

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA PÓS LDB 9.394/96: A QUESTÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO
BÁSICA**

JOSÉ ROBERTO CARVALHO

Curitiba, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA PÓS LDB 9.394/96: A QUESTÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora Dr.^a Taís Moura Tavares.

Curitiba, 2008.

C324a **Carvalho, José Roberto.**
Análise da política educacional para as pessoas com deficiência pós LDB 9.394/96: a questão do acesso à educação básica/ José Roberto Carvalho. - Curitiba: UFPR, 2008.
131 p.
Inclui bibliografia e anexos.

Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Paraná. 2008.

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. 2. Educação especial – Brasil. 3. Inclusão. 4. Educação - Aspectos políticos e econômicos.

I. Título.

CDD 371.9

.

Bibliotecária - Hebe Negrão de Jimenez – CRB 101/9

JOSÉ ROBERTO CARVALHO

**ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA PÓS LDB 9.394/96: A QUESTÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Paraná como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Aprovada em 29 de fevereiro de 2008.

Banca examinadora

Presidente:

Dr.^a Taís Moura Tavares

Examinadora:

Dr.^a Maria Dativa Salles Gonçalves.

Examinadora:

Dr.^a Laura Ceretta Moreira

Dedico este trabalho aos operários e trabalhadores em geral, até mesmo pelo fato de que, apesar de não produzir nossa subsistência ao longo desse processo investigativo, nunca deixamos de consumir mercadorias vitais para nossa existência: comer, beber, vestir, utilizar transporte rodoviário e urbano, etc. Assim, esse trabalho só pôde ser desenvolvido em função do trabalho executado diária e, ininterruptamente, pela imensíssima maioria da classe trabalhadora, a qual, em regra, ainda se encontra totalmente apartada do ensino superior, face à sua condição material ainda estar subsumida aos grilhões da exploração capitalista.

AGRADECIMENTOS

Reconheço o valor ao encorajamento para a produção dessas laudas à coletiva jornada de militância junto ao movimento de pessoas com deficiência, bem como os estudos realizados ao longo de nossa graduação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Agradeço ainda, em especial, a professora Tais Moura Tavares, por ter acolhido o projeto de pesquisa que resultou nessa dissertação. Sobretudo, ao considerar que, mesmo a temática relacionada à educação das pessoas com deficiência estar recebendo relevantes contribuições teóricas, ainda é forte a idéia de que discussões como essa não constituem terreno fértil à dedicação de esforços críticos. Fato derivado em maior medida, face à predominante incidência de versões de um equivocado limbo ético social crescente, o qual estaria a rumar ao atendimento das necessidades "específicas" das ditas minorias.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de análise o acesso das pessoas com deficiência à rede pública de ensino no marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei: 9.394/96), quando se marca o fato, até então inédito, da proposta de oferta de educação formal a essas pessoas preferencialmente na rede estatal de ensino. O trabalho aponta como pressuposto para a necessidade dessa política não se encerrar nos limites do Estado mínimo, considerado que essa política tende a se posicionar na contramão da redução dos gastos estatais. Essa dissertação, como fundamento da análise, estabelece uma contextualização dos fatores econômicos e políticos que determinaram as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, nos diferentes momentos históricos. Apresenta-se, também, uma sucinta descrição dos paradigmas de "inclusão responsável" e a entendida "inclusão radical", apontando insuficiências presente nas duas versões. A partir desse quadro, analisam-se os dados de matrícula na educação especial, estabelecendo uma comparação no até então predominante atendimento isolado e no modelo de acesso à rede estatal de ensino. Essa investigação identifica, apesar dos muitos vieses ideológicos e limites percebidos nessa política, importantes avanços em termos de cobertura escolar.

PALAVRAS CHAVE: escolarização de pessoas com deficiência; segregação e inclusão; oferta estatal na educação especial.

ABSTRACT

This work intends to analyse the access of people with deficiency to public education system after the Law 9.394/96 (Brazil), when, at first time, there was a proposal to offer formal education to these people, preferably in the state-owned education system. The work points as presuppose to the need that this politic don't stop in the limit of the minimum state because it tends to be in the opposite direction of the reduction of state expenses. This dissertation, as foundation of analyse, establish a contextualization of economical and political factors which determined the educational politics to people with deficiency in Brazil, in different historical moments. Also shows a brief description of the paradigm of "responsable inclusion" and the understood "radical inclusion" pointing the insufficiencies which have the two versions. Then, are analysed the facts of enrolment in the special education, making a comparison by the predominant isolated service and the model of access to state-owned education system. This investigation identifies, in spite of many ideological views and limits perceived in this educational politic, that important advances happen in scholls.

KEY WORDS: schooling of people with deficiency; segregation and inclusion; state offer in special education.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| 1 O MARCO HISTÓRICO DO PROCESSO | 13 |
| 1.1 O BERÇO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS DO SÉCULO XX | 13 |
| 1.2 AS CONQUISTAS FORMAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI Nº 9.394/96 | 27 |
| 1.3 AS PROPOSTAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 31 |
| 2 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM O DEBATE DA INCLUSÃO E O EXEMPLO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DIRIGIDA A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PARANÁ | 43 |
| 2.1 FUNDAMENTO TEÓRICO DA ANÁLISE: O CONHECIMENTO COMO DIREITO | 45 |
| 2.2 LIMITES DAS CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO FACE AO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 51 |
| 2.3 O ESTADO DO PARANÁ COMO EXEMPLO DOS DESDOBRAMENTOS DO DIREITO DE ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À REDE ESTATAL DE ENSINO | 72 |
| 3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PÓS LDB 9.394/96: O ACESSO À REDE ESTATAL DE ENSINO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO | 91 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 122 |
| ANEXOS | 131 |

INTRODUÇÃO

"Si ustedes enseñan a un sordomudo a trabajar, si él aprende a hacer muñecos negros de trapo y a venderlos, si él confecciona diferentes artículos y después los lleva a vender a los restaurantes y se los propone a los usuarios, esto no es educación laboral, sino educación de la mendicidad" (VIGOTSKI, 1997, p. 46).

Este trabalho oferece uma contribuição à discussão e ao debate de alguns elementos referentes às políticas de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino, considerando os marcos definidos na carta maior da década de 1980 (Constituição Federal, 1988). Percebemos esse fato histórico como desdobramento de lutas pela construção de uma carta magna que estabelecesse parâmetros legais relevantes para a classe trabalhadora; com o discernimento de que por se efetivar em uma sociedade de classes, essas perspectivas sofrem as marcas decorrentes das bases econômicas fundantes dessa condição social.

Tal abordagem, atenta a essa contradição, não pretende nortear suas análises apontando meramente esse caráter potencialmente conservador. Consideramos que o movimento de organização social que impulsionou "avanços" e "conquistas" traz elementos importantes, tanto em processo, como também em certos resultados concretos que, por vezes, análises críticas podem desconsiderar ao tomar a política como mera expressão ideológica e, portanto, incorrendo no risco de centrar a luta na guerra ideológica, na qual a arma mais relevante passa a se "dar" no mundo das idéias.

Quanto à epígrafe de Lev Semenovich Vigotski, não a dispusemos por mero fator acadêmico formal ou mesmo de estética. Pelo contrário, a elencamos pelo entendimento de que ela é provocativa da importância do que pretendemos apreciar no trabalho a seguir, sobretudo no entendimento de que a objetivação social das pessoas com deficiência, mesmo em uma revolução ainda nominal, não constitui passo suficiente para resolver todas as mazelas sociais daqueles que não parasitam seus semelhantes, ou, como o segmento em voga, indivíduos que são vitimados e rotulados no processo concreto de produção e reprodução material.

Logo, não cremos em milagres no capitalismo quanto à absorção produtiva das pessoas com deficiência, nem mesmo, de maneira imediata, nominalmente, no socialismo real, como constitui registro histórico o momento histórico vivenciado por Vigotski.

Essa epígrafe tem aqui a intenção de provocação de o quanto é necessário o aprofundamento de inúmeras questões que influem em um processo histórico que vise à plena

emancipação humana, e que as estratégias e táticas requerem um mirar profundo para a verificação dos espaços a serem ocupados e exercidos pelas mais variadas representações da classe operária e, neles, qual seria o papel de um segmento como o das pessoas com deficiência.

Entendemos oportuno considerar que as pessoas com deficiência não foram, não compõem e nem poderão fazer parte de um mundo abstrato, de onde pinçamos algumas amostras e verificamos seu "DNA" social. Ao contrário disso, pretendemos indicar que, para “diagnosticar” com competência a existência dessas pessoas, tem-se, sem margem para nenhuma distração, percebê-las concretamente, em “virtudes” e “pecados”.

Faz-se necessário compreender que a condição concreta em que vivem hoje os seres humanos está marcada pelos problemas sociais proporcionados pelo avanço e "auto" estrangulamento do capital. O entendimento desses problemas de forma simplista tem como uma de suas conseqüências embeber a educação em geral e a das pessoas com deficiência especialmente, em propostas imprecisas e fluidas que não efetivam essa educação como um direito.

A especificidade da educação das pessoas com deficiência tem que ser analisada considerando que a condição social dessas pessoas é constituída e constituinte de uma realidade maior e determinante. Portanto, as lutas por suas especificidades se desdobram concretamente, em táticas e estratégias que só podem avançar caso relacionadas ao aqui e ao agora, no que existe materialmente, com todas as contradições e perspectivas históricas.

Nesse parâmetro de entendimento é que objetivamos desenvolver nosso trabalho até alcançar a análise dos dados referentes à educação formal das pessoas com deficiência nos marcos da década de 1990. Considerando assim o limite da sociedade de classes, partimos, no primeiro capítulo, para uma tomada da discussão em torno da educação especial no Brasil desde o início do século passado. Nessa tomada, trabalhamos para compreender e assimilar os fatores econômicos e produtivos que, de maneira direta, influenciaram os lemas educacionais direcionados às pessoas com deficiência que por essa terra se ergueram a partir daquele momento.

Utilizamos, para analisar essa situação, particularidades internas e elementos retirados de Vigotski (1997) sobre o significado de uma pedagogia para as pessoas com deficiência no contexto dos países mais desenvolvidos da época.

Entende-se que esse caminho proporciona uma melhor compreensão das contradições e características específicas desse processo no Brasil, o qual caracterizava-se, na metade do século XX, por uma oferta educacional identificada em instituições isoladas de educação

especializada.

Acrescentamos, também, a luta desse segmento de pessoas por uma qualidade educacional distinta da até então destinada a eles, dado que, a partir da década de oitenta, iriam se estabelecer, mesmo que apenas juridicamente, pautas relevantes para essas pessoas, tanto na Constituição de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), quando se marca o fato, até então inédito, da proposta de oferta de educação formal a essas pessoas, preferencialmente na rede estatal de ensino.

Em meio a essa trajetória inicial, temos como pressuposto a necessidade da consideração das influências ideológicas, com ênfase nas diretrizes éticas normativas do Banco Mundial. Embora não seja objeto dessa dissertação, em todo momento mantivemos como pano de fundo da análise as transformações econômicas e políticas transcorridas no século passado, influenciadas, mutuamente, pela experiência socialista e a necessidade de resposta do liberalismo à crise produtiva do final da década de 1970 e esse próprio enfrentamento ideológico. Tentamos compreender, a partir dessa observação, como as orientações internacionais elaboradas no seio desse contexto, colaboram para a ressignificação do que seja a política, como ela alcança o âmbito da educação.

Nesse passo, explicitamos nossos pressupostos teóricos que norteiam a análise, tomando como referências principais Georges Snyders (1988) e teoria de Vigotski (1997), buscando analisar concepções e propostas de inclusão escolar para com as pessoas com deficiência, levando em consideração as produções de Rosita Edler Carvalho (1997), (2006) e Teresa Egler Mantoan (2006); (2006b).

Na seqüência, demonstramos como os fatos legislativos decorrentes da Constituição Federal e a seqüente LDB vão orientar ações no sentido de uma reorganização na forma de oferta de educação formal às pessoas com deficiência. Para exemplificar como se acomodam, tanto a questão legal como influências outras nesse processo, elegemos o Estado do Paraná, analisando a política desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, tanto efetivamente, como em traços éticos presentes em textos de formação continuada de profissionais da educação.

Na terceira parte, nos dedicamos sobre nosso objetivo mais central: considerar comparativamente a política educacional para as pessoas com deficiência antes da LDB estar vigente com o processo após sua vigência, verificando se houve e de que forma ocorreu a ampliação do acesso desse segmento à escolarização básica.

Para isso, analisamos os dados de matrículas do alunado com deficiência, informados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), provenientes do Censo Escolar (2006), e perfil

populacional no Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2000), e tecemos considerações para estabelecer os pontos de avanço no atendimento educacional formal para com as pessoas com deficiência, bem como para verificar a fragilidade desse atendimento frente às baixas taxas de matrículas desse alunado, tanto antes e mesmo após 1998.

Nesses parâmetros, questionamos o quanto a política recém-implementada pelo Estado brasileiro na educação das pessoas com deficiência carrega, de fato, a tese neoliberal, dado que tentamos compreender se, ao incluir esse alunado que, em sua imensa maioria, se encontrava desassistido educacionalmente e, mesmo aqueles que recebiam instrução de qualidade questionável em estabelecimentos privados isolados, concretamente, houve um afastamento do Estado de suas atribuições para o atendimento dessa pauta social.

Indicamos em nosso trabalho, ao abordar os nexos da política de acesso preferencial das pessoas com deficiência ao sistema estatal de ensino e o diálogo com críticas pertinentes, para a necessidade da proposição de uma perspectiva analítica que permita reflexões radicalmente abrangentes.

1 O MARCO HISTÓRICO DO PROCESSO

1.1 O BERÇO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS DO SÉCULO XX

Nesta parte específica do trabalho, como ponto de partida da análise, abordamos alguns acontecimentos sociais que entendemos permitir uma melhor compreensão do último quarto do século XX e seus reflexos nas políticas sociais e, derivadamente, na política educacional das pessoas com deficiência.

Ao buscar entender os condicionantes das referidas políticas, temos como intenção contestar as versões educativas que se pautam na ilusão de que, em uma sociedade democrática e plural, a educação daria a capacidade de proporcionar à classe trabalhadora, cada vez mais distante dos postos de trabalho formal¹, uma espécie de estimulação e identificação de possíveis dons codificados nos indivíduos, dos quais derivariam a criatividade laboral.

De partida, para a realização da crítica às proposições de educação que tomam essa direção, é fundamental considerarmos a questão das determinações históricas de fatos que cercam a educação dos "anormais" na esfera nacional.

Será necessário considerar, sobretudo, que o acesso das pessoas com deficiência à educação no Brasil transcorre desde os marcos iniciais de postulação da escola pública, laica, universal e gratuita para todas as pessoas. Ou será razoável pensar que a bandeira levantada no Brasil pelos liberais no início do século XX - a qual mais tarde conceberia o Manifesto dos Pioneiros, ao referir-se à escola para todos - abstraía deste total as pessoas com deficiência?

Certamente não, ainda que uma compreensão limitada da necessidade necessária para

¹Para KUENZER, esse sintoma pode ser verificado na relação da massa excluída do labor formal nos termos até então entendidos e sua condição atual, de labor não formal, em íntima relação com a produção de escala e colaborando diretamente para o lucro do capitalista, ainda que fora das coberturas do teto da fábrica e das cauções trabalhistas, na mais liberal prática econômica de uma "exclusão includente e inclusão excludente" (Kuenzer, 2005, SP). Slavoj Žižek (2005), indica a imagem da pessoa desempregada talvez representar melhor o puro proletário de hoje, até pelo fato de que: "a determinação substancial de uma pessoa desempregada é a mesma de um trabalhador, mas ela está impedida de realizá-la ou renunciar a ela, de modo que continua suspensa na potencialidade de um trabalhador que não consegue trabalhar." (2005, p.318). Dimensão que hoje faça com que, talvez sejamos todos, em certo sentido, desempregados, dado que os empregos tendem a ser baseados cada vez mais em formas insertas e dinâmicas: "de maneira que o estado de desemprego é a regra, o nível zero e o emprego temporário, a exceção" (idem).

um desenvolvimento satisfatório desse alunado como postulava, por exemplo, Vigotski (1997). Assim, já nas primeiras décadas do século passado, se encontra registrado no principal documento dos intelectuais escolanovistas - Manifesto dos Pioneiros, menção favorável à educação de pessoas com deficiência.

Essa educação já se estruturava no Brasil num espírito pedagógico estreito, que também marcava a miséria da instrumentalização educativa destinada à classe trabalhadora refém dos anseios das oligarquias, com ênfase no ensino religioso perante as poucas necessidades concretas do incipiente quadro industrial brasileiro no final do século XIX e início do sucedente. Assim, os pioneiros, em resposta ao câmbio produtivo que iria se perceber a partir da década de 1930, semeavam (ainda que com idéias importadas de realidades internacionais vigorosamente industrializadas), a idéia de renovação do braço produtivo também pela educação. (XAVIER, 1990).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 intelectuais, reivindicava nesse cenário: a escola pública, obrigatória, gratuita e laica de responsabilidade do Estado. Dentre os pontos presentes nesse Manifesto, dispomos abaixo aquele que se refere à educação destinada às pessoas com deficiência, no qual se pode observar sua posição de relevância:

X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade, "em vista da seleção dos 'melhores' e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciais e escolas especiais)". (Azevedo, F., In: Ribeiro, 1995: 108-110).

Essas, como outras premissas, se percebem presentes na defesa e discussão ao longo da trajetória da organização e ajustes do sistema educacional brasileiro, ainda que não incorporando alguns otimismoes que se restringiram às proclamações e boas intenções, num país economicamente atrasado, onde pouco se efetivou nas reformas da legislação que ocorreram na seqüência do período. Essa situação educacional pode ser verificada no que trata XAVIER (1990), ao apontar que na educação da massa trabalhadora foi inviabilizada, tanto na ineficácia do ensino primário como no dualismo gerado no ensino médio (médio profissional / secundário superior), cerceando o acesso do operariado ao ensino superior, para quem, com sorte, restava o ensino profissionalizante pouco adequado às suas necessidades e condições. De acordo com Xavier (1990, p.113), esse cenário indicava que:

Apenas as camadas privilegiadas dispunham de tempo para uma escolarização mais prolongada e sem dúvida optavam por aquela que desse acesso às atividades profissionais efetivamente ascensionais, para as quais só o ensino superior encaminhava. Isso excluía de imediato os cursos técnico-profissionais, que impediam legalmente o acesso aos cursos superiores mais valorizados, os que preparavam para o exercício das profissões liberais. Enfim, a profissionalização técnica, em nível médio, não convinha aos anseios de ascensão social das camadas médias que encontravam um canal mais adequado no ensino secundário e afastava os possíveis interessados com a duração prolongada e a instrumentalidade duvidosa dos cursos de formação e especialização.

Ao lado dessa bandeira da escola "pública" - estatal - se verificavam ideais pedagógicos até certo ponto distintos para as pessoas com deficiência, tendo como princípio o atendimento isolado. Nesse período, entretanto, em âmbito internacional já se podia encontrar referências a pessoas com defeito primário² que chegaram a exercer papel social não limitado, em uma vida bastante próxima dos parâmetros de normalidade de seu tempo, enquanto a imensa massa desses defeituosos era destinada a instituições segregadas.

Para essa atenção são exemplos o escocês John Metcalf e Louis Braille. O primeiro nasceu em 1717, no norte da Inglaterra e se tornou cego aos seis anos, tendo tido anteriormente alguma escolaridade elementar. Seja qual tenha sido a causa, sua cegueira parece não ter interrompido, em grande extensão, o curso normal de seu desenvolvimento social. Em contraste com muitas crianças cegas, gozava de perfeita saúde; aprendeu a cavalgar e nadar. Circulava com tanta naturalidade que não era visto como cego. "Quando adulto, além de se tornar um astuto negociante na área do comércio, chegou a projetar pontes e a ganhar reputação como engenheiro". (FRENCH, 1932, p.68, apud BUENO, 1993, p.62).

Destaca-se, em contraste, como outro lado da moeda, Louis Braille, nascido em Coupvrai, em 1809, filho de um artesão, que ficou cego por um ferimento com uma soveia quando brincava na oficina de seu pai, aos três anos de idade. Na idade pedagógica formal, Braille foi aceito na escola de sua cidade, destacando-se como aluno dedicado e inteligente, mas, quando tinha dez anos de idade: "a escola foi fechada por divergências entre o pároco e o mestre-escola" (BUENO, 1993, p.74), e o mesmo foi encaminhado para o Instituto dos Jovens Cegos de Paris, diferentemente de seus colegas de escola, os quais passaram a freqüentar a sala de aula em cidade vizinha.

Assim, Braille, apesar de demonstrar toda sua capacidade intelectual aprendida na vida

² Vigotski utiliza o termo defeito para se referir ao defeito primário ou deficiência primária, e distinguir as características e debilidades que o defeito pode estabelecer ao indivíduo - potencial de deficiência - em caráter secundário, determinado pela forma à qual a pessoa é exposta socialmente (no caso de um fundo de compensação adequado pode se superar as condicionalidades impostas pelo defeito).

e, mesmo aperfeiçoando o sistema de leitura para deficientes visuais³, permaneceu isolado no Instituto, onde chegou a lecionar até sua morte, em 6 de novembro de 1852 (VENTURINI e ROSSI, 1978 apud Bueno, 1993).

Marcos J. S. Mazzotta (1996), ao relacionar cronologicamente e analisar o surgimento das instituições de educação especial em seu livro "Educação especial no Brasil: história e políticas públicas", apresenta as ações no campo educacional efetivadas para as pessoas com deficiência a contar da segunda metade do século XIX, onde demonstra essas se aproximarem das experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte. Nesses locais, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos se caracterizava tanto por iniciativas oficiais, quanto por iniciativas particulares isoladas.

Em 12 de setembro de 1854, por ordem de D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Segundo Mazzotta (1996), a fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris - instituição fundada por Valentin Haüy no século XVIII. Tal personalidade, ao ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, teria despertado a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Assim, sob essa influência, D. Pedro II cria tal Instituto, inaugurado no dia 17 de setembro de 1854. Para dirigi-lo foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino.

Em 17 de maio de 1896, portanto, já no governo republicano, o Chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto nº 408, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento. Ainda, pelo decreto de 24 de janeiro de 1891, nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor.

Lucia T. Z. Tureck (2003, p. 49) nos ajuda a compreender melhor esse ambiente ao indicar que esse início da organização da educação especial no Brasil não teve por única motivação o atendimento às pessoas cegas, mas foi fruto da benemerência de pessoas influentes junto à corte de D. Pedro II e, apesar de estabelecer uma organização mínima de

³ O sistema Braille, atualmente indispensável recurso pedagógico para a educação das pessoas cegas, somente foi reconhecido - universalmente - muito tempo depois, na Conferência Internacional para Unificação do Braille, realizada na cidade de Paris, em 1950 (Venturini e Rossi, 1978, p. 25 apud Silveira BUENO, 1993).

instrução a ser ofertada nessas instituições, o caráter profissionalizante se constituía rudimentar e pragmático. Segundo a autora, os objetivos eram assim expostos:

O ensino em toda a instituição seria dividido em dois ramos principais: instrução literária e instrução prática e profissional. A instrução literária seria dividida em primária com cinco anos, e secundária com sete. Previa-se para o ensino prático e profissional as seguintes matérias: estudo completo de música vocal e instrumental, inclusive estudo de órgão; afinação de piano, órgão e harmônio; arte tipográfica no sistema de pontos; arte de encadernação; ofícios de torneiro, cigareiro, charuteiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro etc., todos os trabalhos de cordoaria; fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, tapetes, cestas etc.; todos os trabalhos de agulha, de contas, tricô e de cestinhas etc., a que atualmente se ensinam às alunas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; quaisquer outros ofícios, artes e indústrias que venham a ser reconhecidos de utilidade para os cegos. Estas matérias seriam distribuídas gradual e sucessivamente pelos doze anos do curso literário (ZENI, 1997, p. 76 apud TURECK, 2003, p. 49).

Indica Tureck que "a partir das inúmeras dificuldades encontradas, levando-se em conta o caráter marcadamente assistencialista"⁴, e o pouco desenvolvimento econômico do país, como também anota José Geraldo Silveira Bueno, o Instituto Benjamin Constant tornou-se um "asilo de inválidos" (BUENO, 1993, p. 86).

D. Pedro II, pela Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, três anos após a criação do IBC, fundou no Rio de Janeiro, com parâmetros educativos e formato de fomento próximos do disposto acima, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Esse passo, de acordo com Mazzotta (1996), teria sido desdobramento da ação do professor francês Ernesto Hüet, que fora recebido e incumbido por D. Pedro II a lecionar a duas pessoas surdas no então Colégio Vassimon.

Na obra referida de Mazzotta (1996), se pode verificar o limite dessa institucionalização. O autor, ao se referir a dados da população acometida de cegueira e ou de surdez, permite averiguar que tais iniciativas, ainda que importantes, se constituíam frágeis face à demanda e nem de longe se acenava com a cobertura das necessidades já presentes em censos daquela época. Em termos nacionais, em 1872 havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos e essas duas instituições especializadas: "atendiam 35 cegos e 17 surdos" (MAZZOTTA, 1996, p.29).

