pedagogia Histórico – Crítica**. Autores associados. Campinas, São Paulo. 2005.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC. **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Ano 2 – n. 03 – dezembro/2006.
- SEVERINO, A. J. **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.
- SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V. 24 n.º 2 jul./dez. 1999.
- SILKEN, S. & BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Tema Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de Currículo**. Belo Horizonte. 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Artes Médicas. Porto alegre. Rio grande do Sul. 1992.
- _____. **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Escola Inclusiva em foco. Rio Grande do Sul: **Revista de Educação Especial**, Porto Alegre, n. 23, 2004.

_____. **Educação Especial em Debate**. Práticas Inclusivas: A Relação Escola, Alunos com Necessidades Especiais e Cultura Escolar. Caderno Informativo. Secretaria de Educação de Estado de Educação. Mato Grosso do Sul. Campo Grande. MS. 2006.

_____. As Relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar. **Tese de Doutorado**. PUC. São Paulo, 2003.

_____. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, José S.; LUNARDI, Geovana M. & SANTOS, Roseli A. (Orgs) **Escolarização e Deficiência**. Araraquara – São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

SILVA, Otto Marques da. O significado da integração social das pessoas deficientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Uberlândia: UFU, v. 9, n. 3, pp. 9-15, maio, 1988.

SILVEIRA, Selene M. Penaforte. Tira! Bota! Deixa o zambelê ficar... O papel das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar. Fortaleza, 2000. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará.

SOARES, Magda. **Para quem pesquisamos?** In: GARCIA, R. L (org) Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIN, Vera Teresa. **A Cultura Escolar em Debate**. Autores Associados. Campinas. São Paulo. 2005.

_____. **Cultura Escolar e Currículo**: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. IN: XAVIER, Libânia Nacif [et al]. Escola, Cultura e Saberes. Editora FGV. Rio de Janeiro. 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A Escola por dentro e por fora: A cultura da escola e a descentralização financeira. Tese (Mestrado) – PUC, **Revista Iberoamericana de Educación**. São Paulo, 2001.

SOUZA, Sandra Zákia & PRIETO, Rosângela Gaviola. Educação Especial. In: **Organização do ensino no Brasil** – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, pp. 67-76.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos. A tarefa por fazer**. (Trad. Daisy Vaz de Moraes). Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. Educação e o mundo moderno. São Paulo: Nacional, 1977. **Democracia e Educação**.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Igualdade e diversidade**. O sujeito democrático. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1998.

TRIVIÑOS, A, N, S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo/SP: Atlas, 1987.

UNICEF, **A Infância Brasileira nos anos 90**/ Fundos das Nações Unidas para a Infância. Brasília, DF, 1998.

UNESCO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Jomtien. 1990.

UNESCO. **DECLARAÇÃO de SALAMANCA**. Ministério da Justiça. Brasília, 1997.

_____. Fórum Mundial de Dacar. 2000

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire**. In: VINCENT, G (Dir). *L'education prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIÑAO Frago, Antonio. **Las culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

WANDERLEY, M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.), **As armadilhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 16-26.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. In: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.

WESSLER, Lindomar Boneti.(coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Coleção Educação. A Avaliação Escolar como Processo de Exclusão; BALBÉ, Marta Maria Gonçalves. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

XAVIER, A. C. S. Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. **Tese de Doutorado** em lingüística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. São Paulo/s.n/, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. **Escola, Culturas e Saberes**. (org: Libânia Xavier, Ana Walesca Mendonça e Jorge Luis da Cunha). Ed. FGV. Rio de Janeiro, 2005.

ZNANIECKI, Florian. **A escola como grupo instituído**. In: FERREIRA, Luiz; FORACCHI; Marialice, M. Educação e Sociedade. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

<<http://www.ufsm.com.br>> Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul

<<http://www.usp.com.br> Universidade de SP > <<http://www.ufrj.br>> do Rio de Janeiro

<<http://www.unicamp.com.br>> e Universidade de Campinas <http://pt.wikipedia.org/wik/Biblioteca_virtual.

<<http://www.neaad.br/psicologia/obs06.htm>

<<http://www.dpi.inpe.br/teses/genovez/> (consultado em outubro de 2007).

<<http://areaprojeito1.blogspot.com/2006/II/sobre-o-conceito-de-incluso.html>.