Foi seguindo orientação semelhante que, no Brasil, afirmaram-se antes de 1932, e durante os esforços rumo ao sistema nacional de ensino, ações educacionais para pessoas com deficiência em instituições segregadas - institutos e escolas especiais, onde se encontrava uma concreta busca por garantia de ampliação das oportunidades de emprego para os profissionais

⁴ Tureck (2003, p. 49) enfatiza que a característica assistencialista não constituía peculiaridade do Instituto Benjamin Constant, pelo contrário, está presente na educação especial brasileira até os dias atuais. E, segundo Silveira Bueno, juntamente com a privatização, constituem duas tendências da educação especial brasileira, fenômeno que, no que tange ao círculo de estabelecimentos especializados privados: "parece se antecipar ao movimento de privatização da escola regular que ocorrerá a partir da década de 60" (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 90).

(especialistas), dentre estes os profissionais com algum tipo de deficiência.

Este foi o caso dos professores cegos e sua luta pela expansão dos institutos de cegos pelo Brasil, fato que Dutra e Rosa (2006), amparados, problematizam:

Foi com este intuito que diversos professores formados pelo Instituto Benjamin Constant, com o apoio da Maçonaria, dos Rotarys e de homens e mulheres de "boa vontade" da alta e média sociedade, vão contribuir para o surgimento de outros institutos pelo país afora. A primeira dessas tentativas teria ocorrido ainda na cidade do Rio de Janeiro com a fundação, em 1893, de um Grêmio Beneficente formado em sua grande maioria por ex-alunos e alguns filantropos, objetivando ajudar os cegos que desejassem uma "profissão honesta" e a minimização do desamparo dos sócios necessitados (LOBO, 1997). (...) Desde então, quase sempre com a presença de ex-alunos do Instituto e o auxílio de pessoas não cegas influentes na sociedade, outras organizações foram surgindo, tendo sempre como objetivo o trabalho e a educação para os cegos. (DUTRA e ROSA, 2006, s/p)

Praticamente não existiam, em oposição a estas propostas, teses que apontassem para a ineficácia da educação segregada. De fato, a educação sendo para o atendimento às necessidades da sociedade capitalista, e esse segmento de pessoas não constituindo, preferencialmente, a mão-de-obra industrial, sua educação formal, mesmo a técnica, se mantinha nesse modelo, como conseqüência do não aproveitamento no sistema produtivo. Indicamos, somente para registro, que no atual cenário social essa inserção no trabalho ainda se apresenta concretamente como abstração, ou seja, uma massa de desempregados⁵, muitos ainda alocados no isolamento e no trabalho imbecilizante, com a marca da institucionalização filantrópica e assistencial (DUTRA e ROSA, 2006).

Tal modelo se coloca em distância significativa de postulações já existentes nesta época, como o paradigma de educação para estes sujeitos tecido por Vigotsky⁶, tal como Bürklen (1924), tomado em epígrafe para seu texto "a criança cega", que já criticava a segregação:

Neles (os cegos, L. V.) desenvolvem-se as particularidades que não podemos notar nos videntes e é necessário supor que no caso de uma relação excepcional de cegos com cegos, sem nenhum tipo de relação com os videntes, poderia surgir uma raça especial de homens" (K. Bürklen apud VIGOTSKI, 1997, p.8).

Ou seja, para Vigotski, cada função particular do aparato psíquico do cego tem muitas particularidades em comparação com os videntes - pessoas ditas normais; nas quais a formação e acumulação das particularidades e desvios do tipo normal, deixado à sorte, "no

5 Situação registrada, por exemplo, em índices apresentados pelo liberal José Pastore (2000, p.7), ao afirmar que: "o Brasil é possuidor de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência (16 milhões), sendo que destes, 60% encontram-se em idade de trabalhar e que 98% dos mesmos estão desempregados".

6 Aprofundaremos esta posição mais adiante no corpo dessa dissertação.

caso de viver o cego no mundo dos cegos", conduziria inevitavelmente à criação de uma raça peculiar de pessoas (VIGOTSKI, 1997).

No Brasil, já na metade do século passado, aparece o entendimento de integração social daqueles deficientes que demonstrassem ter capacidade para tanto, marcado, entretanto, pela ilusão de que era a capacidade do indivíduo que possibilitava seu trânsito social, abstraindo o condicionante essencial de sua condição de berço de família pertencente à classe dominante ou elite social.

A partir desse momento, no Brasil, se percebe um crescente aumento dessa compreensão. Assim, com base na idéia da normalização, emerge o paradigma de atendimento pautado na integração. Esta visão tentou modificar a pessoa com deficiência de forma que esta pudesse vir a se assemelhar aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada ao convívio em sociedade.

Apesar das observações últimas referirem-se ao segmento de pessoas com deficiência visual, a realidade histórica das pessoas com outras deficiências não foge a essa regra. Preferimos citar esses fatos por ser este segmento considerado mais avançado na sua organização política, comumente na vanguarda das reivindicações, tanto as oportunas e legítimas como as equivocadas (essa última muitas vezes presente). Dessa forma, o retrato da educação das pessoas cegas tendo se moldado nos paradigmas enunciados, não parece distante, e muito menos errôneo, aludir que são em tais orientações que se ergue a caracterização dos movimentos organizativos do segmento de pessoas com deficiência no Brasil.

Como foi exposto anteriormente, a proposta de educação segregada em instituições especializadas não foi resultado de uma organização das pessoas cegas enquanto um coletivo reivindicativo, e sim, benevolência de alguns cidadãos de berço, e também busca de alcance de interesses de certos especialistas, dentre eles pessoas com deficiência. Efetivou-se, assim, a prática do atendimento assistencialista que, por um lado, passava a imagem de algum atendimento pedagógico a essa demanda educacional e, por outro, respondia à necessidade de uns poucos "defeituosos" escolarizados que, em função de não conseguirem dispor seu labor no mercado de trabalho, passavam a defender seu nicho de atuação nas instituições especializadas.

Essa prática estaciona aquém de perspectivas até mesmo de períodos históricos anteriores, dado que, desde o século XVIII, o debate se travava com certo vigor em relação à importância da educabilidade dos "anormais"⁷, a qual, ainda que em uma prática educacional

7 A esse respeito, ver Silveira Bueno (1993).

segregada, oportunizou perspectivas relevantes, como no debate em torno dos métodos: de gestos / oral na educação da pessoa surda; o desenvolvimento do sistema Braille; estudos oportunos à pedagogia das pessoas com atraso mental; etc. Nesse movimento histórico, mesmo a abordagem biológica cumpriu relevante papel pelo fato de que:

Se esta concepção biológica ingênua resultou ser incorreta e se viu obrigada a ceder seu lugar a outra teoria, não obstante deu um grande passo de avanço pelo caminho da conquista até a verdade científica sobre a cegueira. Pela primeira vez, partindo da observação científica e com o critério da experiência, abordou-se o fato de que a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, senão também que incorpora novas forças, e novas funções à vida e à atividade e motiva certo trabalho criador orgânico, ainda que esta teoria não pode indicar em que consiste precisamente este trabalho. Pode-se julgar em que medida é grande a importância prática deste passo para a verdade, pelo fato de que nesta época criou-se a educação e o ensino dos cegos. Um ponto do Sistema Braille tem feito mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever têm resultado ser mais importante que o "sexto sentido" e a agudeza do tato e da audição (grifos do autor). (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

Vigotski não faz menção a essa perspectiva de relevância da ciência apenas como erudito. O autor demonstra os passos que essas investigações foram propiciando, semeando elementos que possibilitaram serem assimilados e superados. Como destaca o próprio, apoiado em E. Meimann (1911), o dimensionar da substituição das funções da percepção deve ser compreendida enquanto exercício e adaptação. Assim, se pautando em exemplo no caso da cegueira:

A substituição é preciso compreendê-la, não no sentido de que outros assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado. (VIGOTSKI, 1997, p.76).

Segundo Vigotski, não se pode falar sobre substituição dos órgãos dos sentidos. Para ele:

Luzardi assinalou de forma correta que o tato nunca ensinará ao cego a ver realmente. E. Binder, depois de Appia, demonstrou que as funções dos órgãos dos sentidos não se mudam de um órgão a outro e que a expressão "substituição dos sentidos", ou seja, a substituição dos órgãos dos sentidos é utilizada de um modo incorreto na fisiologia (VIGOTSKI, 1997, p.76).

Podemos também, à luz das referências de Vigotski, contrastar o pouco discernimento na compreensão das pessoas com deficiência no Brasil, na predominância da filantropia e do assistencialismo. O autor retratava, ao encarar a realidade da educação das pessoas com

defeito na então república socialista, o quanto a área da educação dos anormais estava atrasada no que se referia a preceitos do novo espírito que se buscava construir numa pedagogia atrelada diretamente ao trabalho produtivo. Vigotski a avaliava abaixo inclusive dos países europeus capitalistas e propunha uma posição que superasse aquela também débil e ideológica compreensão:

Penso que o desenvolvimento de nossa escola representa uma forma sumamente atrasada em comparação com a prática norte-americana e euro-ocidental. Temos permanecido atrasados uns bons dez anos em comparação com a técnica e os procedimentos da escola euro-ocidental e parece que necessitamos igualar-nos a eles. Mas se pergunta em que consistem os êxitos da Europa e Norte América, vocês conhecem que são extraordinariamente ambíguos. Por uma parte, estes êxitos compreendem os momentos que são necessários introduzir em nossa escola e, por outra parte, têm sido alcançados em uma direção tal, a qual devemos renunciar de modo mais categórico (VIGOTSKI, 1997, p. 51).

Vigotski tinha uma visão muito engajada no desafio que se colocava frente àquele momento histórico na União Soviética. Pelo que esse pensador declarava, abertamente, a questão imprescindível do trabalho produtivo na efetivação de um espírito que prometia resolver o limite dos deficientes, como podemos ver a seguir:

Os cegos, pela primeira vez na história da humanidade, começaram a trabalhar em máquinas complexas e esta experiência resultou sumamente valiosa. Em lugar do grupo reduzido de professores para cegos que somente preparava músicos, cantores e artesões, e com freqüência indefesos, a Comissão de Berlim para a investigação das profissões aptas para os cegos, estabeleceu 122 profissões relacionadas em grande parte com os trabalhos na grande indústria. Com outras palavras, a forma superior de trabalho (os conhecimentos politécnicos e a experiência social e de organização) é totalmente acessível aos cegos. Não tem nada o que falar sobre o valor colossal que tem esta afirmação para a pedagogia. Isto equivale à idéia de que é possível vencer o defeito com a incorporação total de cegos à vida laboral (VIGOTSKI, 1997, p.51).

Esse pensador russo defendia a busca de efetivação de princípios ímpares para o vencimento ou a compensação dos defeitos correspondentes, e entendia que a pedagogia teria que se orientar não tanto para a deficiência e a enfermidade, senão que para a norma e a saúde que se conserva na criança. Esclarecendo:

Em que reside nossa divergência principal com o Ocidente nesta questão? Somente em que para eles estas são questões da caridade social e para nós são questões da educação social. Para eles é uma questão de ajuda ao inválido e o seguro social contra o delinqüente e o mendigo, para nós é uma lei geral da educação laboral. Resulta extremamente difícil eliminar o ponto de vista filantrópico que os considera inválidos. Com freqüência se encontram afirmações de que os casos biógenos são de interesse não tanto para a educação especial, como para a caridade ou o auxílio

social. Nisto consiste a mentira principal do estabelecimento anterior da questão. O problema da educação das crianças com defeitos físicos, até o momento, se encontra em último plano, principalmente porque questões mais urgentes dos primeiros anos da Revolução exigiram nossa atenção. Agora chegou a hora de poder ampliar esta questão no campo da atenção social. (VIGOTSKI, 1997, p.52)

Em radical antagonismo ao preceito russo, se percebia um formato bem menos científico na educação das pessoas com deficiência no âmbito brasileiro, até mesmo dado à distinção desses estados - socialista / capitalista - e mesmo do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil. Aqui a institucionalização de entidades com cunho meramente assistencial e filantrópico marca esses indivíduos como socorridos; entidades essas que o próprio movimento de pessoas com deficiência intitularia de entidades para pessoas com deficiência.

Essa prática, como demonstrado antes, se manifesta nas mais diversas escolas especializadas que surgem nesse desdobramento histórico, tendo como carro chefe, a partir da metade do século XX, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, fundada na década de 1950, que alcança, em 2004, o marco de aproximadamente duas mil unidades, estruturadas em geral no paradigma "pedagógico" de forte caráter médico-terapêutico. (MAZZOTTA, 1996).

Este paradigma acaba por se colocar diverso da limitada intenção liberal mais avançada, e plenamente fora do eixo de uma perspectiva da importância do trabalho produtivo para a compreensão da dimensão do defeito na teoria vigotskiana. Poderemos verificar de maneira mais concreta a ênfase dessa ligação "laboral" em uma pedagogia marginal, quando das análises dos quantitativos de matrícula do alunado com deficiência em escolas especiais e considerações a respeito do processo de acesso desses a rede estatal de ensino.

Deste modo, por ora, cabe verificar que, mesmo após esse momento histórico mais categórico, esses paradigmas continuam a constar na formulação jurídica de política educacional destinada às pessoas com deficiência.

As marcas desses paradigmas estão presentes na expansão do sistema nacional de ensino, já na segunda metade do século XX, nas políticas oficiais do Estado brasileiro para educação das pessoas com deficiência. Mesmo na década de 1960 e 1970, se percebe, tanto na Lei 4.024/61 como na Lei 5.692/71, menção ainda dispersa a políticas efetivas que aumentassem o atendimento, tanto quantitativo como qualitativo à demanda educacional desse segmento.

Tal situação se pode ler diretamente em trechos das referidas legislações, em dois artigos da primeira Lei de diretrizes e bases da educação brasileira, Lei nº. 4.024 de 20 de

dezembro de 1961, e diretamente abaixo, em texto extraído do capítulo I da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trata de normatização do ensino de 1º e 2º graus:

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

Artigo 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". (BRASIL, 1961).

Artigo 9: Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.(BRASIL, 1971).

A influência política das instituições especializadas no âmbito da educação desse segmento de pessoas pode ser identificada em ações, como a verificada na construção do parecer nº. 848/72, do Conselho Federal de Educação – CFE, que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas.

O referido parecer registrava uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação no sentido de viabilização de subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais. E, segundo Mazzotta (1996, p. 56), essa solicitação ministerial estava também acompanhada de carta do presidente da federação nacional das APAEs, Dr. Justino Alves Pereira, que reivindicava:

“A adoção de medidas urgentes para que também o campo do ensino e amparo ao excepcional seja dinamizado numa hora em que todos os outros setores educacionais são reformulados e acionados”. Conforme comenta o próprio relator, "os dois documentos se completam" e esta área, que "até há pouco era uma atividade igualmente excepcional", tem sido objeto de atenção do MEC, do Conselho Federal de Educação, no sentido de cercá-la de garantias que respondam por seu êxito. (MAZZOTA, 1996, p. 56)

Constitui-se relevante fazer menção também à Emenda Constitucional nº.12 (1978), que trazia em artigo único o direito dos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

I - Educação especial e gratuita; II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1967).

A partir desse momento, paralelamente a muitos outros desdobramentos⁸, se passa a

⁸ São parte deste processo, no campo educacional, por exemplo, as ações de um grupo-tarefa que elaborou o

perceber, em resposta à timidez da iniciativa estatal, movimento que tenta alterar essa correlação de forças, e inverter o caráter de entidade para atendimento de pessoas com deficiência, para entidades de pessoas com deficiência.

Num estágio mais maduro, mas ainda inicial, esse movimento se forjava em parceria com profissionais especialistas com compromisso com a formação dos indivíduos com deficiência como sujeitos reivindicativos, os quais passariam a dividir a direção de associações / e ou escolas, em caráter misto com profissionais e membros da comunidade - entidades mistas.

Essa importante façanha histórica daria bases para avanços mais significativos no surgimento de entidades de pessoas com deficiência fundadas e dirigidas por pessoas com deficiência. Situação fruto dos desdobramentos das lutas populares da década de 1980, em uma crescente valorização do processo educacional e da organização popular como tentativas de ofertar respostas às mazelas da classe trabalhadora.

Esses desdobramentos, indubitavelmente, não se constituíram homogêneos e reivindicativos, foram forjados nas possibilidades e limites, em meio a espaços encontrados nas mais diversas regiões desse país, sobretudo na forma do espírito reivindicativo de pessoas com deficiência partícipes desse momento histórico de articulação popular, e profissionais especialistas atuantes em programas e entidades especializadas.

Esse importante marco, contudo, em função da realidade cotidiana da imensa maioria dessas pessoas - resumida muitas vezes em atividades da vida diária, contribuiu ainda timidamente para que a participação política direta das pessoas com deficiência avançasse de fato, alcançando, mesmo nos dias atuais, condições ainda bastante frágeis e mesmo limitadas, ou seja, apesar de avanços no surgimento de entidades reivindicativas de pessoas com deficiência, esse segmento pouco tem avançado, no estrito sentido de consciência política, na medida em que permanece pouco alterada a presença da filantropia e do assistencialismo; a inadequada ação laboral do especialista; e a forte presença do ensino segregado em termos opostos a uma pedagogia formativa.

Projeto Prioritário nº. 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74. De acordo com Mazzotta, dentre os trabalhos do referido Grupo-Tarefa figura, também, a vinda ao Brasil do especialista em educação especial norte-americano James Gallagher que, em novembro de 1972, apresentou o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, contendo propostas para a estruturação da educação especial. Tal relatório integrou os estudos do Grupo-Tarefa, cujos resultados contribuíram para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (MAZZOTTA, 1996, p.55). Outra ocorrência percebida no desenvolvimento da política educacional brasileira para com as pessoas com deficiência foi a criação da SESPE - Secretaria de Educação Especial, criada na estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior pelo Decreto nº. 93.613, de novembro de 1986. (MAZZOTTA, 1996). Nas sucessivas reformas ministeriais ocorridas na seqüência, mantém-se um órgão federal centrado na educação de pessoas com deficiência.

Esses fatos que se imbricam, favorecem o distanciamento histórico de perspectivas efetivas na formação de sujeitos críticos e tem tornado possível a perpetuação da tutela assistencialista. Situação favorecida pelo quadro apontado anteriormente com respaldo em VIGOTSKI (1997), sobre o limite liberal, na base da estrutura social que não tem interesse de aplicação laboral desses indivíduos na produção de mercadorias; fato que obstaculiza, substancialmente, conseqüentes embates derivados da inserção laboral no processo produtivo.

Nessa trama concreta, esse segmento, apesar dos avanços ao longo do século passado, não tem conseguido estabelecer, suficientemente, estruturas organizativas que pudessem ofertar caminho para o desenlace das amarras do falso paradigma de assistidos e alvos da filantropia, conceito raso presente na mente de muitos especialistas.

Nesse sentido, queremos transparecer nossa dúvida sobre o aporte teórico de muitos dos ditos "especialistas", na medida em que não alcançam o rigor de pensamento indicado por Antonio Gramsci, o qual afirma:

O filósofo profissional ou técnico não só "pensa" com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ali, e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. E tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos têm os especialistas (Gramsci, 1984, p. 34).

Com essa advertência, que apresentamos apenas como ilustração do problema, o fato é que o atual momento histórico registra entidades que, apesar de estarem alterando seus estatutos, essas em geral, vêm mantendo a marca dos históricos ambientes educativos segregados. Muitas vezes, tal conservação assenta-se em uma perspectiva oportunista e interessada na manutenção do status de assistência, para manutenção de recursos distribuídos pelo poder público, ou espaço reservado para atuação de profissionais acometidos por alguma deficiência.

Por exemplo, no segmento de pessoas cegas, ainda se percebe a defesa sectária da importância da alfabetização de pouco mais de 30 crianças cegas matriculadas no Instituto de Cegos do Paraná. Parte de professores que lá atuam, e mesmo outros educadores que receberam algum atendimento nesse Instituto, têm defendido a necessidade de alfabetização de cegos em instituições especializadas segregadamente. O argumento apresentado na defesa é a concreta presença da demanda mencionada, que demonstraria o valor dessa especificidade.

Claro que nessa análise, ecoada no VII Seminário da ACADEVI⁹, na mesa que

⁹ O VII SEMINÁRIO DE CEGOS teve como tema: O trabalho e a educação da pessoa cega ou com visão reduzida na sociedade capitalista contemporânea, foi promovido pela Associação Cascavelense de Pessoas com

abordou o tema educação, criticamente foi debatido como essa ênfase não considera as situações distintas, onde em muitíssimo maior número, crianças e jovens cegos são alfabetizados na rede estatal de ensino do Paraná.

A defesa da educação segregada pode ainda, como também levantado na plenária do mencionado seminário, obstaculizar a disposição da estrutura de instituições, como o referido instituto, para oferta de cursos de formação de professores e atividades afins, com a participação dos professores concursados lá atuantes que possam colaborar, de maneira efetiva, não só com a alfabetização dos cegos, como também propiciar momentos de troca de tradição de conhecimentos entre os especialistas e o professorado generalista, propiciando uma rica troca de experiências e construindo respostas para um processo educativo, que vem, de maneira crescente, na rede estatal de ensino - sala comum - alargando o leque de oferta de atendimento educacional formal a essas pessoas.

Sem a mudança do paradigma da segregação, existente desde o início da constituição do sistema de ensino no Brasil, pode-se favorecer a naturalização do embrutecimento das características humanas de pessoas com deficiência, haja vista que, como destaca Vigotski:

Pôr os pontos com uma rapidez crescente, transportar os recipientes cheios de água, enfiar linha e agulha em contas de colares, lançar os anéis, desfazer colares, seguir o traço de letras, comparar as tabelas, mapas, tomar uma posse expressiva, estudar os odores, comparar a intensidade dos odores - a quem pode educar tudo isto? Isto não converteria a criança normal em atrasado mental, mais rápido do que se desmontariam na criança atrasada mental os mecanismos de conduta, da psique e da personalidade, não apanhados pela roda de engrenagem da vida? (VIGOTSKI, 1997, p.50).

Até aqui tentamos chamar a atenção de que não se pode deixar de compreender como a pedagogia das pessoas com deficiência se estruturou no Brasil, e de como seu entendimento ainda é marcado por tantos elementos conservadores, e mesmo se podemos apontar para alguns importantes avanços. Como no atual gesto legislativo, que vai indicar como prioritário o acesso desse segmento de pessoas preferencialmente à rede estatal de ensino, o qual constitui um foco, que comparado até então ao papel do estado brasileiro de coadjuvante no provimento de atendimento educacional dessa demanda, estabelece perspectivas de mudança de paradigma que merecem ser consideradas na análise da democratização do ensino a essa população.

Isto não implica desconsiderar, nem por um instante, que a atuação do Estado, em uma

Deficiência Visual - ACADEVI; Programa de Educação Especial da UNIOESTE - PEE e o Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da região Oeste do Paraná - HISTEDOPR; e realizou-se nos dias 15 16 e 17 de Novembro de 2007 na cidade de Cascavel - PR, contando com participação de entidades de pessoas cegas e/ou com visão reduzida de várias unidades federativas do Brasil.

sociedade de classes, como é a brasileira, se faz necessário para o administrar das tensões desdobradas nas bases produtivas da sociedade capitalista e nos limites e possibilidades de suas contradições.

Neste quadro é que se pode entender as conquistas de muitas garantias constitucionais que, apesar de formais, nem por isso devem ser desconsideradas na busca histórica de efetivação de pautas populares importantes, como se constituem aqueles referentes ao segmento de pessoas com deficiência na legislação mais recente. É o que tratamos a seguir.

1.2 AS CONQUISTAS FORMAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI Nº. 9.394/96

No início dos anos oitenta, a sociedade brasileira, particularmente os movimentos estudantis, sindicais e acadêmicos organizados, pressionavam politicamente o Estado para superar o que marca essa sociedade quanto à desigualdade social. Assim, quando se instituiu a chamada Nova República, se apresentava a necessidade da elaboração de uma nova Constituição. Na eleição e posse da Assembléia Nacional Constituinte (1986), os movimentos populares organizados dos mais diversos tipos se reuniam em torno de reivindicações, exigindo da sociedade brasileira o quitar da dívida social.

No que se refere à educação, a marca estava nos altos índices de analfabetismo e a não universalização da educação básica. No processo iria surgir o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Gratuita Universal e Laica, que posteriormente se desdobra em Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública.

O resultado concreto desse movimento que congregou muitas entidades de classe se expressou, dentre tantos outros, nas seguintes ordenações educacionais presentes em dispositivos da Constituição Federal de 1988:

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Art. 214: I - erradicação do analfabetismo. II - universalização do atendimento escolar. III - melhoria da qualidade do ensino.

No mesmo objetivo, outras disposições quanto ao dever do Estado com a educação, como estabelecido no Art. 208:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996).

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996).

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Ainda nesse plano, destacam-se alguns pontos que passam a legislar a pedagogia das pessoas com deficiência, como no mesmo artigo, em seu inciso III, que estabelece: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

O que também é importante destacar, até pelo que desenvolveremos a frente em nossa dissertação quanto à ideologia da participação da comunidade, é o fato de que a Constituição Federal Brasileira de 1988 redefine a prioridade dos "papéis" nos deveres relativos à educação, na qual o Estado, a família e a sociedade estão envolvidas:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação; ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art.227).

Nessa Carta Maior, no que se refere ao dever do Estado, afirma-se ainda:

Art. 211 § 1º: A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Como dito na introdução dessa dissertação, quanto às possibilidades de todas essas bases serem realizadas no capitalismo, entendemos a orientação da letra da lei como instrumento de luta. Principalmente quanto às definições últimas, que pode ou não estabelecer de maneira direta o fomento para todas as alíneas.

Essa ferramenta jurídica se desdobra no dispositivo legal maior na educação brasileira, a Lei nº. 9.394/96, que adequou o sistema educacional brasileiro aos moldes vigentes,

estabelecendo definições cujos desdobramentos, reais e possíveis, vêm se manifestando, e trazendo elementos a serem considerados como marcos influentes para a análise de possíveis alterações nas oportunidades educacionais do segmento de pessoas com deficiência.

Pelo que entendemos, os artigos da atual LDB 9.394/96, apesar dos limites apontados, têm servido para o abalo de muitas verdades absolutas. A avaliação de seu corpo textual contraria a análise simplista de que a atual legislação seria mecanicamente uma adequação do sistema de ensino ao estado neoliberal, na perspectiva de retirar a educação de pessoas com deficiência das entidades pedagógicas especiais e abandoná-lo na rede estatal de ensino. A exposição dos dados quantitativos de matrícula desse alunado, que faremos adiante, permitirá aprofundar esta análise.

Vejamos por ora o que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 traz de fato, a partir do artigo 58: *"Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais"* [grifo nosso].

Entendemos constituir esse artigo de importantíssimo significado nesse processo de luta e efetivação formal de direitos, talvez até o mais relevante - no campo educacional, sobretudo se recordarmos as definições até então dispensadas pelo Estado brasileiro na legislação sobre a educação das pessoas com deficiência como, por exemplo, o artigo 88 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024 de 1961 que, ao tratar dessa demanda de atendimento educativo, o fazia em termos de possibilidade e não de direito: "A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade".

O parágrafo 2º da Lei 9.394/96 é explícito quanto à garantia de atendimento fora da rede comum de ensino, contrariando a tese, defendida por alguns, de que a referida Lei visa o abandono dos alunos com deficiência: "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular".

Entendemos que, antes mesmo das avaliações de "capacidade" ou "incapacidade", as garantias do Estado para com essa política e a indispensável atenção para com os preceitos pedagógicos constituem-se como fundamentais. A isso, essa legislação parece de maneira acertada apresentar orientações prudentes, como o estabelecido no artigo 59, em seu inciso I, quanto ao que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: "Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às

suas necessidades".

Notar o artigo 60 da LDB nos permite verificar que a Lei aponta a uma atenção para com as funções passíveis de serem enquadradas como serviço especializado e qual seria o principal lócus institucional na educação formal das pessoas com deficiência. Poderemos discutir melhor esses fatores quando dos estudos estatísticos de matrícula desse alunado e em nossas considerações finais. Por ora cabe verificar que se define: “ Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996, art.60).

Ratificando o disposto pouco acima, esse mesmo artigo, em parágrafo único, define que: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”.

Nesse momento do trabalho, não vamos, em função do formato organizativo pelo qual optamos, apreciar desde já, como poderia ser adequado, desdobramentos mais efetivos dessas orientações legislativas. Assim, apesar do quanto se constitui oportuna uma discussão mais específica desses reflexos, reservamos esta apresentação para o momento em que tecemos alusões desses efeitos no Estado do Paraná, ao prepararmos campo para uma análise mais efetiva dessa política. Por ora, queremos estabelecer que, sobre essas importantes bases, outros fatores devem ser considerados.

Tendo, assim, consciência de que a presença destes dispositivos legais leva também à consideração das influências ideológicas, como as orientações de organismos internacionais.

Neste sentido, nossa análise não abstrai as influências ideológicas do liberalismo de fim do século XX, nem as perspectivas do "pluralismo", no qual os teóricos liberais dizem se remeter ao tratar da igualdade das oportunidades. Estes teóricos jamais tocam questões nevrálgicas, como lembra Ellen Meiksins Wood:

O capitalismo pode admitir e promover o "florescimento da sociedade civil" e as mais irrestritas expressões de "o outro", ou "o diferente", como gostam de afirmar os pós-modernos. Mas há uma desigualdade que é um tabu intocável, e que não se pode atacar: a desigualdade de classes. Os pós-modernos e os neoliberais são verdadeiros campeões na luta pela igualdade em todas as esferas da vida social, menos no espinhoso terreno das classes sociais, diante das quais guardam um cúmplice silêncio. Não por casualidade uma instituição como o Banco Mundial, cão de guarda do capital global, promove com afinco em seus diversos programas o "desenvolvimento e fortalecimento da sociedade civil". O que acontece é que esta primavera de identidades se circunscreve a sujeitos definidos em função do gênero, da etnia, da língua, ou da religião, mas nunca da classe. Por isto, tal retórica do "fortalecimento da sociedade civil" não chega a comover as últimas e fundamentais

bases do poder da burguesia que, apesar de todas as mudanças ocorridas desde a época do Manifesto, continuam assentando-se ainda sobre a apropriação dos meios de produção e a continuada existência de uma massa de trabalhadores assalariados, dos quais se extrai a mais-valia (WOOD, 1995 apud BORON, 2001, p.75).

A seguir, delinearemos alguns elementos que possam contribuir para a aproximação do “ethos” abstrato que pigmenta essa política.

1.3 AS PROPOSTAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O contexto atual está marcado pela influência de organismos internacionais que vêm dando suas orientações para a definição das políticas educacionais em todos os países, quer pela via de conferências mundiais, quer pela via de projetos de financiamento. No paradigma liberal, orientações dos organismos internacionais a todos os países mutuários das agências financeiras internacionais e signatários da ONU, têm como corolário para a efetivação do fim das mazelas sociais, sobretudo nos países subdesenvolvidos, a universalização da educação básica. Nesta direção, a "Conferência Mundial de Educação para Todos" realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, aprovou a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", apresentando orientações a serem executadas pelos estados signatários, como dispõem os artigos abaixo:

Art. 31: A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Art. 7: As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos.

Essa postulação estimula, no meio acadêmico e social, teses que vão desde defesas ao paradigma liberal que propõem a "educação para todos", como as geridas e publicizadas pelo Banco Mundial, além de outras vertentes que verificam essa necessidade não como solução das carências sociais, senão como atenção à alta incidência de não atendimento à educação de significativa parte da classe trabalhadora.

Consideramos que não constitui bandeira manchada a luta por educação para todos,

mesmo que essa reivindicação seja tomada também por fóruns estranhos às reivindicações da classe trabalhadora. Temos que desnudar elementos realmente ideológicos que existem nesses parâmetros, sem jamais julgar equivocados muitos lemas relevantes no campo educacional, como, por exemplo, a orientação da UNESCO na urgência de se universalizar a educação básica no Brasil e em muitos outros países, postulados que, parece, devem ser distintos de muitos do que realmente o Banco Mundial apenas almeja como intenção de sustentar a acumulação do capital.

É preciso fazer essa distinção para verificar o quanto de fato o tema eleito para essa pesquisa carrega realmente de anseios economicistas, e se representa, ou não, uma manobra ideológica desses organismos.

Em tal plano, ainda apenas dimensionado, consideramos importante, além do exposto na "Educação para todos" (Jomtien, 1990), verificar toda uma marcha de eventos desse calibre¹⁰, como ainda antes de Jomtien representou a declaração de Sunderberg, Torremolinos - Espanha, 1981, que marcaria o ano internacional da pessoa com deficiência. Esse evento marca a publicização da década destinada a estimular o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência à educação, à saúde e ao trabalho, possibilitando a apresentação de uma teoria educacional convergente à ideologia da inclusão social¹¹.

O caso é que, na investigação no campo das políticas sociais para os diversos segmentos (pessoas com deficiência, negros, mulheres, etc.), tende-se a atribuir tais políticas exclusivamente a conceitos originados com as declarações orientadas pelo BM e organismos internacionais na década de 90, desconsiderando a relação entre essas políticas e os processos históricos mais amplos decorridos no século XX, entre eles o referido ao movimento de trabalhadores. Entendemos que as atuais propostas e políticas não são, mecanicamente, a transferência da ideologia condenável e hipócrita das idéias dominantes.

Até por isso, enfatizamos como importante perceber de que maneira essas alusões, corretamente combatidas, vão aparecer na sociedade em geral, no ambiente da educação genérica e, derivadamente, na política destinada às pessoas com deficiência. Exemplo dessa posição acertada pode ser verificada no livro: O Cenário Educacional no Limiar do Século

10 CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. - CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. - CONVENÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. - DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Sobre promoção e proteção dos direitos humanos. - DECLARAÇÃO DE MANAGUÁ. Rumo a um novo modelo para o desenvolvimento de políticas sociais para crianças e jovens com deficiência e suas famílias. - DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. - DECLARAÇÃO DE CARACAS. Primeira conferência da rede ibero-americana de organizações não-governamentais de pessoas com deficiência. - DECLARAÇÃO DE MADRI. Congresso europeu de pessoas com deficiência. - DECLARAÇÃO DE SAPPORO. - DECLARAÇÃO DE PEQUIM: Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século 2000. - DECLARAÇÃO DE QUITO. - DECLARAÇÃO DA DÉCADA (2006-2016) DAS AMÉRICAS PELOS DIREITOS E PELA DIGNIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

11 Para uma detalhada análise do encadeamento de eventos internacionais ver BORBA (2007).

XXI, no qual, dentre outras observações a serem avaliadas, anota a disposição de Tiramonti de que:

Os programas focalizados são o reverso das políticas universalistas (...) Ao mesmo tempo, trata-se de uma política que se adapta funcionalmente a uma sociedade polarizada, pois não entra em coalizão com o processo de segmentação, mas contribui para uma coexistência menos conflituosa entre os dois pólos. Nada disso permite abordar os processos socioeconômicos que geram a desigualdade, nem considerar o fenômeno em seu aspecto cultural para intervir nos processos de auto-reprodução que ela contém. (...) A conclusão é que quando a política está impossibilitada de sustentar a utopia da igualdade, as políticas de compensação nada mais são que um arremedo para a desigualdade (TIRAMONTI, 2000, p. 130-131).

Ao mesmo tempo, as análises têm ficado restritas ao plano das proposições e das idéias, incidindo pouco nas conseqüências concretas dessas políticas.

Quando se fala sobre documentos que alicerçam a influência ideológico-liberal sobre a política educacional é comum remeter-se essa discussão a Jomtien (1990) e Salamanca (1994). Contudo, desconfiamos dessa tese. Nem tanto por essas duas se constituírem isentas de tais mediações, e sim por questionarmos se essas podem encerrar de fato todo um complô arquitetado e disposto em prática nesse momento histórico, que o é, realmente, constitutivo de uma situação de abuso de proclamações retóricas no campo das políticas sociais.

De início podemos argumentar, adensando o já colocado em partes anteriores do presente trabalho, que a proposição de atendimento educacional a pessoas com deficiência não é recente. Segundo Otto Marques da Silva (1986), desde o início do século passado, como por exemplo, já em 1902, na Europa havia mais de vinte instituições destinadas ao exclusivo atendimento de pessoas que apresentavam problemas de deficiência. Também já nessa época se registra a organização de uma Conferência sobre crianças inválidas, em Londres, no ano de 1904; nos Estados Unidos, em 1909, é organizada a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes que chegou a aprovar uma resolução incentivando programas de preparo destas crianças para sua futura integração na sociedade.

Para Silva (1986), nesse início de século espalham-se por várias fronteiras organizações voltadas ao atendimento de deficientes mentais, programas equivalentes para surdos e para cegos, como também já existiam, em 1914, classes especiais com pessoal especificamente preparado nas escolas públicas de Baltimore, Detroit, New York e Philadelphia.

De acordo com o referido autor, em Londres, no ano de 1915, influenciado pelos desdobramentos da guerra que eclodira no continente europeu, é fundado o Saint Dunstons

Hostel for the War Blinded, iniciando os serviços de reabilitação aos soldados com deficiência vitimados nos campos de batalhas e, posteriormente, a civis.

Na seqüência desse contexto histórico, principalmente no marco já da segunda grande guerra, passa-se a perceber, de maneira mais enfática, o envolvimento das organizações internacionais de caráter intergovernamental, dirigidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). A assembléia geral de dezembro de 1946 aprovou resolução estabelecendo passos para um programa de consultoria em diversas áreas do bem-estar social, incluindo a reabilitação das pessoas deficientes como uma das principais áreas com possibilidades de captar recursos financeiros para assistência técnica a ser colocada à disposição dos países subdesenvolvidos e interessados no assunto (SILVA, 1986).

Como parte dessa alternativa, se percebe a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela III Assembléia Geral Ordinária da Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a qual estabelecia que todo homem tem direito à educação, ressalvando-se sua gratuidade, pelo menos no Ensino Fundamental.

Vemos, portanto, que se constituem marcas históricas do século XX, os compromissos internacionais dirigidos a políticas no campo educacional, bem como outras políticas sociais, principalmente o combate à fome, envolvendo derivadamente, como já acenado, menções quanto às práticas institucionais e pedagógicas na escolarização das pessoas com deficiência. Nessa direção, encontramos referências em inúmeros documentos, visando sensibilizar para a garantia do atendimento das necessidades de pessoas até então impedidas de acessar a escolaridade básica e o resgate da dignidade de tais indivíduos.

Nesse sentido, no ano de 1971, a Assembléia Geral da ONU proclama a aprovação da resolução sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, e aprova também, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, da qual destacamos o artigo 7: “As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou a desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas, e a participar de sindicatos” (SILVA, 1986, p. 328).

Segundo Borba (2007), apoiando-se em Silva (1986), é possível considerar também como demonstrativo do largo processo em torno do tema das condicionalidades de existência das pessoas com deficiência que:

Em 16 de dezembro de 1976, a ONU aprova a Resolução nº 31/123, proclamando o ano de 1981 como o Ano Internacional para as Pessoas Deficientes (International Year for Disabled Persons). (SILVA, 1986, p.330). Fato que retratava um lema de "participação plena e igualdade", que buscava conscientizar o mundo quanto às mazelas desse segmento social, suscitando a necessidade de mudança gradativa nas

condições de vida dessas pessoas, que segundo a ONU eram marginalizadas devido a suas deficiências. Podendo se extrair do conteúdo dessa perspectiva: os direitos iguais; o atributo de cidadãos; a participação na vida comunitária; dentre outros. Como o artigo 16, no reconhecimento da ONU de que: “os obstáculos mais significativos à participação plena das pessoas com deficiência eram as barreiras físicas, os preconceitos e as atitudes discriminatórias, devendo ser desenvolvidas atividades para remover tais barreiras (SILVA, 1986, p. 331 apud BORBA, 2007).

Nessa seqüência de orientações, em 03 de Dezembro de 1982, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprova em seu trigésimo sétimo período de sessões, por meio da Resolução 37/52, o Programa de Ação Mundial relativo às pessoas com deficiência, tendo como finalidade imperativa publicizar, por intermédio de diversas medidas, a necessidade da efetivação de oportunidades iguais às pessoas com deficiência, bem como uma participação eqüitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico.

Essa referida assembléia apresentava duzentos e um artigos tratando sobre diferentes aspectos da vida social. No art. 12, a definição do conceito de igualdade de oportunidade foi assim redigida:

A igualdade de oportunidades é o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade - o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer - torna-se acessível a todos (PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL RELATIVO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 1982, s/p).

Os artigos 64 e 65 referenciam questões relacionadas à educação:

Artigo 64 - Pelo menos 10% das crianças têm alguma deficiência e não têm o mesmo direito à educação que aquelas que não a têm. Elas necessitam de uma intervenção ativa e de serviços especializados. Mas, nos países em desenvolvimento, a maioria das crianças deficientes não recebe nem educação especializada nem educação convencional.

Artigo 65 - A situação varia consideravelmente de acordo com os países; em alguns deles, as pessoas deficientes podem atingir um nível elevado de instrução; em outros, suas possibilidades são limitadas ou inexistentes (PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL RELATIVO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 1982, s/p).

Como fica perceptível, na verificação de alguns poucos documentos, a orientação atribuída a Jomtien e Salamanca não pode ser descolada ou representada por si mesma, sem a devida atenção às mais variadas políticas presentes no ambiente internacional, mesmo já nas primeiras décadas do século passado. Deve-se considerar, entretanto, que no presente momento as recomendações internacionais têm, cada vez com maior força, se multiplicado,

ganhando velocidade na interferência nas políticas nacionais, apresentando uma crescente vazão de pressupostos éticos normativos (VÁZQUEZ, 2005).

Essa ênfase pode ser verificada no trabalho antes mencionado de Borba (2007), no qual essa autora analisa detalhadamente esse encadeamento até o marco da *Declaração da Década (2006-2016) das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência*, oriunda da Organização dos Estados Americanos – OEA, de 06 de Junho de 2006. No seu artigo 3º, essa declaração apresenta a intenção de contínuos esforços para que se mantenham ações direcionadas na *Década das Américas: pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas Com Deficiência*.

Este documento publiciza o já antigo lema:

“Igualdade, dignidade e participação”, tendo por objetivos alcançar o reconhecimento e o pleno exercício dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência, e seu direito de participar plenamente da vida econômica, social, cultural, política e no desenvolvimento de suas sociedades, sem discriminação e em situação de igualdade com os demais (cidadãos e cidadãs) (DECLARAÇÃO DA DÉCADA, 2006, SP).

Assim, é salutar compreendermos que o pilar das políticas educacionais dos anos 90 - a *Conferência Mundial de Educação para Todos - Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de Março de 1990, que foi financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, faz apenas parte de um complexo histórico resultante de condicionalidades como a crise do capital na década de 1920 (HEILBRONER, 1996); (KEYNES, 1996), a influência da revolução russa, e outras mediações no campo da política internacional (CASTRO, 2005), as quais devem ser convocadas para uma compreensão mais concreta dos lemas político-ideológicos internacionais.

Até porque, apesar dos cuidados de atenção, não podemos deixar de considerar como relevante muito das menções de tais documentos. Como se percebe, por exemplo, em Jomtien, essa apresenta a descrição do quadro obscuro que tem marcado a educação mundial, quando mesmo mais de quarenta anos depois das nações do mundo terem afirmado na declaração universal dos direitos humanos de 1948 que "toda pessoa tem direito à educação":

Mais de cem milhões de crianças, dentre as quais, pelo menos sessenta milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de novecentos milhões de adultos são analfabetos, o que representa um problema significativo em todos os países industrializados e em vias de desenvolvimento; mais de cem milhões de crianças, e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s/p).

Esse manifesto por vezes é abstratamente considerado apenas como representante de preceitos neoliberais e se desconsidera que seu texto aborda questões que realmente consistem em um retrato bastante aproximado da calamidade mundial nesse campo, em que pese a negação das condições econômicas e sociais que causam essa calamidade e cujo fundamento é a desigualdade social seja visível.

Assim sendo, muitas das análises das causas e das soluções apontadas se sustentam na referência abstrata aos "avanços tecnológicos", às "experiências acumuladas de reformas", que levaria os conferencistas a perceber o atual momento como oportunidade importante para que o alcance da "meta de educação básica para todos, pela primeira vez na história, seja uma meta viável" (Conferência Mundial de Educação Para Todos, 1990, s/p).

Isto não minimiza a importância de artigos como o de número 3, que se refere às pessoas com deficiência, o qual define a necessidade de "universalizar o acesso à educação e promover a equidade", apontando que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s/p).

Podemos ainda, nos referindo agora à Declaração de Salamanca - sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial¹², perceber que essa, ao ratificar o compromisso de Jomtien na urgência da "Educação para Todos", afirma a necessidade de se providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais - este é também um documento que tem sido motivo para áspers críticas à política educacional destinada às pessoas com deficiência.

Essa declaração não se remete, exclusivamente, a enfatizar a necessidade de políticas educacionais de atendimento às pessoas com deficiência, e sim ao caráter de que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.06).

¹² Esse documento emerge da assembléia organizada pelo Governo de Salamanca, Espanha, com cooperação da UNESCO, entre 7 e 10 de junho de 1994.

Podemos questionar que essa mensagem, por ser generalista, favorece uma possível reflexão sobre se existiria, de fato, alguma situação social concreta que estaria fora desse enquadramento, e que a não consideração dessa questão acarreta a perpetuação da desigualdade, nos levando ao paradoxo de uma política permanente de inclusão social, e logo escolar, em uma sociedade estruturalmente excludente.

No entanto, parece que todas essas indispensáveis indagações não devem levar ao desconhecimento das importantes recomendações de Salamanca, das quais optamos em citar algumas:

Artigo 3: Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Artigo 6: (...) Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social.

Artigo 30: Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

Entendemos que a consciência dessas relevantes ações deve ser mantida, ainda que devamos atentar ao fato de que essas recomendações oportunas venham vinculadas em mescla de elementos ideológicos de uma abstrata participação, como se pode ver no artigo 6º dessa mesma declaração:

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11).

Outro demonstrativo desses cuidados que devemos ter, até com maior severidade, é o perceber do possível uso simbólico de partes estrategicamente extraídas de Salamanca para composição de brochuras que, por exemplo, podem induzir a uma visão pedagógica naturalista ao transparecer que:

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e

os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (SALAMANCA, 1994, p.08).

Nessa esteira, a proposição desses ideais tem levado a enfatizar que a sociedade em geral tem uma espécie de responsabilidade individual e comunitária, tentando amenizar as mazelas sociais, colaborando para desviar as ações políticas dos oprimidos de focos de luta que pudessem permitir revoltas radicais.

Dado ao disposto, precisamos então compreender essas ênfases mais concretamente, para que possamos estabelecer uma pontuação de elementos que possam colaborar para a apreensão de que maneira, estritamente, esses enfoques alcançam a discussão da política educacional destinada às pessoas com deficiência.

Precisamos perceber a adequação da bandeira de educação para todos - lema que a classe trabalhadora muito antes de Jomtien já reivindicava - a uma mera aplicação mercadológica, fazendo com que essa antiga reivindicação se converta em mero instrumento para a contínua vitimação daqueles que se encontram destinados ao trabalho informal na hiper exploração capitalista, na qual a marca da exploração do trabalho em condições de precarização atinge forçosamente o debate das políticas educacionais para com as pessoas com deficiência, e tem refletido a esses, como ao alunado em geral, o empobrecimento da educação por meio do rebaixamento do currículo.

Como exemplo desse tratamento de rebaixamento, podemos retomar, no sentido até de ratificar o já aludido, o próprio documento da Conferência Mundial em Educação Especial, Salamanca (1994) quando se refere a uma naturalização das diferenças e da consagração das desigualdades. Assim, o documento preconiza que a escola, em consonância a essa premissa:

Deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (SALAMANCA, 1994, p.08).

Uma das traduções possíveis do respeito às diferenças no âmbito escolar tem sido a proposição de uma pedagogia centrada na criança, como podemos ver em Rosita Edler Carvalho, em seu livro: A Nova LDB e Educação Especial - Recomendações de Organismos Internacionais sobre Educação (1997). A autora, remetendo-se às diversas conferências realizadas por organizações multilaterais as identifica como propostas que apontam para:

Uma pedagogia centrada na criança, o que deve reduzir consideravelmente as taxas de desistência e a repetência escolar. Escolas centradas na criança são, além do mais, a base para a construção de uma sociedade centrada nas: "pessoas, que respeita tanto a diferença quanto a dignidade de todos os seres humanos". Uma mudança de

perspectiva social imperativa (CARVALHO, 1997, p.58).

Em que pese a citação, em si mesma, não afirmar a secundarização do acesso aos conteúdos escolares clássicos - ainda vamos verificar essa pontuação em nosso trabalho, vários estudos já indicaram o risco que, no contexto brasileiro, tem representado certa interpretação da pedagogia nova, como Dermeval Saviani (1989), (1992); Newton Duarte (2001), entre outros.

É oportuno atentarmos para o fato de que em momentos históricos anteriores à prática da atual e propalada educação inclusiva, em um momento histórico que necessitava de uma absorção de mão-de-obra formal maior do que a atual, a modalidade de educação especial se apoiou em paradigmas que buscavam identificar os incapazes de acompanhar a marcha da escola para a fábrica. Bueno (1993), assim se remete a tal fenômeno:

A educação especial, na sociedade moderna, que, na sua origem, absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e, posteriormente, mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando população com “deficiências e distúrbios” cada vez mais próximos da normalidade média determinada por uma “abordagem científica” que se pretende “neutra e objetiva”, culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma “normalidade média”. (...) Assim, ao contrário do que afirma a grande maioria dos estudos que se dedicam à história da educação especial, além da ampliação de oportunidades educacionais a crianças que possuíam dificuldades pessoais que prejudicavam sua inserção em processos regulares de ensino, a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: “instrumento de legitimação da seletividade social”.

Atualmente o que vem se utilizando para legitimar uma flexibilização da pedagogia é a continuada identificação das diferenças e tentativas discursivas de normalizá-las a partir das características tidas como circunscritas e restritas a realidades casuais individuais (VÁZQUEZ, 2005, p.123).

Newton Duarte (2003), ao discutir a suposta sociedade do conhecimento, colabora para desmistificar o quanto figuras pedagógicas “inovadoras” podem representar em prejuízo na transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados pelo homem. Esse autor, ao tecer severas críticas à tese de Jean Piaget, assim escreveu, primeiro trazendo uma citação do próprio Piaget:

A educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que

sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes tenha sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (PIAGET, 1998, p. 66). São, portanto, duas idéias intimamente associadas, que o indivíduo aprende por si mesmo, são superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas, método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente (DUARTE, 2003, p. 9).

E são em termos próximos ao criticado por Duarte que se tem alicerçado a defesa de uma pedagogia na qual a educação é colocada a representar o ambiente pelo qual todos os desajustados devem se adaptar a esta sociedade e a empreender uma conduta "participativa", como, aliás, não pode deixar de ser, ao menos, predominantemente, enquanto ainda existirem as classes sociais.

Exemplo desse condicionante econômico está presente nos parâmetros nacionais do ensino médio (BRASIL, 1999, p. 12), que estabelece:

As considerações gerais sobre a lei (9.394/96) indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica e, de outro, com o sujeito ativo que se apropriará desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 1999, p.12).

Assim, no atual momento histórico, em que as contradições sociais se agudizam, e vozes variadas se colocam a dimensionar soluções paliativas, se pretende extrair da instituição escolar tudo o que possa servir para contornar as convulsões nas quais o capitalismo há muito se debate.

Momento crítico, no qual, caso as concepções pedagógicas fetichistas não sejam devidamente demarcadas, e não confundidas com bandeiras fundamentais, o risco de um dano crescente ao instrumental pedagógico da escola na formação de um ser humano será provável. Se não conseguirmos gerar historicamente o contrário, o caos pode ampliar seus alcances e verificarmos, nos membros da classe trabalhadora, o retrocesso de um homem que detinha a candidatura histórica para realização plena de humanização retroceder a linhas culturais inferiores às possibilidades inscritas no desenvolvimento histórico.

Assim, embora a presente dissertação se concentre na perspectiva de estudo dos quantitativos de matrículas no acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino, a direção dada ao processo pedagógico define o papel da escola em que a pessoa com deficiência está, ou deveria estar presente. Portanto, mesmo tendo como objetivo a análise do acesso, essas questões não podem ser por nós relegadas. Até porque a concepção pedagógica ressignificada tem, inclusive, sido o fundamento basilar para uma defesa irrestrita ou

moderada da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, como veremos no próximo capítulo.

2 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM O DEBATE DA INCLUSÃO E O EXEMPLO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DIRIGIDA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PARANÁ

Nesse momento de nossa dissertação, começamos por pontuar a existência, atualmente, de inúmeros trabalhos que vêm discutindo a educação de pessoas com deficiência¹³ e que têm dado significativas contribuições ao debate das políticas educacionais nesse campo, como aqueles que podem, por exemplo, ser encontrados na obra já referenciada de Mazzotta (1996). Entretanto, nossa intenção nesse capítulo é compreender como estruturas ideológicas construídas no processo contraditório do atual momento de acumulação capitalista - a globalização, a precarização e super-exploração do trabalho, o desemprego estrutural etc., se manifestam na área da política educacional destinada às pessoas com deficiência.

Para isso, tomamos algumas reflexões tecidas em obras de duas personalidades nacionais que têm discutido o processo de implantação da política educacional destinada às

¹³ Entre eles:

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 21 - 51.

Caiado, K. R. M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, A. R. de. As condições de existência das pessoas com deficiência na história da humanidade: as bases objetivas de sua exclusão social. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2003.

LEMOS E. R. A educação dos cegos. In: Contato. São Paulo: Laramara. Ano 4. n 6. p. 7-19. set. 2000.

LOBO, Lilia Ferreira. Os infames da história: a instituição das deficiências no Brasil. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1997.

KASSAR, M. de C. M. Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. J. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

SILVA, O. M. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOMBRA, L. A. Educação e integração profissional de pessoas excepcionais: análise da legislação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983. 75 p.

ZENI, M. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX). Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

peças com deficiência. Trata-se de Rosita Edler Carvalho¹⁴ e Maria Teresa Eglér Mantoan¹⁵, autoras e especialistas na área que têm sido influentes no atual debate acerca da propalada inclusão escolar. Entendemos que essas autoras são emblemáticas das bases que, em geral, se tomam em aportes sobre essa política, alcançando educadores desde a educação básica até os níveis considerados mais altos da academia, no que tange à área da educação especial.

A questão central que colocamos no debate com essas especialistas é a da garantia de transmissão e aquisição dos conhecimentos historicamente construídos e elaborados pelo homem para este segmento que vinha sendo apartado da escolarização regular. Este questionamento se põe na medida em que as ênfases presentes na discussão sobre o processo de inclusão recaem em temáticas como a do “ser”, do “aceitar”, do “acolher a diferença”. Em que bases se estabelece o parâmetro que qualifica a “diferença”? Quais os limites entre “respeitar as diferenças” e consagrar as desigualdades?¹⁶

14 Rosita Edler Carvalho é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de Mestre em Psicologia, pela Fundação Getúlio Vargas. Sua formação acadêmica inclui formação em curso de pedagogia, orientação educacional, psicologia e especialização em psicopedagogia. Ao longo de sua trajetória de docência, que se passou desde as séries iniciais, até seus mais de 28 anos de prática universitária e experiência em sala de aula no ensino básico com alunos com deficiência; supervisão de estágios na área das dificuldades de aprendizagem; dentre outros atributos. Foi a primeira Coordenadora de Educação Especial, após a fusão da antiga Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro - permanecendo no cargo de 1975 a 1980; também foi Secretária de Educação Especial, no MEC, de 1992 a 1994, quando foi lançada a Política Nacional de Educação Especial; dirigiu o Instituto de Psicologia da UERJ, que teve início na APAE desse Estado onde, além de professora, exerceu atividades docentes em Psicologia, incluindo disciplinas ligadas aos portadores de deficiência e aos de altas habilidades. Trabalhou ainda 11 anos na Fundação Getúlio Vargas, no curso de pós-graduação em Psicologia Pedagógica, orientando monografias e lecionando a disciplina Psicologia da Aprendizagem. Atualmente, a professora Rosita tem atuado com consultoria técnica junto a Universidades e Secretarias de Educação que desenvolvem projetos em educação especial, além de ministrar cursos e palestras sobre temas que estão ocupando os fóruns nacionais e internacionais ligados à área.

15 Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora Assistente Doutor MS-3 da Universidade Estadual de Campinas. Dedicou-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Desenvolveu e defendeu sua tese de doutoramento entre os anos de 1988 - 1991, na área de Educação. Tese que levou o título: A solicitação do meio escolar e o desenvolvimento das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação segundo a teoria do conhecimento de Jean Piaget. Nos anos de 1980 a 1987 concluiu seu mestrado em educação na própria UNICAMP, defendendo dissertação que levou o título: Educação de deficientes mentais: o itinerário de uma experiência. A professora Teresa Eglér Mantoan obteve seu título de pedagoga durante os anos de 1974 - 1978 na Universidade São Francisco, USF, Brasil. Dentre suas várias atividades no meio profissional, desenvolve atividades como: Organização, Coordenação e o ministrar de cursos, bem como presta assessoria à Rede Municipal de Ensino de várias unidades federativas do país; parecerista da Revista: "Educação Teoria e Prática"; consultora da Revista Educação em Foco; membro do Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial.

16 Na atual sociedade dita do conhecimento, posições assim têm secundarizado a importância do conhecimento. Segundo Nilton Duarte (2003, p.10), nessa perspectiva, a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, e a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo alguns meses. Nessa "pedagogia", o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Uma versão contemporânea desse posicionamento aparece no livro do autor português Vítor da Fonseca, intitulado "Aprender a aprender: a

2.1 FUNDAMENTO TEÓRICO DA ANÁLISE: O CONHECIMENTO COMO DIREITO

Partimos do pressuposto de que toda pessoa tem direito ao acesso, o mais amplo possível, do ponto de vista histórico, ao acervo cultural e científico produzido pela humanidade. A escola é a forma pela qual este direito pode ser exercido e cabe aos que nela atuam e aos responsáveis pela sua organização assegurar os meios adequados para que todos nela ingressem e nela se sintam suficientemente em segurança e desafiados para realizar as tentativas, empenhar os esforços necessários àquilo que estabelece, ao mesmo tempo, a ruptura e a continuidade com a vida cotidiana e social (SNYDERS, 1988).

Para se alcançar tal norte em uma condição pedagógica de continuidade e ruptura, tal ação deve resultar em instrumento para que os alunos possam questionar sistematicamente o que foi vagamente percebido na vida. Ou seja, "colocar todas as cartas sobre a mesa", entendendo-se que "a escola não é para escapar da vida, evitar a vida". Diz Georges Snyders que:

A escola tradicional colocou a escola como lugar de segurança para a criança - e não estava errada; mas prisioneira de sua desconfiança acerca da juventude e do mundo, freqüentemente ela espera desta segurança não uma audácia acrescida do aluno para abordar o mundo a partir de uma segurança primordial já adquirida, mas sim uma abstenção, evitações (SNYDERS, 1988, p.274).

A partir desse ponto de vista, podemos considerar o caráter ideológico de uma aparente inclusão baseada em uma pedagogia que secundariza os conhecimentos historicamente produzidos, a exemplo do que mostraremos a seguir no campo da educação para pessoas com deficiência.

Para Snyders, é mesmo verdade e indispensável que:

A escola seja aberta para a vida, que ela acolha, que procure todas as contribuições da vida; mas é igualmente conveniente que ela não se dissolva no meio externo e nem em outras instituições. (...) Ela deve se transformar de modo a ir às duas origens: da vida e da especificidade, chegar a uma síntese particular e daí a uma alegria original. (SNYDERS, 1988, p.274).

Entendemos, em acordo com esse autor, que devemos lutar para a efetivação de uma escola que tenha a audácia, que corra o risco de "assumir sua especificidade, jogar totalmente educabilidade cognitiva".

a carta de sua especificidade", sem desvios, como lembra Snyders:

Uma das causas do mal-estar atual parece-me ser que a escola quer beber em todos os copos: ensinar o sistemático, mas também deleitar-se com o disperso, com o acaso dos encontros; recorrer ao obrigatório, mas ela tenta dissimulá-lo sob aparências de livre escolha. Em particular a escola, freqüentemente ciosa dos sucessos da animação, cobiça suas fórmulas mais suaves, mais agradáveis - mas ela é na verdade obrigada a constatar que inadequadas para ensinar álgebra ou para chegar até Mozart. Direi até que isso não me parece um elogio concedido à escola, que os alunos chegam a confundir a classe com a recreação, o jogo com o trabalho, que eles queiram prolongar a classe como uma recreação, retornar à escola como a um lazer; pois realmente é à escola que eles retornam! Temo que a escola tenha abandonado seu próprio papel. (SNYDERS, 1988, 277).

O exposto em Snyders está em consonância com o que Leontiev nos deixou registrado: "O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes" (LEONTIEV, 1978, p. 323). Estes conhecimentos, no entanto, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade, "este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade" (LEONTIEV, 1978, p. 323).

Temos, portanto, ortodoxamente a posição de que: "a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica" (LEONTIEV, 1977, p. 113).

Constitui igualmente importante percebermos a posição de VIGOTSKI (1997) quanto à "infecção" e caminhos para a "cura" dos males nocivos do defeito. Para esse autor, o fato da pessoa com deficiência ser exposta a um ambiente que não reifique no natural seu ponto débil, pode potencializar ocorrências oportunas e mesmo indispensáveis ao seu desenvolvimento:

Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, a função deficiente com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não somente vencem as dificuldades originadas pelo defeito, senão se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia, a super-valia. (VIGOTSKI, 1997, p. 77).

Assim, para Vigotski (1997), a condição fundamental requerida para que possamos

nos referir à pessoa com deficiência real está no processo concreto que envolve o defeito, que o autor distingue como condição primária e secundária: o defeito primário seria a condição débil propriamente presente na estrutura corporal e/ou sensorial do indivíduo; e o secundário, determina-se pelas relações sociais que se articulam a tal condicionalidade.

Quanto ao defeito primário, condição biológica, este não representaria apenas uma debilidade. Citando T. LIPPS, o autor soviético identifica nisto a "lei geral da atividade psíquica": na qual "se interrompe ou se obstaculiza no seu curso natural, ou se neste último se apresenta em algum ponto um elemento estranho, ali onde começa a interrupção, a retenção, ou a revolta do curso do acontecimento psíquico, ali tem lugar uma inundação" (T. LIPPS, 1907, p. 127 apud VIGOTSKI, 1997, p. 44).

Vigotski evidencia em sua obra *Fundamentos de Defectologia* que "a criança irá querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva, irá querer falar se tem dificuldades na linguagem ou se é tartamudo". Nessa linha, o desejo de voar poderá se manifestar "nas crianças que têm grandes dificuldades já para saltar" (ADLER, 1927, p. 27, apud VIGOTSKI, 1997, p. 44).

Para Vigotski, já naquela época "a prática da educação confirmaria isto a cada passo". No que esclarece:

Se nós ouvimos dizer: a criança manca e por isso corre melhor do que as demais, entendemos que se trata da mesma lei. Se as investigações experimentais demonstram que as reações podem ter lugar com maior velocidade e força ante a presença de obstáculos em comparação com as máximas em condições normais, temos ante nós a mesma lei. A representação elevada da personalidade humana e a compreensão de sua fusão orgânica e da unidade devem constituir a base da educação da criança anormal (VIGOTSKI, 1997, p.44).

O autor é enfático quanto à ignorância presente na tese dos limites e à normalização do defeito, como no suposto respeito às ditas diferenças dos indivíduos. Citando W. Stern (1921), segundo ele, o psicólogo que "olhou com maior profundidade a estrutura da personalidade", dispõe:

Não temos nenhum direito de tirar conclusões acerca de que o portador de uma anormalidade estabelecida de uma ou outra propriedade é anormal, da mesma maneira que é impossível reduzir a anormalidade estabelecida da personalidade a propriedades únicas como causa primeira e única (STERN, 1921, p. 163-164, apud VIGOTSKI, 1997, p.44 - 45).

Inclusive, para Vigotski, a energia se concentra no ponto da dificuldade, aumenta e tende a vencer a retenção, podendo avançar por uma via de rodeio: "Entre muitas outras

coisas mais, aqui se inclui a alta valoração do que se foi perdido ou inclusive somente danificado" (LIPPS, 1907, p.128, apud VIGOTSKI, 1997, p.44).

Nesse processo, ele indica que a supercompensação se daria em uma espécie de fenômeno "da inundação". Ou seja, quando se apresenta o obstáculo, se cria a potência de energia no lugar da contenção, onde a tendência é essa energia se mover em direção a um lado: "o objetivo que não se pode alcançar por via direta se alcança graças à força da inundação por uma das vias indiretas" (T. LIPPS, 1907, p. 274, apud VIGOTSKI, 1997, p.44).

Destaca Vigotski que:

Somente devido à dificuldade, à retenção, ao obstáculo se faz possível o objetivo para outros processos psíquicos. (...) o transtorno de alguma função que atua automaticamente se converte no "objetivo" para as outras funções dirigidas a este ponto e por isso tem o aspecto de atividade racional (VIGOTSKI, 1997, p. 44 - 45).

Nessa obra, ao estabelecer pontuações a respeito do estudo do desenvolvimento e a educação da criança anormal (1997, p. 147-153), Vigotski trabalha o conceito de vias diretas e indiretas, enquanto instrumentos derivados e resolutivos dos problemas que se apresentam no processo de ensino aprendido, visando demonstrar que essa regra seria um importante constituinte da educação também para com as pessoas com deficiência.

É preciso dizer, no entanto, que para Vigotski não se tratava de facilitar esse processo. Pelo contrário, Vigotski estabelece que essas ferramentas cumprem essa ponte somente quando se apresenta o obstáculo na via direta, ou seja, quando a reação pela via direta se apresentar cortada. Assim se refere o autor:

Quando a situação colocar exigências de tal tipo que a reação primitiva resulta ser insatisfatória. Como regra geral, isto podemos relacionar com as operações culturais complexas da criança. Esta começa a recorrer à via indireta quando na via direta a reação apresenta dificuldades. Com outras palavras, quando as exigências da adaptação que se apresentam à criança superam suas possibilidades, quando com ajuda da reação natural não pode lograr cumprir a tarefa que lhe é apresentada (VIGOTSKI, 1997, p.148).

Para uma correta verificação desse fator, seria requerível realizar a observação no momento da ação livre, porém, organizar a tarefa de forma tal que a criança não alcance os instrumentos para a ação. O autor dá até uma dica, e preconiza: "quando a criança estiver entusiasmada com o ato, quitemos, sem que a pequena perceba, o modelo pelo qual está realizando a tarefa". E descreve em seguida o resultado:

Nestes casos constatamos que o linguajar egocêntrico aumenta imediatamente até

96%, enquanto que o seu coeficiente normal é de aproximadamente 47%. Isto demonstra que o linguajar egocêntrico se ativa quando se apresentam dificuldades à criança. Imaginemos que a criança esteja estudando e necessite um lápis preto. Se o lápis se encontra ali, aparecerá a linguagem egocêntrica? Não, a criança necessita do lápis preto, o pega e escreve. Agora imaginemos que a criança precisa de um lápis preto, a criança olha e o lápis não está ali. Então aparece o linguajar egocêntrico, o raciocinar: "se sumiu o lápis preto, é necessário pegar o lápis preto"; ou: "a lebre ficará sem orelhas"; ou: "tenho que desenhar com o lápis gris", ou: "se umedeço o lápis azul com água, então será como o preto", e a criança o faz. Com outras palavras, ali onde mediante a ação não se pode dominar a situação, na limitação se apresenta o raciocínio de como planejar sua conduta ou como alcançar o objeto que lhe falta (VIGOTSKI, 1997, p.148).

Vigotski se referencia no investigador suíço E. Claparède, que assinala as leis que explicam a estrutura destas operações indiretas como "leis da dificuldade da conscientização". O autor teria investigado como se apresenta na criança a reação perante o semelhante e a reação perante o diferente, chegando aos seguintes eixos: "a reação ante o semelhante se apresenta antes que a reação perante o diferente; entretanto, a definição verbal do diferente se apresenta antes que a definição verbal do semelhante". Claparède formulou a lei de que "nós compreendemos as palavras ou realizamos a operação do plano das ações ao plano verbal, à medida que aprendemos a adaptarmos, à medida que tropeçamos com dificuldades em nossa conduta" (VIGOTSKI, 1997, p.148).

Para Vigotski, esse constitui um postulado sumamente importante, e se pode formular da seguinte maneira:

O desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza diferente perante a pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês fazem a criança corrigir sua conduta, pensar antes de atuar, compreender as palavras - como expressa Claparède - então surge também a correspondente posição. Se vocês organizam o experimento de maneira que a criança não tropece com dificuldades, o percentual de sua linguagem egocêntrica diminui imediatamente de 96 a 47, quer dizer, se reduz quase duas vezes. (VIGOTSKI, 1997, p. 149).

Antes de chegar a essa conclusão, indica Vigotski que até então os psicólogos estudavam o processo de desenvolvimento cultural da criança e o processo educacional de um modo unilateral, e todos se faziam as seguintes perguntas:

Que dados naturais da psicologia da criança condicionam a possibilidade de seu desenvolvimento cultural? Em que funções naturais da criança deve apoiar-se o pedagogo com o fim de introduzi-lo em uma outra esfera da cultura? Por exemplo, estudaram como o desenvolvimento da linguagem ou o ensino da aritmética a criança dependem das funções naturais deste e como o desenvolvimento se prepara no processo do crescimento natural da criança, porém não estudaram o inverso: como a assimilação da linguagem ou da aritmética transforma as funções naturais do aluno e como esta reorganiza todo o curso de seu pensamento natural, rompe e

acentua as linhas e tendências novas de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 148).

Para a teoria vigostkiana, percebemos ser de importância fundamental que o educador compreenda que, ao penetrar na cultura, a criança é instigada a reelaborar sua conduta natural, restabilizando assim de uma nova forma, o curso do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997).

Defendendo a premissa de um enfoque dialético de desenvolvimento da criança, Vigotski afirma que se antes, ao não diferenciar o natural do cultural no processo de desenvolvimento, se podia imaginar ingenuamente que o desenvolvimento cultural da criança era a confirmação direta e a consequência de sua maturação biológica natural:

Agora esta compreensão se apresenta impossível. Os investigadores até então não viram o profundo conflito a passar, por exemplo, do balbúcio das primeiras palavras, ou da percepção das primeiras palavras, ou da percepção das figuras numéricas do sistema decimal. Eles consideram que é uma coisa mais ou menos continua à outra. As novas investigações têm demonstrado que nisto reside seu mérito inapreciável, que ali onde antes se via um caminho linear, em realidade existe um rompimento; que ali onde parecia existir um movimento favorável por um plano linear, em realidade, tem lugar movimento (VIGOTSKI, 1997, p.150).

Vigotski demonstra que a transformação do natural em uma forma histórica é sempre um processo de mudança complexo do próprio tipo de desenvolvimento e não simplesmente de câmbio orgânico. A pedagogia para as pessoas com deficiência é distinta daquela da qual se trata na esfera da educação da criança “normal”, na qual todo o aparato da cultura humana se adapta à organização psicofisiológica do homem, onde toda a cultura está calculada para a pessoa que possui certos órgãos (as mãos, os olhos e o ouvido, e certas funções do cérebro), tão logo tenhamos:

Perante nós uma criança que se desvia do tipo humano normal, agravado por um defeito da organização psicofisiológica, imediatamente, perante o olhar de um observador ingênuo, a convergência se substitui pela divergência profunda, pela falta de coincidência das linhas do desenvolvimento natural e das linhas do desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKI, 1997, p.151).

Sendo que:

As formas culturais da conduta são a única via na educação da criança anormal. Esta via é a criação de vias indiretas de desenvolvimento ali onde o mesmo resulta impossível nas vias diretas (VIGOTSKI, 1997, p. 152).

Deste modo, o que nos ensinam as posições de Vigotski é a autonomia da forma cultural da conduta perante um ou outro aparato psicofisiológico determinado, pondo em

questão a naturalização das dificuldades que as crianças apresentam frente ao processo de ensino aprendizagem, tanto das pessoas com deficiência como do alunado dito normal.

Portanto, um defeito biológico ou acometimentos ao longo da vida que determinem alguma limitação atuam diretamente ao criar obstáculos, prejuízos, e dificuldades na adaptação da criança (VIGOTSKI, 1997), fator que, por intermédio de ações pedagógicas, da educação formal e de apoio especializado e mesmo na educação em sentido mais amplo - trabalho produtivo, na adaptação das normas convencionadas culturalmente (andar, comer, vestir, ler, escrever, realizar equações matemáticas etc.), se pode alterar o equilíbrio e propiciar estímulos verdadeiros "para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras que tendem a compensar o defeito e a elevar todo o sistema, do equilíbrio alterado a uma nova ordem" (VIGOTSKI, 1997, p.153).

2.2 LIMITES DAS CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO FACE AO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Com as observações dispostas, explicitamos o marco teórico a partir do qual abordamos e questionamos as posições presentes em Rosita Edler Carvalho e Maria Teresa Eglér Mantoan, como exemplos do debate sobre inclusão a partir da proposição legal da Constituição de 1988 e da Lei 9394/96. Essas autoras se posicionam diferentemente em relação à importância e significado do acesso das pessoas com deficiência à escola regular estatal: integração ou inclusão plena desse alunado na rede estatal de ensino; em outras palavras, inclusão responsável ou radical.

2.2.1 Fundamentos da Defesa da Integração/ Inclusão Responsável

Desde já declaramos entender importante o fato de que as postulações de Edler Carvalho, no que se refere à sua preocupação quanto ao processo de acesso das pessoas com deficiência à escola estatal de ensino, não implicam em uma necessária ação de desmonte e negação da histórica escola especial, e, ou mesmo, das salas especiais. Entretanto, na análise dos dados quantitativos de matrícula, verificaremos não ser cabível muito dos temores por um "desmonte" de algo que ainda constitui-se um projeto precário.

Nossa concordância com a autora se refere à sua postura em afirmar que os que

criticam a integração, no papel dos serviços e mesmo escolas especializadas, comparam-na:

Com uma cascata de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele. (...) Mas a "cascata de serviços" manifestou-se como providência administrativa de organização escolar, como o que era possível, dentro de um processo histórico de implementação. (...) (que não precisam ser organizados como uma cascata). (...) Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. (CARVALHO, 2006, p. 29).

Ao dispor que a educação das pessoas com deficiência não pode se resumir à mera transferência desse alunado dos serviços especializados para a rede estatal de ensino, Edler Carvalho levanta que inclusão não seria oferta igual de atendimento pedagógico e institucional, e sim o pleno atendimento das necessidades de cada indivíduo.

Para Edler Carvalho, igualdade diz respeito aos direitos humanos e não pode se limitar às características sociais ou outras refletidas nas pessoas. Ou seja, os indivíduos devem ser considerados como seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas que "devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais", para que se realize o direito de cidadania (CARVALHO, 2006, p.17).

Para essa autora, as oportunidades que qualquer escola deve garantir a todos se referem à oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, no sentido de permitir "assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural" (CARVALHO, 2006, p.17).

Nesse plano, a autora justifica a necessidade de que a escola se atualize para atender as diferenças individuais, para atender as diversas aptidões individuais, para permitir a formação desses e todos os escolares em uma perspectiva participativa: "em escolas como santuários e zonas de paz" (CARVALHO, 2006, p. 78).

Assim, ela aponta para a necessidade da educação inclusiva ser entendida como reestruturação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, de modo a que atendam alunos que, por direito público e subjetivo de cidadania, requerem apoio educacional: "complementar ou suplementar, para aprender e participar, porque são pessoas com deficiência de várias causas ou origens ou porque apresentam altas habilidades ou superdotação" (CARVALHO, 2006, p.17). Pelo que torna importante compreender em que pressuposto essa perspectiva está acomodada.

Segundo a autora, além de praticada, a educação precisa ser pensada em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade. Para Edler Carvalho, essa antiga tese ganha a dimensão de urgência no estágio denominado por ela de pós-modernidade. Este estágio se representaria pela acelerada velocidade do ritmo das transformações nas esferas da realidade e requereria uma resposta pedagógica adequada.

Para legitimar sua posição, amparada em Jean-Claude Forquin (1993 apud SOUZA, 1996, p.731), afirma que:

O mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente novo surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo. O próprio princípio de avaliação de todas as coisas (CARVALHO, 2006, p.19).

Partindo da justificativa de explicar didaticamente o significado dessa citação, Edler Carvalho destaca que "a mudança mudou", induzindo a reflexão de que na pós-modernidade - época em que o novo já nasce velho - o valor atribuído ao tempo está na velocidade - "quanto mais rápido, melhor". Nesse contexto mutável, a pedagogia ganharia papel de destaque, porque se constitui "na mais humana das práticas" e seria tanto melhor quanto mais possibilitasse, no Homem, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em níveis tais que lhe garantisse autonomia e independência, "permitindo contemporizar providências que envolvem mudanças radicais e que exigem tempo para serem debatidas em sua natureza e em suas práticas" (CARVALHO, 2006, p.20).

Buscando contrastar essa inovação, ela destaca que a doutrina burguesa ascendeu sob os ideais de liberdade, interpretando a liberdade como liberdade em relação aos outros homens, como a liberdade individual, como a liberdade de exploração econômica, ou seja, a obtenção de uma posição social vantajosa em relação aos outros (Gadotti, 1995, apud CARVALHO, 2006). Esta compreensão chocava-se com os ideais dos intelectuais iluministas que fundamentavam a noção de liberdade na própria essência do homem.

Destaca Edler Carvalho que, a partir do século XIX, os ideais iluministas inspiraram os projetos positivistas e os socialistas. E ilustrando esses pensamentos pedagógicos, caracteriza os projetos positivistas como otimismo pedagógico, na medida em que foi atribuída à educação e à ciência a capacidade de renovar os costumes e reorganizar a sociedade. Ou seja, pela educação todos, ricos e proletários, teriam as mesmas oportunidades, fazendo com que se diferenciassem de acordo com suas aptidões pessoais, cada qual

ocupando na sociedade o lugar que lhe fosse possível.

A autora destaca como exemplo, Émile Durkheim, que condenava a legitimidade de se dedicarem todos ao mesmo gênero de vida: "temos segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será nisso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe". Nem todos fomos feitos para refletir; será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação (Durkheim, 1978, apud CARVALHO, 2006, p. 23).

Edler Carvalho se refere também ao movimento pedagógico "socialista", formulando que esse se originou nas camadas populares, na direção da verdadeira democratização do ensino como oposição à concepção burguesa. Nessa tendência, segundo a autora, a educação deveria ser única e eminentemente política, permitindo que as experiências adquiridas sejam vistas de forma crítica e construtiva, tornando o indivíduo capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reconstrução social. A autora, na consideração desse processo educativo, não faz referência à incorporação, pelo indivíduo, da herança cultural da humanidade. (CARVALHO, 2006, p. 24).

Segundo Edler Carvalho, a partir da segunda metade do século XX, a visão crítica socialista teria colocado em outros patamares o otimismo pedagógico da Escola Nova, apontado como ranço do positivismo. Entre os educadores socialistas inclui-se Paulo Freire, que é um dos representantes do enfrentamento do ideal positivista da escola como instituição capaz de reconstruir a sociedade. Pensadores como este e outros destacados, como Ira Shor (1986), passariam a observar que a escola tanto poderia servir para a construção da cidadania como prática libertadora, como para as práticas de dominação.

Edler Carvalho afirma que, de modo geral, os pensadores socialistas denunciaram que o Estado moderno organizava os sistemas educacionais com visão conservadora da sociedade. A essa visão se oporia a visão reconstrutivista, perspectiva essa que a autora postula enquanto fundamento socialista. (CARVALHO, 2006).

Após esse apanhado, a autora destaca que, apesar das críticas ao movimento escolanovista, ela não poderia deixar de reconhecer as contribuições desse movimento, que influenciam as metodologias de ensino e as inovações que levaram o rádio, a TV, o vídeo e o computador para a sala de aula.

A autora ainda constata que nos dias de hoje se convive com "uma rede de informações jamais imaginada antes" (CARVALHO, 2006, p. 25), embora considere, referenciada em Galbraith (1986) e Foucault (1986) que:

O mesmo século XX que nos surpreendeu com tantos e tão velozes avanços, é o

mesmo no qual registramos, lamentavelmente, as duas grandes guerras mundiais. Não sem razão, ao otimismo e à esperança de ontem, sobrevêm a incerteza do hoje (CARVALHO, 2006, p. 25).

Contudo, a autora percebe uma inovação na história das idéias sobre educação nos marcos pós 2ª guerra mundial, quando até então essa:

Pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a idéia (CARVALHO, 2006, p. 26).

Temos de registrar que a autora demonstra a urgência da compreensão de que o termo cunhado sobre o conceito de atendimento às necessidades educacionais especiais implica um foco bem mais amplo do que exclusivamente o atendimento das pessoas com deficiência. Essa premissa constitui uma condição indispensável para um re-desenhar positivo da pedagogia na superação do arcaico, na qual:

As tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI, propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (Delors, 1996, apud EDLER CARVALHO, 2006, p. 28)

A autora sinaliza que o processo educacional tem sofrido as influências das várias concepções sobre educação, sobre o gênero humano e sobre sociedade. Hoje, para ela, na pós-modernidade, pretende-se resgatar a escola de qualidade como espaço de exercício de cidadania. E tal concepção:

Não nos autoriza [m] a pensar numa escola centrada em si mesma, como uma ilha e distante dos interesses dos alunos. A escola deve ser também o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao "outro", a si mesmo e em relação ao conhecimento. Para tanto, a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem (CARVALHO, 2006, p. 32).

Segundo Edler Carvalho, nesse plano, seguindo a inovação da teoria pós-moderna, atrelada à herança da Escola Nova, com o enriquecimento conquistado com o uso das tecnologias educacionais, a uma crescente superação dos "ranços positivistas ou funcionalistas" na direção do avanço das concepções teóricas sobre educação.

A autora aponta os lemas elencados como legítimo esforço de todos nós para

iniciarmos o novo milênio com propostas pedagógicas mais consistentes e justas. Este é, para ela, um avanço possibilitado pela própria história da ciência.

Edler Carvalho parte da defesa de que o século XX foi um período de profundos acontecimentos que ensejaram mudanças que se estenderiam aos dias de hoje. A filosofia da ciência, diz ela, permitiu registrar na década de 20 o ápice da corrente positivista e da defesa por seus seguidores do método indutivo e das experiências de laboratório como estratégias necessárias para se fazer ciência.

Entretanto, a autora acrescenta que na seqüência histórica se superaria essa pretensão, se considerarmos:

A voz do austríaco Karl Popper (1902-1994), que contestou o positivismo e toda a sua construção teórico-prática, considerando-a como mito, particularmente no que diz respeito ao indutivismo. Além do racionalista Popper, outros filósofos da ciência como Planck (1858-1974), Lakatos (1922-1974), Kuhn (1922-1996), Feyerabend (1924) abalaram os alicerces da ciência por meio de suas argumentações contendo críticas, conjecturas, refutações e, até, a negação da necessidade de haver método para se fazer ciência (CARVALHO, 2006, p. 33).

Nesse parecer, a autora destaca que "ao término do século passado e no alvorecer deste, deparamo-nos com o nascimento de uma nova ciência na qual, além da matéria constitutiva dos objetos do conhecimento da ciência pura, entram em cena outros focos, como a vida e a consciência ou, respectivamente, a energia e o espírito" (CARVALHO, 2006, p. 33).

Segundo Edler Carvalho, as contribuições da teoria quântica e do misticismo oriental têm desvelado outros horizontes, levando-nos: "como sugere Fritjof Capra (1983), a uma verdadeira dança cósmica de energia e que nos permite uma nova visão de mundo" (CARVALHO, 2006, p. 33).

Assim, defende Edler Carvalho que, como Capra, pensadores da atualidade, dentre os quais Laszlo, Bohm (1917-1994), Goswami, Ken Wilber (1949) e Gof têm alertado para a importância:

De percebermos e estudarmos o cosmos em sua grandeza e integralidade. Como diz Ken Wilber - chamado de Einstein da Consciência, sob essa nova abordagem poderemos sair do egocentrismo, passar pelo sociocentrismo e chegar ao mundicentrismo. Ou, em outras palavras: evoluir da dimensão do "eu" para a do "nós" e, desta, para a de "todos nós" numa extraordinária dinâmica em espiral (CARVALHO, 2006, p. 33 - 34).

No entendimento de Edler Carvalho, o conceito de escolas inclusivas pressupõe uma

nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferece ao alunado, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade:

Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores. (...) E mais, implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos (CARVALHO, 2006, p.36).

Entendemos que esses postulados se aproximam do que Maria Célia M. de Moraes (2003) discute sobre os dilemas na pesquisa em educação e demonstra como face às urgências do liberalismo, derivadas do esgotamento de limite de sustentação de suas contradições, se tem elegido uma espécie de prática reflexiva, crítica do iluminismo, no sentido de manter, no limite do fetiche, as demandas materiais exacerbadas e altamente fora de controle.

Maria Célia aponta que, em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção em torno da falência de uma determinada concepção de razão: a razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu "outro", feudal, aristocrático (MORAES, 2003, p.155).

Esse parâmetro racional iluminista, comumente considerado sufocado pelo liberalismo - como presente na posição de Edler Carvalho - continua na verdade a ser ventilado, adaptado às mais recentes necessidades do capital. Segundo Maria Célia, alicerçada em Lawson (1998), o liberalismo abrangia e balizava um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que:

lhe permitia auto-representar-se possuindo as condições para estabelecer "a nítida demarcação entre racional e irracional, entre episteme e doxa, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência" (Duayer e Moraes, 1998:64). Ademais, acreditava poder assegurar as bases para a lei e a moralidade. Não é de estranhar, portanto, que o desenvolvimento e o cultivo desta "razão" tenha se tornado um objetivo educacional prioritário (MORAES, 2003, p.155).

No entanto, para Maria Célia (2003), "o neo-simbolismo vai além", a crítica contemporânea desestruturou tudo o que referenciava a soberania de tal concepção de racionalidade, pois as ciências de modo geral, e a educação em particular, não puderam passar imunes a essa crise que obstaculiza a possibilidade em se definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos.

A autora indica que, nesse sentido, o próprio processo educativo é tornado abstrato, até porque, se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem:

Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? (MORAES, 2003, p.156).

Essa "verdadeira sanitização" de pressupostos (MORAES, 2003) não aponta apenas para a necessidade de se alterar a metodologia de análise, senão que colide com o próprio objeto da inspeção, ou seja, tal revisão altera:

Não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arazoado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo agenda que abrigou todos os "pós-", os "neo-", os "anti-", e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias (MORAES, 2003, p.156).

Esse recuo da teoria representa a inauguração da época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se, simplesmente, em "relatos ou narrativas" (Moraes, 2003), ou seja, em uma "metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos" (JAMESON, 1988, p.26 apud MORAES, 2003, p.157).

Lembra Maria Célia que o ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas sim também ético e político conservador. Alcançando esse status tanto por se constituir: "peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão "crítica" e "radical" (MORAES, 2003, p.157)".

Esses pólos, segundo Mario Duayer e Maria Célia (1998, p.68) possuem em comum uma:

Visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder (DUAYER E MORAES, 1998 apud MORAES, 2003, p.157).

A minimização da importância da teoria e do conhecimento racional já marca, ora de forma mais indicativa, ora de forma mais explícita, a política educacional direcionada às pessoas com deficiência, já que se verifica um rebaixamento teórico por meio de sutil exercício lingüístico, num roteiro no qual "termos e conceitos" são, como explica Maria Célia:

Absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados - o

capitalismo, por exemplo - alguns foram construídos, re-significados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de status sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de "baixo" e "alto" ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e a criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais - muitos deles educadores, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina (MORAES, 2003, p.158).

Esse neoparadigma teórico se verifica em Edler Carvalho ao incorporar, de forma insuficientemente crítica, a idéia de uma educação articulada ao “cosmo” e sustentada nela, uma nova ética que conferiria a todos igualdade de valor, igualdade de direitos - particularmente os de equidade - e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação: "por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas" (CARVALHO, 2006, p.34).

Esta proposição apresenta seu limite na inexistência de uma aprofundada crítica às formas pelas quais a sociedade capitalista em geral, em sua configuração contemporânea, produz a desigualdade, a discriminação, a substituição da idéia do direito pela idéia de mercadoria, recaindo no criticado “otimismo pedagógico” de uma escola que poderia resgatar o ser e a dignidade individual à revelia das condições materiais que fundam essa sociedade.

Entendemos que quaisquer esforços no sentido de fazer da escola, "em vez da seletividade que a tem caracterizado, penalizando inúmeros alunos - com ou sem deficiência ou superdotação", um espaço para o “todos nós” (Wilber, 1949, apud CARVALHO, 2006, p. 34), é ingênuo e pode assumir características políticas conservadoras, se não tivermos presentes os condicionantes da referida seletividade.

Por mais que a sociedade ética se proponha a não discriminar por fatores econômicos que determinam a condição dos indivíduos, os fatores materiais determinantes não desaparecem, mesmo com os avanços constatados no plano das ciências naturais e sociais. E é a análise e a consideração desses condicionantes que indicam a centralidade que tem, na produção da existência humana e no controle sobre essa produção, a aquisição desse conhecimento científico e, portanto, a centralidade que ele deve ter no âmbito escolar, à qual devem estar subordinados outros aspectos da vida escolar.

Neste quadro, entendemos como arriscada, sem essa enfática definição do acesso o maior possível ao conhecimento elaborado, a afirmação de que, na concretização das propostas de educação inclusiva, se vá “além da valorização do ensino ministrado como

transmissão de conhecimentos, para a valorização da vida (energia) e da consciência (espírito)” (CARVALHO, 2006, p.34). Este risco é ainda maior se levarmos em conta que ainda tem muita força uma compreensão clínica e assistencialista no campo da educação das pessoas com deficiência.

Do mesmo modo, certas indicações a uma pedagogia com um novo espírito, uma pedagogia que "precisa ser prazerosa", em uma escola verdadeiramente inclusiva onde "a 'dança cósmica' de Capra será bailada com todos participando e se integrando, sem exclusões, sendo cada qual reconhecido em sua individualidade" (CARVALHO, 2006, p.35), distanciam-se de uma pedagogia que encontra prazer no esforço, no desafio de ruptura com o cotidiano, nas exigências do trabalho com o conhecimento elaborado e que é aquela que tem sido almejada por todos aqueles que, por diferentes motivos, têm sido discriminados e marginalizados.

O desvio próprio do pensamento que se intitula pós-moderno, de substituir a realidade pelo discurso, é outro problema na concepção de Edler Carvalho que, ao citar Veiga Neto (s/d), advoga que é preciso se ter noção de que:

hoje se compreende a linguagem não mais como um meio de representação que fazemos da realidade, mas como um instrumento que institui a realidade. (...) são os nossos discursos sobre o mundo que constituem o mundo (pelo menos aquele que interessa). Ou seja, a questão não é perguntar se fora de nós existe mesmo um mundo real, uma realidade (seja ela metafísica ou não); a questão é perguntarmos se o mundo faz sentido para nós ou, melhor dizendo, sobre o sentido que colocamos no mundo. E essa colocação se faz pela linguagem (VEIGA NETO, s/d, p. 4 apud EDLER CARVALHO, 2006, p.51).

Vemos em tais pressupostos a acentuação de uma perspectiva que ao tratar da linguagem, do significado, do imaginário, minimiza o papel e a interferência dos condicionantes materiais da ordem econômica, política, social e cultural.

Com tais elementos, necessitamos ainda, para nossa intenção tópica, adensar essa discussão com alguns dos pressupostos da inclusão tida radical, item que abordamos a seguir.

2.2.2 Os Fundamentos da Defesa da Inclusão Radical

De partida, é requerível assinalar a questão das diferenças entre Carvalho e Mantoan. Precisamos ressaltar que esta última estabelece que "sem dúvida, é mais fácil gerenciar as diferenças formando classes especiais de objetos, seres vivos, acontecimentos, fenômenos, na necessidade de se criar modalidades de ensino, espaços e programas segregados, para que

alguns alunos possam aprender" (MANTOAN, 2006, p.197). Ou seja, para essa autora, as razões para justificar a inclusão escolar em nosso cenário educacional não podem se esgotar na questão de quem aprende e como aprende.

Mantoan toma como respaldo para sua posição o texto da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, celebrado na Guatemala, em maio de 1999, do qual o Brasil é signatário¹⁷, que reafirma a necessidade de: "rever o caráter discriminatório de algumas de nossas práticas escolares mais comuns e mais perversas - a exclusão internalizada e dissimulada pelos programas ditos compensatórios e à parte das turmas escolares regularmente constituídas".

Para essa autora, a importância da Convenção no que se refere ao entendimento e à defesa da inclusão está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Artigo I, N°2, a, apud MANTOAN, 2006, p.200).

Em sua textualidade, em seguida a esse destaque, a autora defende que essa é uma prática oportuna, desde que: "a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência". (Artigo I, n°2, b apud MANTOAN, 2006, p.200).

Desta forma, no entendimento de Mantoan, como a educação deve visar o pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania, segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, sem qualquer restrição do acesso a um ambiente que reflita a sociedade em suas diferenças/diversidade, de acordo com o documento editado pela Procuradoria-Geral dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, denominado *O acesso de alunos com deficiência às classes e escolas comuns da rede estatal de ensino*, e de acordo com o novo parâmetro relacionado ao princípio da não-discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, são esperadas:

A adoção da máxima "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais" e a admissão das diferenciações com base na deficiência somente para permitir o acesso aos direitos, e não para o fim de negar o exercício deles. Por esse documento (...) no caso de um aluno com graves problemas motores necessitar de um computador para

¹⁷ Essa veiculação se registra por meio do Congresso Nacional no Decreto Legislativo nº. 198, de 13 de junho de 2001.

acompanhar suas aulas, esse instrumento deve ser garantido ao menos para ele, se não for possível para os outros alunos. Trata-se de uma diferenciação, em razão de uma deficiência, mas para permitir que ele continue tendo acesso à educação como todos os demais colegas. Pela Convenção, não será configurada uma discriminação se a pessoa não for obrigada a aceitar essa diferenciação (MANTOAN, 2006, p. 200-201).

Mantoan considera ainda uma preocupação com o desmonte do campo especializado. Entende ela, entretanto, essa estrutura como uma rede de apoio paralelo ao educando com deficiência a suas necessidades específicas que, por não se referir a apenas um momento de sua vida, seria um apoio constantemente disponível para ser utilizado quando essa pessoa necessitasse. Com isso, na tese de Mantoan, o especializado não se confunde com o papel da escola regular, instituição que no seu entender é quem detém o papel da pedagogia, ainda que não a instrucional, e sim uma espécie de ambientação.

Nos textos divulgados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná / Departamento de Educação Especial (SEED/DEE), Mantoan aparece como representante de uma postura que reivindicaria "uma inclusão radical" (PARANÁ, 2006, s/p). Nesse sentido, se contrapõe a Edler Carvalho, que chama atenção do risco de defesas de uma inclusão escolar de pessoas com deficiência "por decreto" (CARVALHO, 2006, p. 159).

No pressuposto de Mantoan, também se percebe a presença de uma marginalização da questão do acesso ao conhecimento científico. Essa posição, a intelectual afirma em suas palestras orientadas ao tema da educação inclusiva.

Como por exemplo, a intelectual o fez no *III Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, promovido pela prefeitura de Cascavel – Pr, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em agosto de 2006. Quando Mantoan, após apresentar seus ideais na área da educação especial - o valor atribuído à convivência de pessoas com deficiência com o alunado em geral, indagada a respeito dos conteúdos sistematizados considerados como o fundamento primário e prioritário da escola, destacou que a linha teórica que defende essa posição não constitui suas bases filosóficas.

Aliás, em seus posicionamentos, mesmo quando faz, por exemplo, a defesa da apropriação e utilização, pelas pessoas surdas, da língua portuguesa, Mantoan se mantém no limite do entendimento de que essa ferramenta - linguagem - serviria principalmente para uma melhor interação sócio-comunitária entre a pessoa surda e seus concidadãos. O que aqui está em questão é uma concepção de educação que não inclui essencial e necessariamente a aquisição da ciência e da cultura erudita.

Para a autora, lançar olhares sobre a escola tratar-se-ia de uma atividade "ao mesmo tempo perceptiva e interpretativa" (MANTOAN, 2006, p.181) que, por ser assim, adquire caráter de revelação e transformação do que veríamos. Mantoan defende a necessidade de superação de um olhar viciado, de uma escola que todos conhecem:

Penso que olhar para um objeto vivo, complexo, repleto de detalhes e tão humano é uma aventura surpreendente e muitas vezes invasiva. Quero conhecê-la mais e melhor, mantendo entre nós uma relação de intimidade e respeito. Só assim me permito retratá-la do meu jeito. Nesse retratado, a intenção é garantir aos alunos o óbvio - o direito à educação. Estou certa de que assegurar esse direito não é somente pugnar por ele, mas, principalmente, reconhecer o que a educação representa para todos os alunos, indistintamente. Trata-se de compreender esse direito humano e fundamental como uma prerrogativa da condição cidadã, que implica uma vida comunitária cada vez mais próxima dos ideais democráticos de convívio social, liberdade e participação nas decisões políticas (MANTOAN, 2006, p.184).

Nessa direção, Mantoan defende ser imprescindível a superação do método arcaico em educação que, segundo ela, visa à formação de "um aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador", dado que nesse quadro a escola produziria: "situações de exclusão que, injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes" (MANTOAN, 2006, p.184).

Alerta Mantoan que seu olhar sobre a inclusão escolar tem a ver com tudo isso. Ilustrando sua proximidade com as escolas, defende o direito de todos à educação e os embates provocados pela garantia desse direito diante da organização política e pedagógica excludente do nosso ensino. Segundo ela, não se pode reduzir o processo de inclusão unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular estatal, desconsiderando os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral.

Para a autora, a inclusão depende, assim, de iniciativas que visem à adoção de posições/medidas inovadoras para a escolarização de todos os alunos nas escolas comuns de ensino regular, bem como as que se referem aos serviços educacionais especializados, uma vez que:

Esse quadro situacional perpetua desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. Por outro lado, temos avançado do ponto de vista legal, e há novos caminhos pedagógicos que nos permitem retratar a trajetória de nossas escolas, norteados pela inclusão (MANTOAN, 2006, p. 187).

A autora, referindo-se às barreiras a esse processo, aponta a necessidade de uma análise do ensino fundamental para a compreensão de tanta dificuldade e perplexidade diante

da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência:

Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries escolares, o currículo é estruturado por disciplinas e seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma "inteligência" que define os saberes úteis e a seqüência em que devem ser ensinados nas escolas. Sabemos que o ensino básico como um todo (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos de sua reprodução, nas aulas e nas provas (MANTOAN, 2006, p. 187).

Ao destacar a necessidade de superar a escola que temos e construir a escola que a autora entende do e para o futuro, MANTOAN (2006) coloca esses obstáculos (o caráter reprodutor do ensino) como perfil a ser duramente combatido. Para Mantoan, nesse perfil organizacional atrasado, o processo da inclusão tem que se chocar e romper com o ultrapassado na escola, dado que essa instituição inchada pelo formalismo da racionalidade teria se cindido "... em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam" (MANTOAN, 2006, p.188).

Para a superação da crise que a autora encontra e desnuda na instituição escolar, propõe a necessidade de que essas instituições comuns transformem-se a partir de novos paradigmas e conhecimentos. Assim como Edler Carvalho, pensa Mantoan vivermos na contemporaneidade em:

Um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para o entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de idéias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2006, p. 188-189).

Para essa autora, uma das faces dessa crise diz respeito às transformações no plano do conhecimento:

As interfaces e conexões que se formam entre os saberes outrora isolados e partidos e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural apontam para um paradigma do conhecimento que emerge de redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações. As fronteiras das disciplinas estão se rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. (MANTOAN, 2006, p.

189).

Como vimos no pensamento de Edler Carvalho, também Mantoan parte da crítica ao paradigma moderno de ciência, a partir da qual se valoriza o conhecimento cotidiano e do senso comum. E isso indicaria:

A comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A idéia de que nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna, traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge a seus domínios (SANTOS, 1995, apud MANTOAN, 2006, p. 189).

Como consequência desse pressuposto, em outro texto, Mantoan (2006b) sustenta a necessidade de considerarmos as complexidades da realidade, que segundo Arantes concentraria a capacidade de "questionar-se sobre temas e conceitos que, em alguma medida, já os têm como 'verdades' ou 'crenças', que foram construídas no transcorrer de sua trajetória acadêmica" (ARANTES, 2006, p.7).

Nesse texto, Mantoan, ao propor a superação de argumentos contrários e favoráveis às políticas educacionais inclusivas, centra a discussão em uma "complexa relação de igualdades-diferenças, que envolveria o entendimento e a elaboração de tais políticas e de todas as iniciativas visando à transformação das escolas, para se ajustarem aos princípios inclusivos de educação" (2006b, p.16).

Esses princípios, para a autora, consideram a ausência de unicidade no significado do termo igualdade: "Igualdade entre quem? Igualdade em quê?" (MANTOAN, 2006b, p.17). Para Mantoan, o valor da igualdade precisa ser considerado de um modo que não entendamos que todos os homens sejam iguais.

Assim, Mantoan, dizendo se referenciar em paradigmas que defendem o igualitarismo até as últimas consequências, acusa não se poder ser igual em tudo, dado que acata a diferenciação feita por Rousseau, em seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*: "uma diferenciação entre desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político)" (BOBBIO, 1997, p.25 apud MANTOAN, 2006b, p.17).

Citando também Pierucci, pergunta a autora como resolver o dilema do mostrar ou do esconder as diferenças, mantendo nas escolas um espírito que prima: "pela homogeneização

dos alunos e que usam a desigualdade social como argumento em favor da exclusão?" (MANTOAN, 2006b, p.17).

Com esse argumento, Mantoan indica que para se romper essa pedagogia nefasta, para instaurar-se uma condição de igualdade nas escolas, teríamos que não mais conceber que todos os alunos sejam iguais. Deveríamos considerar que há "desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas" (MANTOAN, 2006b, p.18).

Para Mantoan, a inclusão teria tudo a ver com o respeito às diferenças, porque se supera a busca ideal de se alcançar um sujeito universal, ao entender-se que: "não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças". Em tais circunstâncias, lembra que "tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente" (MANTOAN, 2006, p.17).

Ao enxergar e se apresentar em divergência com as políticas educacionais atuais que estariam lutando para confirmar o projeto igualitarista e universalista da modernidade, reclama Mantoan: "que em geral, esses constituiriam esforços inadequados da Modernidade para superar o que se chamou de estado da natureza, a fim de domesticar os que diferem do padrão". Citando Bauman, a autora indaga: como "incluir as diferenças com base em um plano racional de atuação que as extingue ou as põe de lado como refugio que escapa à definição?" (Bauman, 1999 apud MANTOAN, 2006b, p.18).

Assim, ela busca reiterar que o discurso da modernidade, movimento que se caracterizaria por uma guerra à ambivalência e por um esforço racional de ordenação, teria estendido suas precauções contra "o imprevisível, a ambigüidade e demais riscos à ordem e à unicidade, ostentando que todos são iguais, todos são livres, mas um 'todos' padronizado, dentro de seus pressupostos disciplinadores" (MANTOAN, 2006b, p.18).

Para Mantoan, esse seria o discurso que sustentaria ainda hoje a organização pedagógica escolar. Como enfrentamento dessa visão arcaica, a autora propõe a necessidade de visualizar o aluno enquanto necessariamente diferente que, por ser "indefinido, incoerente, indeterminado", desestabilizaria: "o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade" (MANTOAN, 2006b, p.18).

A argumentação de Mantoan estaciona na defesa de que:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do

cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. (...) Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora (MANTOAN, 2006b, p.19).

Essa posição de Mantoan, presente também em Edler Carvalho, corrobora a concepção que tenta condicionar a existência do defeito como diferença abstrata. Mesmo que Mantoan, citando Rawls (2002), se refira criticamente à igualdade abstrata, que não teria propiciado a garantia de relações justas nas escolas, quando afirma:

As declarações de direito do mundo moderno, que igualaram os homens em seu instante de nascimento e estabeleceram o mérito e o esforço de cada um como medida de acesso e uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social. Para esse filósofo político, a liberdade civil - com suas desigualdades sociais -, e a igualdade de oportunidades - com suas desigualdades naturais - são arbitrarias do ponto de vista moral; ele propôs uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade: Assim, somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca (Rawls, 2002, p. 108 apud MANTOAN, 2006b, p.19).

Nesse parâmetro, Mantoan, a exemplo de Edler Carvalho, fundamenta as propostas escolares inclusivas em consonância com os preceitos presentes em Rawls, os quais requerem a compreensão de que:

A distribuição natural de talentos ou a posição social que cada indivíduo ocupa não são justas nem injustas. O que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições (no caso, as educacionais) fazem uso delas. Ele sugere uma igualdade democrática, que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença (Rawls, 2002, p. 79 apud MANTOAN, 2006b, p. 19).

Mantoan lembra ainda que a sugestão de Rawls tem opositores, indicando que essa repulsa estaria nesse autor banir a noção de mérito. Destaca que para os que lutam por uma escola verdadeiramente inclusiva, o merecimento não parece aplicar-se devidamente aos que já nascem em uma situação privilegiada socialmente, aos que já tiveram a oportunidade de se desenvolver, com base em melhores condições de vida e de aproveitamento de suas potencialidades, e por isso defenderia ela que a natureza de cada indivíduo seja respeitada:

O mérito deve ser proporcional ao ponto de partida de cada um. Ao combinar os dois princípios, Rawls reconhece que as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando à igualdade. A igualdade de oportunidades é

perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar à necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada (MANTOAN, 2006b, p.20).

Nesse sentido, a igualdade seria entendida não como um objetivo a atingir, senão "um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância". (JACOTOT, 2002, apud MANTOAN, 2006b, p.21).

Mantoan reforça esse desafio ao afirmar que na escola:

No desejo de assegurar a homogeneidade nos grupos sociais, nas turmas escolares, destruíram-se muitas diferenças que consideramos valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula e para além delas. A identidade fixa, estável, acabada, própria do sujeito cartesiano unificado e racional, também está em crise (Hall, 2000 apud MANTOAN, 2006, p.193).

Observamos que não se supera nessa discussão sobre a igualdade uma visão ainda acrítica. Mais uma vez os condicionantes econômicos e sociais da desigualdade não são tomados em consideração e, por isso, a igualdade é remetida ao plano das oportunidades, pouco se questionando a desigualdade de condições materialmente postas:

Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a "normalização". Esse processo, a normalização, pelo qual a educação especial tem proclamado seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas a eleição arbitrária de uma identidade "normal", como um padrão de hierarquização e avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la (MANTOAN, 2006, p.193).

O papel da ciência como força produtiva, o controle exercido sobre o acesso a este tipo de conhecimento, permite a Mantoan acusar severamente a instituição escolar por uma coisa que ainda não conseguiu realizar: a democratização do acesso ao conhecimento elaborado:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, assim, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2006, p.190).

Identificando a transmissão de conhecimento como uma tática liberal, Mantoan propõe uma versão ingênua de transformação da educação, ao desconsiderar o papel que o acesso ao conhecimento científico tem nas lutas dos trabalhadores e dos diversos segmentos nele duplamente excluídos, como é o caso do segmento das pessoas com deficiência.

Perante as questões dispostas nesse capítulo, para finalizar esse momento e ratificarmos nossa posição frente a isto, estabeleceremos alguns parágrafos mais.

Em especial, para demonstrar o quanto pode constituir arriscado acenos abstratos em torno da valia da educação para as pessoas com deficiência, em postulados como os que vêm atentando a educação geral uma castração da pedagogia, que entendemos estar, derivado da intenção genérica, a vitimar também a discussão em torno do processo de acesso das pessoas com deficiência a rede estatal de ensino.

Nossa intenção, ao apresentar a forma abstrata que em geral a educação das pessoas com deficiência vem sendo colocada, visa demonstrar a necessidade urgente de contraposições ao falso respeito às diversidades.

Esse importante critério, o destacamos ao concordar com a perspectiva ortodoxa de Maria Célia (2001), a qual, apoiada em Fitzsimons (1999), dispõe que uma luta sobre práticas, propostas, políticas, teoria, conhecimento e também a linguagem, o que as pessoas dizem e fazem em suas instituições e em suas pesquisas se traduz altamente relevante para análise.

E por estarmos nos esforçando para não nos deixar capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, parece ser essa uma luta a ser também travada com ortodoxia na discussão da educação das pessoas com deficiência.

A risco de, ao contrário, nivelarmos todos os valores, e em uma retórica, supostamente libertada, identificar as chamadas escolhas individuais enquanto pauta a ser assumida e evocada para uma sociedade que se apresentaria, num entendimento cosmonauta, livre das angústias materiais.

Devido a isso, é imprescindível levantar a necessidade de sensibilidade quanto a muitos sentimentos que, há muito tempo, ecoam na sociedade predatória moderna. Assim, evocando o direito individual, mesmo que às vezes em jurado desvio à base desse princípio liberal, o qual se constitui pelo direito à propriedade privada, tem se instrumentalizado em tentativas de conservação dessa premissa basilar de sustentação societal. De fato, apenas se tem defendido a adoção de uma fração desfigurada e abstrata de tal condição material objetiva.

Para isso, se advoga bastar assumir como razoável a tese que apresenta a existência de

uma sociedade que teria superado, por meio da ética, ou éticas, as marcas das cisões materiais de classe. Ou seja, onde em investigações científicas outrora se:

Indicava exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, transformasse em um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis. (MORAES, 2003, p. 160).

Tal estrada tenta, por exemplo, sustentar que a manifestação e exercício das diversidades, diferenças individuais tornadas naturais, apenas se relacionariam com a sociedade civil: "apreendida como instância positiva de realização plena e "democrática" de tais diferenças e, no limite, revela Anderson (1997, p. 32), identificada com a própria democracia" (ANDERSON, 1997, apud MORAES, 2003, p.160).

Nesse qualificar, se tenta dimensionar que já teria se passado o tempo em que o capitalismo era o adversário. Ostenta-se então constituir o modo de produção capitalista o limite e o destino do processo histórico, no qual a expressão: "sociedade civil", até por sua formidável história, força material e ideológica, alivia o desconforto e o constrangimento impingidos por este telos. (MORAES, 2003, p.161).

Estas questões reforçam a importância a ser atribuída à ortodoxia no relacionar os lemas inclusivistas abstratos que atentam ao acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino ancorados em uma política de "inclusão responsável" ou mesmo a tida "radical".

Diante desses "opostos", uma indagação de Maria Célia se condiciona ímpar para um destaque adequado dessas condições. Dado que, caso fossem suficientes os pareceres de Edler Carvalho e Mantoan, dentre tantos outros atuantes nessa discussão, e: "a parceria filantrópica viesse a alcançar êxito, não teríamos enfim alcançado a utopia capitalista do positivismo contiano, a convivência pacífica e harmoniosa dos bons patrões e dos bons empregados, ou dos obedientes subalternos e excluídos"? (MORAES, 2003, p. 162).

Esta indagação se faz imprescindível pelo fato de que, em horizonte apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história e se corre um alto risco de se diluir:

A grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais ou de grupos. De forma arditosa proclamam-se o novo patamar "democrático" no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência - ética política e discursiva - vivenciados por "atores plurais" ou pelas "múltiplas identidades sociais" (MORAES, 2003, p.162).

É necessário destacar que as dúvidas e carências aqui demonstradas não querem anular

a importância de debates acerca de necessidades de "minorias" sociais, as quais detêm valor estimável inquestionável. Queremos com o disposto demonstrar que se apresenta, de fato, ainda mais agudamente, a urgência de investigações científicas que apreendam elementos que possam colaborar para um identificar de "novos objetos", mas de forma lúcida e sincera, para que esses enfoques não sejam, como retrata Maria Célia (2003, p.165), condicionados reduzidamente: "a "micro objetos", "fragmentos descolados". Pelo contrário, que estes sejam percebidos numa tensão crescente, que possam se dimensionar, prática e concretamente: ... "Em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não-classista, não-racista, não-sexista e não-homofóbica" (idem).

Assim, perante esse quadro, é preciso se ter em consideração que, se temas e objetos como gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, microrrelações, entre outros, constam emergentes nas pesquisas educacionais, devem estes ser pensados e discutidos com cautelosa sabedoria. Haja vista que: "Só a teoria, associada a uma intensa renovação pedagógica - e não a narrativa descritiva, as escórias de vida coladas ao cotidiano" (MORAES, 2003, p.165) realmente respondem à altura das clássicas urgências demandadas da objetivação material.

Desta forma, concordamos que a investigação científica deve se calcar em evidenciar a função estratégica de uma reflexão crítica sobre a educação. Posição que, derivado a essa função "revolucionária", tenta apanhar a tensão material e as relações sobre essa base estabelecida, tendo como posição equivocada a perspectiva de uma: "sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada como "sociedade educativa", harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural". (MORAES, 2003, p. 166). De todo modo, tendo muito claro que... "Tais questões transcendem, em muito, a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo" (idem).

Entendemos, com os acenos indicados nesse capítulo de nossa dissertação, ter deixado, ao menos dimensionado, alguns dos acercamentos teóricos que têm se envolvido na política de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino, como igualmente a necessidade ímpar de assimilação crítica de muito destes pressupostos, os quais não miram restritamente apenas a educação das pessoas com deficiência, senão que têm sido dimensionados, de forma vasta, num estrado tomado como base para as mais diversas análises acadêmicas.

Com as observações feitas, a seguir retomamos a questão dos desdobramentos legislativos na política educacional destinada às pessoas com deficiência, ao trabalhar para o

perceber de elementos que convidam a consideração da forma que conceitos éticos abstratos se mostram também em documentos orientativos do processo de implementação da política de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino, sobretudo as nuances utilizadas para que lemas participativos alcancem os profissionais da educação e mesmo a comunidade em geral.

2.3 O ESTADO DO PARANÁ COMO EXEMPLO DOS DESDOBRAMENTOS DO DIREITO DE ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À REDE ESTATAL DE ENSINO

Antes de acercarmos o assunto que elegemos para essa parte do trabalho, na qual disporemos alguns marcos de instrução legal nessa área a nível nacional, seus desdobramentos nas esferas subordinadas - legislação em unidades federativas, para o que nos focaremos em ocorrências no Estado do Paraná; para não ofertarmos parecer que não consta em nossa tópica intenção, queremos esclarecer claramente duas questões importantíssimas a se ter em atenção nesse ponto de partida.

A primeira, que não percebemos o Estado do Paraná como o representante de uma espécie de vanguarda na efetivação da política educacional destinada às pessoas com deficiência. Apenas recorremos a essa unidade federativa para demonstrar como os desdobramentos legais oriundos da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96 atuaram na instrução da política educacional destinada a essas pessoas. Ou seja, no sentido de perceber como o fator estratégico estatal se viu perante a necessidade de adaptações a acompanhar essas ordenações. Com isso, afirmamos que a exposição que se seguirá poderia, sem prejuízo para a nossa intenção - ainda que possa se verificar variações regionais - ser desenvolvida tendo como base qualquer outro ente federativo.

Em segundo lugar, queremos destacar também que é indispensável compreender que esses desdobramentos não foram conduzidos com luvas independentes e neutras, construídas pela legislação federal. Pelo contrário, esses próprios fatores legislativos se constituíram derivados da luta pelo direito das pessoas com deficiência em acessar uma educação formal oferecida e financiada pelo Estado brasileiro, já colocada há muitas décadas, em meio a muitas outras reivindicações relacionadas às necessidades da classe trabalhadora em geral.

Nesse sentido, não é necessário aqui retomarmos o que de alguma maneira expusemos

quando de nossas primeiras laudas dessa dissertação ao situar alguns aspectos históricos relacionados à educação das pessoas com deficiência, senão aproximar o atual processo de discussão de política educacional a esse segmento de pessoas condensado por reflexos da LDB vigente. Esse momento foi fortemente derivado dos embates travados por trabalhadores da educação, em ações exercidas por críticas siglas dessa área, inclusive, inicialmente, a política de inclusão sendo em parte combatida.

Como representou, por exemplo, os embates ocorridos no interior do Fórum em Defesa da Escola Pública do Paraná, no qual percebia-se uma posição favorável à adequação dessa oferta educacional, mas com ressalvas preocupadas com um aceno configurado às premissas de gestão neoliberal. Estas, sem quaisquer dúvidas, se envolvem nessa proposta, senão em tudo, ao menos no discurso.

Assim, nesse ambiente ainda primário de orientações legais, essas foram sim contestadas muito enfaticamente por organizações como a referida, o que não demandava o descompromisso dessas organizações de luta, dado que todo o cenário de implementação dessa política se deu em meio ao posicionamento estatal a preceitos de enxugamento da máquina estatal e "potencialização" dos serviços públicos sem a ampliação de rubricas para financiamento, até mesmo com cortes de gastos sociais "desnecessários". Momento em que, somado a uma concreta silhueta ainda pouco estabelecida da oferta educacional a essas pessoas no atendimento isolado, constituiu um entrelaçar de fatores e forças, num demonstrativo concreto de que toda política se desdobra em meio a muitos conflitos e, sobretudo, num processo contraditório nada linear.

Como fizemos referência, a política educacional em implantação no território nacional, apesar de influenciada diretamente por ideologias-mercantis liberais, e mesmo pelos condicionantes estruturais da sociedade em que vivemos, possibilita construir, nas brechas surgidas no tensionamento próprio do modo de produção capitalista, mecanismos que, mesmo frágeis e insuficientes, possam ser orientados para a inserção no meio escolar de segmentos antes dele apartados.

Vamos apresentar assim as tessituras legais desdobradas a partir do capítulo V da LDB, e de como essas têm exigido das instâncias subordinadas ações institucionais e alguns outros elementos que permeiam o processo de inclusão.

Para maior entendimento da questão, como enunciado, utilizaremos alguns elementos e desdobramentos da legislação federal no Estado do Paraná, tentando demonstrar o processo pelo qual essa unidade federativa passou, em anos recentes, ao implantar mecanismos que atendessem às ordenações normativas federais na educação formal destinada às pessoas com

deficiência.

A defesa do acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino está presente, já antes da LDB 9.394/96 com a promulgação, em 24 de Outubro de 1989, da Lei nº 7.853, conhecida como a Lei da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde¹⁸. Essa Lei, no Artigo 2º, parágrafo único, define que o poder público deve viabilizar na área da educação, “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. (BRASIL, 1989).

Ainda nessa Lei, no Art. 8º, se define como "crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa, o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989).

Também temos como parte desse processo de implementação de regimentação jurídica federal na área social referente às pessoas com deficiência¹⁹, já como desdobramento da efetivação da LDB, o Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, dispendo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e concentra as normas de proteção.

Esse Decreto constitui a fonte legal para conceituar o que se pode considerar uma deficiência, estabelece a reserva de vagas para o mercado de trabalho e, além de outras questões, trata sobre a educação de pessoas com deficiência. Pelo seu valor em relação ao avanço das políticas nesse campo, apresentamos a seguir alguns de seus artigos referentes à educação básica:

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial.

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular

18 Essa coordenadoria foi instituída pelo então Presidente José Sarney junto ao gabinete civil do presidente da república em 29 de Outubro de 1986, sob decreto n.º 93.481.

19 Ainda devemos considerar que é resultado desse processo a homologação de outros instrumentos legais, como, dentre outros, a aprovação em 02 de Dezembro de 2004, do Decreto nº 5.296, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, sendo que esta última estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

de ensino.

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

Temos na continuidade, na aprovação da Lei n.º 10.172 de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, o estabelecimento de objetivos e metas relativos à educação de pessoas com deficiência:

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação à distância.

(...)

5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.

(...)

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

(...)

12. a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais (BRASIL, 2001).

Outra definição fundamental é o Parecer 17, de 03 de Julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com os relatores desse Parecer, ele decorre da anuência do Brasil à Conferência Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e aos postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Sobre o que afirma:

O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade. A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. (...) Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001).

Na Resolução 2, de 11 de Setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação

institui as *Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais*, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e, no Art. 2º estabelece:

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. (BRASIL, 2001).

O art. 3º define o que é educação especial e representa a confirmação da abrangência dessa política:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

No Estado do Paraná, com as tensões já indicadas a se ter em consideração - sobretudo as discussões e debates ocorridos no interior do Fórum em Defesa da Escola Pública - a legislação federal tem desdobramentos no plano legal e no plano da política educacional.

É oportuno destacar que já em 1963, a educação especial passa a integrar a organização da Secretaria de Estado da Educação – SEED, como parte da estrutura e funcionamento do sistema de ensino nesse Estado, com a implantação do primeiro serviço de educação especial. Anterior a essa ação de nível governamental, constava também a criação da primeira escola especial, em 1939, o denominado Instituto Paranaense de Cegos, bem como a criação da primeira classe especial na rede pública, atual Escola Estadual Guaíra, na cidade de Curitiba, no ano de 1958. No período mais recente, no processo de adequação às normas federais e recomendações internacionais, ações dessa natureza ganham incremento.

Para isso a SEED, dentre as estratégias buscadas para implementação do projeto de educação inclusiva, desenvolveu: “o diagnóstico das escolas; a elaboração de um plano de trabalho; a adequação da rede física; o plano de capacitação de professores e a busca de parcerias para atender às demandas específicas das escolas; no atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos” (PARANÁ, 2002, s/p).

Para esse esforço, a Secretaria contou com uma equipe de apoio à inclusão, organizada por técnicos da SEED, Núcleos Regionais de Educação - NREs - e Secretarias Municipais de Educação - SMEs, que buscam acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos da escola "in

loco" (PARANÁ, 2002). Esse acompanhamento, de acordo com essa Secretaria, tem colaborado para oferta de subsídios junto à comunidade escolar no repensar de sua prática, e a busca, junto às mantenedoras e órgãos afins, da viabilização dos recursos humanos, físicos e materiais necessários à implementação da educação inclusiva.

Para uma melhor compreensão desse momento, é recomendável atentar para o fato de que esse documento *Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná (2002)*, pode, como dito, ser considerado como as instruções da SEED/DEE para a política de educação das pessoas com deficiência e representa a consolidação de um projeto que, mesmo presente em debates anteriores à década de 1990, ainda assim o marco do ano de 1995 se coloca como símbolo importante. Quando, essa secretaria se propôs efetivamente a discutir sobre as necessidades especiais em educação, em um seminário que envolveu participantes de todo o Estado, cujo tema foi *Viver e conviver na diversidade*.

Como parte desse esforço, no ano seguinte, em 1996, dando continuidade às discussões que ali surgiram e que se disseminaram por todo o Estado, foi realizado o *Seminário Estadual Educação, Trabalho e Cidadania*, no qual foram discutidas, além de outras, questões de ordem legal e institucional envolvidas na educação profissional da pessoa com deficiência. Esse evento gerou um amplo processo de reflexão sobre as práticas vigentes na área da educação especial, redimensionando-se os objetivos da educação para o trabalho e os encaminhamentos que norteavam as diretrizes vigentes até então. Quanto às adaptações da pedagogia em atendimento das alterações na base produtiva capitalista, consideramos aqui a necessidade de ratificar a devida atenção crítica em se ter sobre tal pressuposto, como já fizemos referência nessa dissertação.

Em 1998 e 1999, dois outros seminários estaduais realizados por essa secretaria, que tiveram como temática, respectivamente, *Adaptações curriculares: um recurso para a educação inclusiva* e *Educação inclusiva: um compromisso político com a diferença* antecederam a organização de grupos de estudo em diferentes localidades do Estado, a fim de que as novas idéias analisadas durante os seminários fossem disseminadas para todos os integrantes das comunidades escolares.

Como indica o entendimento da SEED, estes foram anos de valiosas discussões entre os profissionais da educação, nos quais, além dos seminários, estes trabalhadores também foram capacitados nos mais de 400 cursos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, acerca da ressignificação da Educação Especial sob o enfoque da inclusão.

Essa Secretaria esclarece, no documento oficial mencionado (PARANÁ, 2002), que após todos esses anos de estudos, experiências e reflexões, surgiu a necessidade de

sistematização desse conjunto de idéias que constituiu o próprio documento ora em abordagem.

Tal registro teve início em julho de 2000, com a elaboração de um texto preliminar, envolvendo os profissionais do Departamento de Educação Especial e demais segmentos da Secretaria de Estado da Educação, dos Núcleos Regionais de Educação, das organizações não-governamentais - ONGs e de outros órgãos governamentais, bem como a colaboração dos consultores Rosita Edler Carvalho e Romeu Kazumi Sassaki.

Para subsidiar a redação do trabalho, a SEED também envolveu a realização de uma pesquisa que permitisse conhecer e analisar as opiniões, demandas e sugestões dos que trabalham diretamente com os alunos.

Já com o esboço de um documento preliminar, reuniu em Curitiba um grupo de aproximadamente 150 representantes de Núcleos Regionais de Educação, os quais, após receber e discutir o texto preliminar, se constituíram como grupo multiplicador da proposta, retornando às suas regiões para divulgar o documento a todos os segmentos da comunidade escolar, bem como da sociedade em geral, a fim de que ele fosse analisado, discutido, verificando-se sua pertinência e ampliando-o com novas propostas.

Essa estratégia teve como etapa seguinte a realização de treze Seminários Regionais, em que se objetivou discutir propostas apresentadas pelos representantes da comunidade escolar, dos órgãos governamentais, das entidades representativas de pessoas com deficiência, das instituições de ensino superior e da sociedade em geral.

Esses seminários foram, como se percebe em vários dos desdobramentos, a tentativa de se definir quais seriam as medidas mais adequadas no sentido de favorecer a implantação dessa política e tiveram, posteriormente, seus desdobramentos no plano legal.

Exemplo disso foi a deliberação CEE/PR nº. 02/2003, que passou a ditar as normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino do Estado do Paraná. Nos capítulos I e II estabelece que:

Art. 2º - A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 3º - O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular.

Art. 4º - A Secretaria de Estado da Educação incumbir-se-á de manter:

I - sistema atualizado de informação e interlocução com órgãos do censo

demográfico e escolar, para conhecimento das demandas e acompanhamento da oferta de atendimento em Educação Especial.

Art. 5º - As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem (PARANÁ, 2003).

Em artigo produzido pela então chefe do Departamento de Educação Especial do Paraná, Dr.^a Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei, intitulado *Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas*, de 2004, encontra-se esboçado um panorama das ações efetuadas e aprimoradas nesse período, dentre as quais se destacam os serviços especializados e apoio pedagógico distribuídos entre as diferentes áreas de atendimento, das quais apresentamos alguns:

- Centros de Atendimento Especializado - CAE, direcionados à área da deficiência visual;
- Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP);
- Realização do primeiro Concurso Público para a Educação Especial, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério, no ano de 2003;
- Gradativa remoção das barreiras físicas na escola, com a construção ou reforma de prédios;
- Formação continuada de professores do ensino regular e especial nas diferentes áreas de atendimento (MATISKEI, 2004, s/p).

A política de expansão da rede estatal de apoio especializado no ensino regular contou, ainda, com o provimento de professores-intérpretes da língua de sinais para alunos surdos; salas de recursos para apoio de alunos com deficiência mental matriculados de 5ª a 8ª séries e enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação; professores de apoio permanente para alunos com graves comprometimentos físico-motores e transtornos evasivos de desenvolvimento, entre outros. Podemos identificar essa ênfase na significativa rede de apoio no Paraná, como constitui exemplo a discriminação disposta pela SEED/DEE, em texto que ainda iremos melhor detalhar. Estas informações constam no texto *Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico* (PARANÁ, 2006), o qual identifica os seguintes serviços:

- 552 Salas de Recursos - 1ª a 4ª séries - Áreas da Deficiência Mental (548) e das

Condutas Típicas (04).

- 351 Salas de Recursos - 5ª a 8ª séries - Área da Deficiência Mental.
- 07 Salas de Recursos - 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries - Superdotação/ Altas Habilidades - para Enriquecimento Curricular.
- 410 Centros de Atendimento Especializado – Áreas da Surdez (208), da Deficiência Física Neuromotora (05) e da Deficiência Visual (197).
- 105 Profissionais Intérpretes - Área da Surdez.
- 18 Instrutores Surdos – Área da Surdez.
- 34 Professores de Apoio Permanente – Área da Deficiência Física Neuromotora.
- 1083 Classes Especiais – Áreas da Deficiência Mental (1064) e das Condutas Típicas (19).
- 374 Escolas Especiais – Áreas da Deficiência Mental, da Deficiência Física Neuromotora, da Deficiência Visual, da Surdez e das Condutas Típicas.
- Outros serviços esporádicos como: Classes hospitalares; atendimento pedagógico domiciliar. (PARANÁ, 2006, s/p).

Como veremos na análise das matrículas, os fatores legais que comandaram a urgência da formulação instrucional dessa política no Estado do Paraná realmente fizeram avançar ações de atendimento às necessidades educacionais do segmento de pessoas com deficiência.

Contudo, obviamente, não se encontram resolvidos e nem mesmo estabelecidos muitos pontos nevrálgicos desse processo, principalmente no que se refere ao pleno financiamento das ações necessárias, como por exemplo, a dualidade presente na coexistência do acesso à rede estatal de ensino e, ainda, a forte demanda por atendimento em instituições escolares segregadas de cunho filantrópico. O próprio conteúdo do documento oficial da SEED/DEE nos oferece elementos de importante contribuição na discussão dessa dualidade.

Por exemplo, na introdução do documento normativo da SEED de 2002, enfatiza-se a ressignificação da educação especial, a qual deve, em entendimento oficial do Paraná, evoluir "da condição de subsistema paralelo e distanciado, para integrar o sistema educacional, sem fragmentações" (PARANÁ, 2002, s/p).

Entretanto, quando o documento da SEED invoca a questão do financiamento, apesar de enfatizar a previsão de recursos financeiros para o custeio de serviços de apoio especializado necessários à implementação da política de inclusão no orçamento das instâncias federal, estadual e municipal, ao mesmo tempo em que identifica a insuficiência de recursos humanos, financeiros, técnicos e materiais para o atendimento das necessidades educacionais especiais, prescreve ações pouco definidas em relação ao compromisso de

manutenção desse setor pelo poder público. O documento, por exemplo, faz referência à necessidade de "organização de parcerias" e de "buscar recursos para a obtenção de material didático-pedagógico, variado e adaptado" (PARANÁ, 2002, s/p).

Como exemplo dessa possível modalidade de parceria, o que vem se constituindo, de fato, pela observação obtida no contato com os movimentos e entidades, são as contratações de serviços de entidades de pessoas com deficiência para a confecção de materiais didáticos que deveriam ser fornecidos diretamente pelo Estado em suas diferentes instâncias.

Com essa prática, mantém-se a fragilidade no atendimento educacional das pessoas com deficiência por não haver uma política efetiva na oferta dos materiais didáticos que necessitam e, por outro lado, quando alguns poucos grupos desse segmento se organizam no reclame de suas especificidades, o Estado acaba "resolvendo" a solicitação de maneira provisória, por meio de tais parcerias que provocam o desvio do papel legítimo de muitas organizações de pessoas com deficiência que passam a se manter financeiramente do vácuo produzido pela associação do Estado com o chamado terceiro setor.

É o caso da Associação Paranaense de Deficientes Visuais do Paraná - ADEVIPAR, citada no documento orientador da SEED como partícipe interessado em discutir os caminhos da implantação da política de inclusão. Ao contrário de organizar sua base de filiados para reclamar junto ao MEC a plena oferta do livro didático às pessoas cegas, a entidade realiza acordos e parcerias rentáveis com secretarias de educação, a exemplo da SEED, para a confecção de uma pequena parte da demanda de material Braille, colaborando, assim, indiretamente, para o não pleno atendimento das necessidades didáticas do processo de ensino aprendizagem dessas pessoas.

Associações dessa natureza têm contribuído, inadequadamente, para a manutenção no seio social, da imagem das pessoas com deficiência como destinatárias de filantropia, ao invés de pessoas portadoras de direitos. Assim sendo, consideradas essas questões, a SEED, ao falar em "parcerias", cria a possibilidade de afronta substancial às suas pretensões de formação de um indivíduo com deficiência como sujeito social pleno.

Além disso, as parcerias se apresentam como estratégia fundamental do Estado mínimo. Maria da Glória Gohn (2005), apresenta essa prática como uma faceta do neoliberalismo, em estímulo a uma articulação entre o Estado e a comunidade por meio de um "novo tipo de associativismo, de natureza mista: filantrópico-empresarial-cidadão", no qual "As novas ONGs passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público". (GOHN, 2005, p.14).

Pelo que dispomos até aqui, mesmo que sem nenhuma neutralidade ideológica, a atual LDB não se constitui apenas um emblema retórico na política educacional das pessoas com deficiência, senão que demandou diversas providências, desde as legais até ações concretas efetivadas pelo território nacional, como demonstrado, a título de exemplo, no Estado do Paraná, mesmo considerando que intenções e ações se circunscreveram nos limites de uma sociedade em que a luta histórica pelo direito à educação vem obtendo resultados lentos e parciais, complicados sobretudo.

É verdade, por outro lado, que apesar de não realizar uma total ruptura com a educação assistencial, também essa política não pode ser avaliada como se percebe em muitas observações ligeiras que tentam ligar, restritamente, esses esforços a uma falsa política, ou quando muito a uma mera mudança de institucionalização. Tem sido acusação comum, fruto de análise limitada e reducionista, que a ação de “retirada” desse alunado dos ambientes segregados para as salas regulares da rede escolar de ensino é uma suposta adequação ao mandamento de Estado mínimo.

Dúvida que temos, até pelo fato de que o próprio texto da SEED agrega elementos questionadores dessa compreensão ao demonstrar dados de matrícula que demonstram a baixíssima taxa percentual de atendimento educacional formal às pessoas com deficiência antes da década de 1990, no Estado do Paraná.

Antes de aproximarmos melhor essa questão quanto à necessária atenção crítica, queremos verificar uma tomada indevida da questão na própria política de inclusão no Estado do Paraná, por meio de análise de ação voltada à formação de professores. Esta, aliás, é uma das ações privilegiadas no próprio documento oficial normativo citado (PARANÁ, 2002), que aponta preocupações com a "realimentação da proposta"; a "conscientização da comunidade escolar", por meio, principalmente, da “formação continuada para os profissionais de educação e de apoio” (Paraná, 2002, s/p).

O texto base para reflexão e discussão dos professores da rede estadual do Paraná, intitulado: *Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico* - texto que já mencionamos antes ao tratar dos serviços especializados disponíveis no Paraná, postula a idéia de que:

Políticas e práticas de inclusão não têm um significado único e consensual, já que são determinadas por múltiplos fatores. Esses fatores incluem uma ampla rede de significações no entrecruzamento de diferentes olhares e formas de se efetivar esse processo; é na inter-relação de como eu, os outros e as instituições sociais definem e praticam a inclusão é que ela pode, ou não, tornar-se realidade (PARANÁ, 2006, s/p).

Continua o manifesto pedagógico com respaldo em Edler Carvalho:

Temos a esperança de que, no próximo milênio e, definitivamente, ocorra o corte epistemológico em torno da deficiência, substituindo-se a percepção social do aluno deficiente como doente e limitado, para nele antever-se o adulto feliz e contributivo (o que vai depender da qualidade das oportunidades que lhes forem apresentadas) (EDLER CARVALHO, 2004, p.25 apud PARANÁ, 2006, s/p).

O texto prossegue apontando a diversidade no entendimento do que seria o processo de inclusão:

Não há consenso sobre o que seja o processo de inclusão. Em nível nacional, há diferentes formas de implementar esse processo, a depender da percepção dos dirigentes governamentais sobre seu significado. Poderíamos considerar a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de se pensar e praticar o processo de inclusão, atualmente, nos sistemas educacionais que diferem em natureza, princípios e formas de concretização em sala de aula (PARANÁ, 2006, s/p).

Esse texto destinado à formação continuada de docentes no Paraná considera, dentre três possibilidades de entendimento, uma proposta de inclusão, considerada a mais conservadora, que estabelece condições do tipo: quando todos os professores forem capacitados antes; depois que todas as escolas forem adaptadas; se for diminuído o número de alunos por turma; quando houver um especialista como auxiliar, a inclusão poderá ocorrer de fato. Ou seja, posição que, mesmo detendo certa atenção relevante, parece exigir uma precisão prévia bastante idealista em requisitos.

Nesse texto veiculado pela SEED também podemos encontrar posicionamentos em direção radicalmente oposta. Essa é atribuída à bandeira de Teresa Eglér Mantoan, que defenderia a inclusão irrestrita de TODOS os alunos na rede estatal de ensino (a caixa alta consta no texto da SEED).

Lembramos que posicionamentos próximos aos de Mantoan caminham no entendimento de que:

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminham-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 2002, s/p apud PARANÁ, 2006, s/p).

Recuperando o que já acenamos na parte anterior desse trabalho, para Mantoan,

encaminhar para as classes e escolas especiais os que teriam dificuldades de aprendizagem, sendo ou não deficientes, funcionaria como "válvula de escape" do professor, que se livraria desses "problemas" para outros colegas, os "especializados", removendo de seus ombros o peso. (MANTOAN, 2004, p. 28 apud PARANÁ, 2006,s/p).

O texto da SEED, quando trata da sua posição em relação à inclusão, situa sua política em uma terceira posição: uma inclusão responsável (PARANÁ, 2006). Parece aqui descuidar das considerações referentes à demanda reprimida do atendimento escolar, sobretudo a insuficiente cobertura que as escolas especiais realizam na matrícula do alunado com algum tipo de deficiência no Paraná²⁰.

Esse baixo atendimento do alunado na forma de escolas especiais preponderantemente privadas tem que ser colocado para que não se exacerbe o valor do trabalho realizado anteriormente às políticas de inclusão pós LDB, como faz a SEED ao indicar que as conquistas "já consolidadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares historicamente" não poderiam ser descartadas e as estruturas desmanteladas, como num "desdenhar do valor histórico na complexa rede de relações que constituem o sujeito social". (PARANÁ, 2006, s/p).

A SEED tem permitido a veiculação, junto aos professores da rede estadual, da idéia de que o atendimento educacional das pessoas com deficiência deve ser "mais que a presença física", "muito mais que acessibilidade arquitetônica"; ou seja, muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, em um leque mais amplo que um movimento da educação especial, pois "se impõe como um movimento responsável", no qual a escola não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (EDLER CARVALHO, 2004, apud PARANÁ, 2006 s/p).

O argumento da qualidade do atendimento tem permitido que, nesses textos instrucionais, permaneça a defesa do atendimento segregado em classes ou escolas especiais, dada a existência de parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos, requerem um atendimento especializado, embora a escola regular seja considerada o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro texto da SEED/DEE destinado aos docentes em formação continuada - *De qual*

²⁰ Para a percepção desse equívoco, podemos identificar o que a SEED/DEE apontam em sua instrução oficial para a educação especial (2002). No ano de 2001, registrava-se o baixíssimo número de 12.387 matrículas na rede pública de ensino e 31.912 registros em instituições particulares, considerando que o Paraná detinha uma população (IBGE 2000), de aproximadamente 9.5564.643 pessoas, e dessas, 1.297.287 identificadas como pessoas com deficiência, evidenciando o quadro a alta taxa reprimida no atendimento educacional dessas pessoas.

política de inclusão educacional estamos falando? (2005), indica que a posição do Paraná seria por:

Uma inclusão educacional responsável, por entender que esta não pode ser dissociada dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população paranaense. Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. (Edler Carvalho, 2004, p.158 apud PARANÁ, 2005, s/p).

Proposições como essa tornam-se abstratas sem o efetivo enfrentamento dos problemas de atendimento existentes, tal como os apontados no *VI Seminário de Cegos da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual - ACADEVI*, que teve como tema *Trabalho, educação e assistência social em debate*, ocorrido nos dias 03, 04 e 05 de novembro de 2005, na cidade de Cascavel, Paraná. Neste, os participantes denunciaram perante autoridades do Ministério Público, MEC e CORDE, as mazelas a que as crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência visual vêm sendo submetidos em seu percurso educacional.

Nestas posições, puderam ser percebidas, em moções de repúdio e reivindicações, aprovadas na plenária final do referido evento, situações que também já haviam sido alvo de debate no *II Fórum Municipal em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência* que compunha a *1ª Conferência Regional dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, realizados na mesma cidade, ao final de outubro de 2005.

Estes eventos abarcaram todas as áreas de deficiência, elegeram delegados regionais e aprovaram documentos para a *1ª Conferência Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Paraná*, realizada no mês de dezembro de 2005. Nessa última, realizada na cidade de Curitiba, também ficou evidente que as mazelas educacionais discutidas no VI Seminário de Cegos não se restringiam a problemáticas regionais, e não afetavam apenas as pessoas cegas ou com visão reduzida, e sim compõem uma realidade ampla, como já apresentavam os posicionamentos dos participantes do referido Seminário, oriundos dos Estados de Santa Catarina e São Paulo, e do Estado sede, Paraná.

Entre as denúncias realizadas estão: a baixa qualidade pedagógica do processo de ensino/aprendizagem; a precariedade no fornecimento de material didático e acesso ao livro didático adaptado; a ausência de recursos para manutenção administrativa dos centros de apoio pedagógico especializados; inadequação das condições de acessibilidade - urbana e

mesmo das instituições escolares.

A realidade mostrada nesses eventos alerta para a insuficiência de políticas que se restrinjam a um suposto respeito ao direito constitucional da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família.

Dado que, considerações como esta, deixam de refletir, por exemplo, o porquê do fato de muitas famílias “preferirem”, “optarem” que seu filho tenha atendimento em instituições especializadas. Muitas dessas famílias, assim, "optam", primeiro por não dominar o entendimento das capacidades de desenvolvimento social, cultural e educacional daqueles que se encontram em sua tutela e, predominantemente, porque é nesses ambientes que áreas específicas do segmento de pessoas com deficiência acabam por receber algum atendimento de saúde e mesmo assistência social.

A política de "inclusão responsável", a nosso ver, contradiz as próprias orientações oficiais da SEED, e possibilita identificar forças acionadas na intenção do continuar a não assumir, pelo Estado do Paraná, o pleno atendimento dessa demanda de pessoas, tanto educacionalmente como nos demais serviços públicos correlatos.

Com esse aceno "responsável", pode-se legitimar o descaso estatal, uma vez que, enquanto parte significativa dessas pessoas estiver sendo atendida em ambientes privados, mantidos por verba estatal e cotizações filantrópicas, o Estado fica menos pressionado pela necessidade de expandir a oferta pública.

Eneida Otto Shiroma (2000) agrega elementos fundamentais para essa discussão ao referir-se aos fatores ideológicos das propostas liberais de educação. Ao indicar os parâmetros do relatório da UNESCO retirado na *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenada pelo francês Jacques Delors, formulado entre 1993 e 1996, nos quais: “a educação é apresentada como um ‘trunfo’ para a ‘paz, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’ (SHIROMA, 2000, p. 65), desconsiderando que a justiça social só pode ser conseguida com a distribuição da riqueza atualmente concentrada nas mãos de poucos”.

Se recuperarmos aqui o próprio texto oficial do Paraná referente à educação especial, poderemos perceber que há uma tendência de adesão acrítica ao movimento internacional, dado que o referido texto raciocina que a sociedade brasileira está articulada a uma sociedade global, que tem estabelecido "cada vez mais, relações, processos e estruturas sócio-econômicas, políticas e culturais cada vez mais mundializadas e dependentes" (PARANÁ, 2002, s/p).

Esta adesão põe os limites em que se podem realizar as intenções de que a escola se

concretize enquanto formadora de espaço público de direito, buscando aprimorar sua missão social, política e pedagógica, desenvolvendo: "em todos os que dela participam, comportamentos e atitudes de solidariedade, baseados no respeito e na valorização da diversidade humana e das diferenças individuais de todos os alunos" (PARANÁ, 2002, s/p).

Mesmo que o texto da SEED apresente passagens que lembram que "não devemos nos esquecer que lutamos pelo direito de todo cidadão ter acesso a uma escola de qualidade, ao mesmo tempo em que muitos ainda não desfrutam do direito básico ao alimento diário" (PARANÁ, 2002), nossa inquietação se mantém com a proposição, ao mesmo tempo, de uma escola que deve aderir às exigências do mundo globalizado, sujeitando-se às necessidades de desenvolvimento tecnológico nos moldes do interesse do capital.

Do mesmo modo, os documentos da SEED também apontam o limite de não explicitar enfaticamente a defesa da inclusão como acesso ao conhecimento elaborado, apontando para a flexibilização do currículo. Em nome de que a escola não pode promover a igualdade social - com o que concordamos, corre-se o risco de sermos coniventes com a desigualdade de condições no acesso à ciência e à cultura elaborada, principalmente diante de certo relativismo, como o que aparece na afirmação dos múltiplos saberes:

Cabe às escolas, aos profissionais da educação, assegurar um processo de "elaboração e apropriação do saber social", entendido como o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes produzidas historicamente pelas classes sociais para dar conta de seus interesses. Na apropriação e produção desse "saber social", é preciso conhecer, reconhecer, respeitar e considerar no processo educacional as diferenças e desigualdades dos alunos para não constituir a educação como "redentora" e transformar a "escola igual" para alunos "desiguais" e crer que a escola produza o milagre da "igualdade social" (KUIAVA, 2000, apud PARANÁ, 2002, s/p).

Uma outra passagem do texto oficial da SEED que exemplifica sua conduta no enfrentamento da questão da desigualdade social é a que propõe a adoção de mudanças de ações atitudinais pelas quais as questões econômicas poderiam ser superadas, como ao ventilar a necessidade de se:

Evitar situações nas quais a percepção social reforce o estigma da pessoa com deficiência, objetivando modificar o imaginário coletivo, no qual o sujeito apareça como incapaz, como sujeito do assistencialismo. (...) Apresentar, simultaneamente, referências de pessoas bem sucedidas, com ou sem deficiências permanentes, mostrando que cada um possui um potencial diferenciado e que todos são capazes de enfrentar desafios e vencê-los, de acordo com o próprio ritmo (PARANÁ, 2002, s/p).

Tais posições vêm sendo colocadas em forma de ideais a serem construídos

coletivamente pela comunidade e, nesse sentido, tanto o documento oficial da SEED, ao tratar de aspectos conceituais, como suas orientações nos cursos de formação continuada, acabam por propor que a inclusão, como tendência internacional desde o final do século XX, encerraria uma "meta a ser perseguida e alcançada por todos aqueles comprometidos com a educação", mas lembrando que:

Entretanto, a viabilidade de sua implementação depende de um amplo processo de conscientização acerca do direito de todos ao exercício da cidadania plena, o que implicará no acolhimento de toda e qualquer pessoa excluída da vida social (PARANÁ, 2002, s/p).

Nesse parecer oficial conceitua-se ainda:

A inclusão social como "o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (SASSAKI, 1997, p. 3 apud PARANÁ, 2002, s/p).

Como objetivamos apontar para as variações estratégicas que incidem, de uma forma ou de outra, sobre a educação inclusiva, antes de fechar estes apontamentos é importante ainda dispor algumas noções mais que podem permitir uma ruminação atenta.

Tratasse, por exemplo, novamente nos respaldando em apontamentos de Maria Célia (2003), dimensionar adequadamente o risco das parcerias que vêm sendo anunciadas como solução das mazelas da política educacional por autarquias governamentais. Demonstra a autora o chamado "terceiro setor" ser considerado o fulcro da sociedade civil ressignificada, dispondo que ainda na gestão tucana:

Ministros do governo Fernando Henrique Cardoso, em projeto de lei enviado ao Congresso Nacional, em 24 de julho de 1998, louvavam as organizações não-governamentais (ONGs), não por sua eventual capacidade de organização e intervenção, mas por sua espontaneidade, diversidade e criatividade como novos atores do processo de "participação cidadã" (MORAES, 2003, p.161).

E como é notório, essa não foi uma tendência que se encerrou no governo referido, pelo contrário, está bastante presente no atual governo petista. Fato este que torna não demasiado dispor, como indica Maria Célia, que na exposição de motivos do projeto²¹ se

21 À época, assinaram o documento os então ministros de Estado Pedro Malan (Fazenda), Clóvis Carvalho (Chefe da Casa Civil da Presidência da República), Renan Calheiros (Justiça) e Waldeck Ornelas (Previdência Social).

afirmava o papel estratégico orientado:

O conceito de "terceiro setor" inclui o amplo espectro das instituições filantrópicas dedicadas à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem-estar social. Compreende, também, as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como mulheres, negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, cultura e lazer. Além disso, engloba as experiências de trabalho voluntário, pelas quais, cidadãos exprimem sua solidariedade através da doação de tempo, trabalho e talento para causas sociais. Mais recentemente temos observado o fenômeno crescente da filantropia empresarial, pela qual as empresas concretizam sua responsabilidade social e o seu compromisso com melhorias nas comunidades (MORAES, 2003, p.161).

Pelo exposto, devido a fatores trabalhados em alguns textos extras oficiais do governo do Paraná e mesmo algumas passagens do texto oficial (PARANÁ, 2002), listamos que, influências da neo-gestão tem, sim, se feito presente na política de educação das pessoas com deficiência dirigida à rede estatal de ensino.

Com essa atenção, pelas quais ratificamos nossas preocupações com as flâmulas de estímulos a políticas do Estado "clean"²², passaremos a seguir a nos dedicar em tentar apanhar alguns dos desdobramentos objetivos em torno do processo de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino.

Para isso nos dedicamos a seguir a desenvolver um estudo comparado na efetivação da vigente política educacional destinada às pessoas com deficiência e a oferta institucional anteriormente predominante, tentando apanhar suas características para uma tomada da questão de forma mais concreta, até mesmo para marcar o quanto a filosofia de parcerias comunitárias se constitui ineficiente frente às necessidades do ainda aproximado retrato da realidade educacional das pessoas com deficiência no Brasil.

22 [Ver: OLIVEIRA, F. O culto a Moloch: Bresser Pereira e a reforma gerencial do Estado. 2001. Pp. 139-147].

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PÓS LDB 9.394/96: O ACESSO À REDE ESTATAL DE ENSINO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO

A partir das observações já feitas e, com esse pano de fundo, direcionamos nossas considerações partindo do pressuposto de que convivemos em uma sociedade ainda marcadamente determinada pelo caráter social excludente - modo de produção capitalista - e, portanto, qualquer estudo que busque apreender o significado de políticas sociais deve enquadrar esta análise nesses determinantes. Com esta compreensão é que destacamos a seguir os números²³ de matrículas desse alunado em período pós Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96).

Como já apontamos, há uma crítica recorrente à política de inclusão que a considera exclusivamente como uma política própria do neoliberalismo, que teria como finalidade economizar recursos destinados à educação especial, na medida em que seria mais econômico aos cofres do Estado manter as pessoas com deficiência em uma escola regular, já existente, do que custear a manutenção e expansão de escolas especiais.

Entretanto, se adotarmos uma perspectiva comparada entre a oferta de atendimento antes da LDB e as ocorrências mais recentes, perceberemos que houve, com a atual política, uma ampliação significativa do acesso dessas pessoas à escolarização básica no Brasil.

As matrículas de alunos com algum tipo de deficiência no período de 1998 a 2006 registram constante crescimento sobre a já importante oferta educacional estatal. Ainda em 1998, das 337.326 matrículas, 179.364, portanto 53,2%, se davam em instituições estatais ou mantidas por esse. Em um crescente, ainda que com pequenas oscilações, passa nos anos seguintes a representar: 52,3% (em 1999); 54,5% (em 2000); 51,1% (em 2001); 53,3% (em 2002); 54,8% (em 2003); 57% (em 2004); 60% (em 2005), alcançando em 2006, do total geral de 700.624 matrículas, o significativo número de 441.155 registros, ou seja, 63% do atendimento em estabelecimentos com a marca estatal (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Entre 1998 e 2006, ocorre um crescimento de 146% das matrículas em escolas estatais,

23 Na exposição desses números, não utilizaremos tabelas ou mesmo figurações gráficas, considerando o fato de sermos pessoa com deficiência visual e termos a perspectiva de que um texto carregado desses recursos tornaria nosso trabalho, em seu espírito central, carente de adaptações para a compreensão de pessoas cegas ou com visão reduzida. Contudo disponibilizamos, em forma de anexo, tabelas padronizadas do Censo Escolar 2006, no intuito de favorecer a compreensão por parte de videntes.

com queda nas matrículas na rede particular: em 1998, um montante de 157.962 matrículas de pessoas com deficiência, 46,8% em 1999, 47,7% em 2000, 45,5% em 2001, 48,9% em 2002, 46,7% em 2003, 45,2% em 2004, 43% em 2005, 40% chegando, no ano de 2006, a um total de matrículas de 259.469, equivalente a apenas 37% do atendimento dessas pessoas (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

No ano de 2002, de um total de 24.789 escolas com registros de matrículas de pessoas com deficiência, 21.051 (85%) foram em escolas estaduais e 15%, 3.738 em estabelecimentos privados. Em 2003, do total de 29.900 unidades escolares que tinham esse registro, 25.531 (85,4%) eram da rede estatal e 4.369 (14,6%) da rede privada. No ano de 2004, registra-se 37.679 escolas com matrículas de pessoas com deficiência, das quais 32.966 (87,5%) no setor estatal e 4.713 (12,5%) em instituições privadas. No ano seguinte, 2005, temos de um quantitativo de 42.765 escolas, sendo 36.897 (86,3%) delas da rede estatal e 5.868 (13,7%) escolas privadas. No ano de 2006, de um total de 54.412 escolas com matrículas de pessoas com deficiência, 47.381 (87%) são estaduais e apenas 7.031 (13%) no setor privado (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Diante da questão sobre se a política de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino público trouxe ou não prejuízo ao atendimento em escolas e ou classes especiais, observemos os dados do Paraná.

Segundo o IBGE (2000), o Estado do Paraná tem uma população aproximada de 9.564.643 pessoas, devendo ter, estimativamente, em torno de 1.297.877 pessoas com algum tipo de deficiência. Em 2002, registrava o quantitativo de 54.139 matrículas de pessoas com deficiência, sendo 44.299 em escolas e ou classes especiais (apenas parte dessa oferta em instituições privadas²⁴ e 9.840 em escolas regulares 'instituições estaduais') (Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Esse patamar de atendimento, então distinto em oferta estatal ou privada poderia, a priori, demonstrar legitimidade em posições extremadas que defendem o atendimento escolar segregado. Nesse sentido, tal equação poderia ainda reforçar os argumentos de Edler Carvalho (2006), como também os presentes em textos de formação de professores da SEED, ao menos no que se refere à questão de que o atendimento escolar especializado (escolas e ou salas

24 Quanto à representatividade do atendimento atribuído a instituições privadas, é indispensável se ater que, segundo o Censo Escolar de 2006, da qualificação que o MEC identifica como atendimento escolar especializado isolado, dentre a maior parte dos estabelecimentos responsáveis por essa oferta - 7.053 registros, apenas 2.728 estavam representados no ano de 2006 em escolas especializadas, incidentalmente em estabelecimentos apaeanos - cerca de 2000 unidades; no restante, se configurando em registros de classes especiais, estabelecidas na própria rede estatal de ensino, em identificação que totaliza o número de 4.325 classes especiais (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

especiais) deteria uma parcela bastante significativa dessa demanda, como se percebia em 2002 no marcador de 81,8% na concentração desse atendimento. No entanto, além da questão específica da representatividade das salas especiais, que ainda iremos discutir melhor, em tudo na efetividade dessa oferta, essa tida representação privada vai diminuindo ao longo dos anos.

No Paraná, em 2003, havia um total de 59.171 registros de matrículas de pessoas com deficiência, sendo 46.681 (78,8%) em escolas e ou classes especiais e 12.490 (21,2%) em escolas estaduais; em 2004, o total era de 63.303 matrículas, 49.291 (77,8%) em escolas e ou classes especiais e 14.012 (22,2%) em escolas estaduais; em 2005, de um total de 68.158 registros, 50.766 (74,4%) eram em escolas e ou classes especiais e 17.392 (25,6%) em escolas estaduais. Em 2006, de um total de 77.207 matrículas, 51.205 (66,4%) foram em escolas e ou classes especiais e 26.002 (33,6%) em escolas estaduais (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Essas amostras retratam um aumento crescente no atendimento educacional formal das pessoas com deficiência na rede estatal de ensino, com uma alteração no equilíbrio de oferta, ainda que, com uma concentração de matrículas em escolas especializadas e ou classes especiais, de 66,4%.

É oportuno considerar que essa não é uma situação verificável apenas no Paraná, uma vez que na região sul a distribuição das matrículas se dá de maneira semelhante. Nessa região, em 2002, de um total de 105.464 matrículas de pessoas com deficiência, 81.640 (77,4%) registravam-se em escolas e ou classes especiais, e apenas 23.824 (22,6%) em escolas estaduais; em 2006 temos os seguintes números: total de 149.738 matrículas, sendo 94.540 (63%) em escolas e ou classes especiais e 55.198 (37%) em escolas estaduais (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Aqui, queremos chamar a atenção para o fato de que, apesar dessa situação poder ser observada, de maneira geral, nas mais diversas regiões brasileiras, onde as escolas e ou classes especiais, em geral, ainda concentrarem a maior demanda no atendimento dessas pessoas (em 2006 uma concentração de 53,6% em escolas e ou classes especiais e 46,4% na rede estatal de ensino). A evolução desses números demonstra o papel importante do acesso à rede estatal de ensino como forma principal para o alcance do importante número de 700.624 matrículas de pessoas com deficiência em 2006 no Brasil.

Exemplo dessa trajetória pode ser constatada no Estado do Paraná, que do total de 54.139 matrículas em 2002, salta para os 77.207 matrículas em 2006, sendo que o acesso à rede estatal de ensino representa um incremento de 164% nesse atendimento. Em 2002, esse atendimento era constituído de apenas 9.840 matrículas em escolas estaduais, enquanto o

atendimento em escolas e ou classes especiais já concentrava 44.299 matrículas, sofrendo essa última forma de oferta, um crescimento de apenas 15,5%, nesse mesmo período (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Esta análise é verificável de maneira bastante semelhante na região sul como um todo, na qual se registrou um crescimento de apenas 15,8% nas matrículas em escolas e ou classes especiais entre 2002 e 2006, e o incremento de 131,6% das matrículas em escolas estaduais, com ampliação substancial do atendimento que sofreu alteração dos já mencionados 105.464 registros de matrícula em 2002, para 149.738 em 2006. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Em nível nacional, no período que compreende os anos de 2002 a 2006, é plenamente identificável a ocorrência do crescimento de 119,5% de escolas com matrículas da educação especial, registrando-se nesse processo, claramente, a verticalização desse crescimento na proporção de 125% na rede estatal e 88% na rede privada (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006), invertendo a tendência apontada de atendimento institucional segregado, plenamente predominante até a LDB.

Julio Romero Ferreira (2006), no livro *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação especial*, em análise de dados estatísticos, faz a comparação dos números de matrículas desse alunado, no ano de 1998, com os dados de matrícula de 2003, disponibilizados pelo Censo Escolar (MEC/INEP, 2003). Nessa análise, é possível constatar que, apesar de em geral se alegar que a política de estímulo ao acesso desse alunado à rede estatal de ensino, pós LDB 9.394/96 se constituiria num risco ao atendimento educacional nas unidades especializadas, os números tendem a dizer o oposto. No ano de 1998, o número de matrículas em escolas especiais e ou classes especiais somavam o montante de 293.403 registros, enquanto o acesso na classe comum respondia a 43.923²⁵ e, comparativamente a essas mesmas estatísticas, as matrículas nas escolas e classes especiais no ano de 2003 aumentaram para 358.266 e o acesso à classe comum alcança o impressionante número de 144.495 (FERREIRA, 2006, p. 100).

No que traz Ferreira, destacável é o aumento em ambas as modalidades de oferta educacional. O percentual referente a escolas e classes especiais, apesar de diminuir dos 87,0% em 1998 para 71,3% em 2003, mostra que o atendimento nessa modalidade foi ampliado e não reduzido da forma em que comumente é anunciado.

Outro elemento trabalhado por Ferreira se refere à distorção no acesso das pessoas com deficiência aos níveis de ensino, ao considerar a relação faixa etária/série ou etapa de

25 Esclarecemos que existe diferença em relação aos números exatos dispostos por Ferreira (2005) e os dispostos recentemente pelo MEC no Censo Escolar de 2006. Contudo, essas diferenças são bastante pequenas, devendo ser resultado de alguma atualização de registros por parte do INEP.

educação. O autor chama a atenção para o fato de que: "as matrículas das escolas públicas estão bastante concentradas nas séries iniciais do ensino fundamental, sem progressão para o ensino médio e deixando para as crianças até 6 anos e para os jovens e adultos, a opção entre as instituições filantrópicas e o não atendimento" (FERREIRA, 2006, p. 101-102). Quanto a isso, o autor entende ser possível depreender que:

Além da insatisfatória cobertura por nível de ensino, o problema é agravado pela precária cobertura na faixa de 0 a 6 anos. Quando se tomam as matrículas apenas por nível, não se percebe a distorção existente quando se considera a faixa etária; ou seja, dos alunos matriculados na pré-escola, cerca de 40% têm de 7 a 14 anos e 20% têm mais de 15 anos; e dos alunos matriculados no ensino fundamental quase 50% estão acima de 15 anos. Seria relevante compreender, nessa situação, como estão sendo organizados os níveis e modalidades nos serviços especializados (FERREIRA, 2006, p.103).

Embora essa seja uma indicação relevante e alerte para a necessidade de prover não só acesso, mas qualidade pedagógica aos serviços disponibilizados, não se poderia esperar a resolução de imediato de problemáticas desse campo, dado o caráter ainda recente das políticas de inclusão. Abordaremos, a frente, elementos que permitem uma melhor percepção desse quadro e como se equilibram nessa equação a oferta estatal e o atendimento em instituições especializadas.

Assim, com a discussão reservada, os números demonstram ampliação do atendimento de uma demanda que estava reprimida até a LDB 9394/96 e que não estava sendo atendida nem na rede estatal, nem na rede especializada.

Afinal, no ano de 2002, nas diferentes modalidades de serviços educacionais oferecidos pelo Estado brasileiro "apenas 3.612 dos 5.560 municípios brasileiros registravam matrículas de pessoas com deficiência" (FERREIRA, 2006, p.99). Aliás, mesmo que os dados mais recentes demonstrem que se avançou nessa disponibilidade, registrando matrículas da educação especial em 76% dos municípios brasileiros em 2004, 82.3% 2005 e 89% em 2006 (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006), o desafio ainda é enorme para uma qualificação razoável na educação das pessoas com deficiência.

Nessa ampliação de oportunidade de acesso, é importante considerar também, o crescimento notável das unidades da APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que, fundada na década de 1950, registrava no ano de 1994 algo em torno de mil instituições e alcança em 2004, um número em torno de duas mil unidades (Ferreira, 2006) que respondem por cerca de 73% das 2.724 escolas especializadas no Brasil, estabelecidas no último Censo Escolar (Fonte: Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Considerado o último Censo Escolar verifica-se uma alta concentração do atendimento das escolas especiais na faixa inicial da educação básica. No ano de 2006, de um total de 34.124 matrículas do segmento de pessoas com deficiência no nível da educação infantil, desses, 30.279 (88,7%) se registraram em escolas e ou classes especiais, e apenas 3.845 (11,3%) em escolas estaduais/classes comuns (Censo Escolar MEC/INEP, 2006), o que talvez seja reflexo do baixo atendimento, nessa etapa da educação básica, para toda a população de 0 a 5 anos.

Esta tendência também é importante na pré-escola, pois em 2006, do total de 78.864 matrículas, 57.804 (73,3%) se registrava em escolas e classes especiais e 21.060 (26,7%) em escolas estaduais/classes comuns (Fonte: Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

No ensino fundamental também encontramos concentração de matrículas nas escolas e ou classes especiais nas séries iniciais. No ano de 2004, na 1ª série do ensino fundamental, de um total de 179.274 matrículas, 140.082 eram em escolas e ou classes especiais e 39.192 em salas comuns da rede estatal de ensino. Já em 2005, do total de 148.019 matrículas, 99.463 eram em ambiente especial isolado e 48.556 em salas comuns da rede estatal de ensino. No ano de 2006, há um total de 162.088 matrículas, sendo 106.904 em escolas e ou classes especiais, e 55.184 registros em turmas da rede estatal de ensino. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Se observarmos a tendência estatística das matrículas nas demais séries do ensino fundamental, constatamos uma tendência de reversão crescente e contínua da predominância dos ambientes especializados no atendimento educacional desse alunado. Os dados de matrículas de pessoas com deficiência na 2ª série do ensino fundamental, apesar de registrar um montante de matrículas inferior aos dados da 1ª série, são reveladores dessa observação.

Como registra o ano de 2004, que do total de 68.775 matrículas na 2ª série do ensino fundamental, 30.745 se verificavam em escolas e ou classes especiais e 38.030 registros em salas comuns da rede estatal de ensino. Em 2005, se observa um crescimento nas matrículas, marcando um total de 72.816 registros e desses, 27.417 efetivados em escolas e ou classes especiais e, 45.399 matrículas em salas comuns da rede estatal de ensino. No ano de 2006, temos um total de 81.049 registros, portanto, mantém-se o crescimento verificado nos dois anos antecedentes e, desse quantitativo, 28.226 matrículas em escolas e ou classes especiais e 53.823 registros em salas comuns da rede estatal de ensino. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Marca estatal que passa a predominar definitivamente, como se pode verificar no ano de 2006, na 3ª série do ensino fundamental, numa concentração de 40.283 registros de

matrícula de pessoas com deficiência na rede estatal de ensino, número que marca a inversão completa da oferta de atendimento. O atendimento em escolas e ou classes especiais alcança tão somente 13.144 registros de matrículas de um total de 53.427. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Quanto à 4ª série do ensino fundamental, se percebe que em 2006, do total de 44.136 matrículas, também apenas 8.278 registros constavam em escolas e ou classes especiais, enquanto 35.849 matrículas se registravam em salas da rede estatal de ensino (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006), reforçando assim a tendência de queda na representatividade e efetividade do atendimento educacional dessas pessoas em ambientes isolados.

Também na segunda metade do ensino fundamental se percebe um contínuo crescimento do papel principal adquirido pela rede estatal de ensino no atendimento desse alunado.

Em 2004, na 5ª série, 2.638 matrículas de pessoas com deficiência foram em escolas e ou classes especiais e 14.282 registros em salas comuns. Em 2005, 2.792 matrículas em escolas e ou classes especiais e 21.025 registros na rede estatal de ensino. No ano de 2006, de um total de 31.168 matrículas - número que dobra a marca registrada em 2004, há apenas 2.600 registros em escolas e ou classes especiais e 28.568 matrículas concentradas em salas comuns da rede estatal de ensino. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Na 6ª série do ensino fundamental, percebe-se a mesma tendência. Os dados do censo escolar registram em 2004 o total de 11.134 matrículas, sendo que 1.618 em escolas e ou classes especiais e 9.516 matrículas em salas comuns da rede estatal de ensino. Em 2006, do total verificado de 21.621 matrículas de pessoas com deficiência na 6ª série do ensino fundamental, 2.121 alunos foram atendidos em escolas e ou classes especiais e 19.500 atendidos em salas da rede estatal de ensino, novamente quase dobrando a oferta de atendimento registrado no ano de 2004. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

A 7ª série do ensino fundamental parece se constituir também exemplo do disposto, apesar de que se verifique nesses números, em particular, uma queda substancial na presença de pessoas com deficiência como já se percebia, ainda que em percentual menor, na passagem da 4ª série para as seguintes. Na 7ª série, esse fenômeno pode ser verificado em 2004, que registrava de um total de 8.272 matrículas - número bastante inferior à marca da 6ª série nesse mesmo ano base - 1.551 em escolas e ou classes especiais, e 6.721 em salas comuns da rede estatal de ensino. Apesar da diminuição da taxa de acesso desse alunado, a preponderância do papel da oferta na rede estatal de ensino se mantém evidente. Também em 2006, registra-se na 7ª série um total de 14.652 matrículas; dessas constam 1.422 em escolas e ou classes especiais

e 13.230 em salas comuns da rede estatal de ensino. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Para fechar esse panorama do atendimento das pessoas com deficiência nas oito séries do ensino fundamental, citadas no Censo Escolar de 2006, dispomos abaixo dados referentes à 8ª série.

Esta série marcava no ano de 2004 um total de 6.416 matrículas de pessoas com deficiência, sendo 1.112 registrados em escolas e ou classes especiais e 5.304 matrículas estabelecidas em salas comuns da rede estatal de ensino. Em 2006, temos o total de 10.454 matrículas, sendo 1.266 registros em escolas e ou classes especiais e 9.188 matrículas em salas da rede estatal de ensino. (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Evidencia-se, portanto, que, com o passar dos anos, o crescimento das matrículas de pessoas com deficiência nas diversas séries do currículo da educação básica - ainda que se perceba fragilizado esse atendimento no alcance das últimas séries do ensino fundamental, com forte representatividade dessa oferta na rede estatal de ensino e, uma diminuição da participação das escolas e classes especiais nesse atendimento.

No ensino médio, há pouca representatividade das pessoas com deficiência: em 2006 há apenas 14.150 matrículas nas três séries dessa etapa de educação básica, com a também predominante presença da oferta estatal no alcance desses números, os quais representavam, neste ano base, o quantitativo de 11.883 matrículas (84%). (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Já a análise dos quantitativos da educação de jovens e adultos reforça a ineficiência histórica das escolas isoladas. De um total de 58.420 matrículas em 2006, 36.953 (63,3%) se concentram em escolas e classes especiais, e 21.467 (36,7%) em escolas estaduais/classes comuns. (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Também na formação profissional há uma preponderância quase total do atendimento em espaços isolados: em 2006, de um total de 46.949 matrículas de pessoas com deficiência, 46.692 (99,5%) alocavam-se em escolas e classes especiais e apenas 257 registros (0,5%) em escolas estaduais/classes comuns. (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006). Este é um fato agravado pela concepção de ensino profissionalizante nessas unidades especializadas, centrado na fabricação de artesanato que contribui para o dualismo no financiamento - estatal/filantrópico - das próprias instituições isoladas.

Os fatores elencados na tomada de quantitativos de matrícula desse alunado apontam, portanto, a uma ainda baixíssima taxa de atendimento educacional dessas pessoas, ao mesmo tempo em que contribui para chamar a atenção para o que ainda deve ser garantido por uma política educacional comprometida com o direito de todos à escolarização.

A realização desse direito se torna ainda mais urgente se considerarmos que existem distorções significativas nas diversas regiões do Brasil, onde o próprio percentual de cerca de 10% da população com algum tipo de deficiência, citado em documentos internacionais, como por exemplo, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ou os 14,5% apontado pelo IBGE (2000), se apresentam distintos.

Atenção necessária, até mesmo porque, no Brasil, de uma população total de cerca de 169.872.856 (IBGE, 2000), em torno de 56.000.000 pessoas estão na escola em seus mais diversos níveis. Desse total populacional, o quantitativo de pessoas com deficiência alcança o significativo número de 24.600.256 (IBGE, 2000), o qual, para acompanhar a média nacional de atendimento educacional formal, o atendimento da demanda das pessoas com deficiência teria que registrar nos atuais censos escolares algo em torno de 8.000.000 de matrículas de crianças e jovens.

Em 2006, alcança-se o revolucionário número de 700.624 matrículas que, se comparado ao de partida, 337.326 matrículas em 1998, percebe-se o desafio posto diante da altíssima demanda reprimida existente (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006; FERREIRA, 2006).

Se há uma demanda reprimida nacional, a situação se agrava ao verificarmos realidades como a da região Nordeste. Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE (2000), de uma população total de 47.782.487, 8.025.537 seriam pessoas com deficiência, superando, de longe, a marca nacional desse percentual. Em semelhante situação se encontra a população da região Norte, na qual se percebe a marca de um total populacional de 12.911.170 e um quantitativo de 1.901.892 pessoas com deficiência (IBGE, 2000).

Importa observar aqui que o defeito não se constitui apenas no desenvolvimento uterino, e sim pode vir a ser desenvolvido na vida, principalmente como decorrência da ausência de cuidados com a saúde da população. Em regiões menos desenvolvidas economicamente, apesar de possuírem um número bastante significativo de pessoas com deficiência de 0 a 4 anos, o forte crescimento se registra a partir dessa última contagem. Na região Nordeste, por exemplo, temos 129.765 pessoas com deficiência na faixa de 0 a 4 anos. Este número cresce para a faixa de 5 a 9 anos e alcança 263.118 registros, chegando, entre os 18 e 24 anos, ao impressionante número de 600.089 pessoas acometidas por alguma deficiência (Fonte: Censo Demográfico IBGE, 2000).

Nessas regiões menos privilegiadas, o atendimento especializado isolado tem se mostrado insuficiente diante da demanda, o que torna ainda mais fundamental a garantia de acesso pela via da inclusão nas escolas estatais.

Exemplo dessa necessidade pode ser verificado na região Norte, onde a evolução de matrículas na Educação Especial parte, em 2002, de um total de 26.748 matrículas para alcançar, em 2006, 47.720 matrículas. Em 2002, 21.340 (79,7%) das matrículas ocorreram em escolas e classes especiais e 5.408 (20,3%) em salas comuns da rede estatal. Em 2003, do total de 29.458 matrículas de pessoas com deficiência, 21.887 (74,3%) foram em escolas e classes especiais e 7.571 (25,7%) em escolas comuns. Em 2004, do total de 33.823 matrículas, 22.420 (66,3%) ocorreram em escolas e classes especiais e 11.403 (33,7%) em escolas comuns - rede estatal. No ano de 2005, constatamos um total de 40.135 matrículas, 22.844 (57%) em escolas e classes especiais e 17.291 (43%) em escolas comuns. E finalmente, em 2006, 22.780 (47,7%) em escolas e classes especiais e 24.940 (52,3%) em escolas da rede estatal de ensino. (Fonte: Censo Escolar Mec/INEP, 2006).

Destacamos este parágrafo para fortalecer a compreensão de que, por mais que seja importante resgatar o papel das escolas especiais, elas não vêm demonstrando condições de estabelecer o atendimento das necessidades de demanda quantitativa de matrícula das pessoas com deficiência. Como indicam esses números da região Norte, o crescimento das matrículas em escolas e ou classes especiais entre 2002 e 2006 foi de apenas 6,7% e, entre 2002 e 2006, pós LDB, há um crescimento de 361% das matrículas em salas comuns da rede estatal de ensino (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Em condição semelhante à da região norte se encontra a região nordeste - mencionada há pouco, da qual destacaremos, como exemplo, alguns números de matrículas do Estado do Maranhão.

Esse Estado, com uma população geral de cerca de 5.657.552 habitantes, dos quais, segundo o IBGE (2000), 912.930 são pessoas com algum tipo de deficiência, em 2002 possuía 6.703 matrículas de pessoas com deficiência, sendo 6.055 (90%) em escolas e ou classes especiais e apenas 648 registros de matrículas (10%) em classes comuns na rede estatal de ensino. Em 2003, de um total de 7.068 matrículas, 5.960 (84,4%) eram em escolas e ou classes especiais e 1.102 (15,6%) em salas comuns da rede estatal de ensino. Em 2004, de um total de 9.127 matrículas, 6.857 (75%) eram em escolas e ou classes especiais e 2.270 (25%) em salas comuns na rede estatal. Em 2005, de um total de 12.118 matrículas, 7.624 (63%) registros eram em escolas e ou classes especiais e 4.494 (37%) em turmas comuns da rede estatal de ensino. Em 2006, alcança-se um total de 17.660 matrículas, 8.630 (48,9%) em escolas e ou classes especiais e 9.030 (51,1%) em salas comuns da rede estatal (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006). Há, portanto, um crescimento de 42,5% das matrículas em escolas e ou classes especiais entre 2002 e 2006, e uma forte ênfase no acesso à rede estatal de

ensino, que passa das poucas 648 matrículas para o impressionante registro de 9.030 matrículas de pessoas com deficiência, marcando uma majoração de 1.293% nas matrículas em escolas estaduais, se comparadas ao ano de 2002.

Outro exemplo do disposto, apesar de ainda concentrar 76% da demanda em serviços especializados, sejam eles em oferta isolada em escolas especiais ou integradas à rede estatal de ensino - classes especiais - se encontra na região norte: o Estado do Amazonas.

Nesse Estado, o atendimento passou das poucas 288 matrículas de pessoas com deficiência registradas na rede estatal de ensino no ano de 2002 (6.6% da oferta de um total de 4.404 matrículas), para alcançar o número de 1.671 alunos atendidos na inclusão em 2006 (Censo Escolar: MEC/INEP, 2006), embora ainda haja a predominância do atendimento em escolas e ou classes especiais: 5.301 registros em um total de 6.972 matrículas.

Realidade essa na qual a inclusão passa a responder no Amazonas, em 2006, a 24% das matrículas dessa demanda, o que observado rapidamente, poderia destoar radicalmente da tendência nacional. Contudo, pelo contrário, apesar de especificidades locais, esses dados do Estado do Amazonas mostram o crescimento de apenas 28,7% das matrículas em escolas e ou classes especiais e o impressionante aumento de 480% nas matrículas no processo de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino.

Ainda dois Estados permitem uma visão da questão da ampliação do acesso pela via da inclusão: São Paulo e Rio de Janeiro. Estes são Estados da região sudeste que concentram uma grande população e a maior parte das indústrias instaladas no território brasileiro. São nesses estados, sobretudo em suas capitais, que se encontram instaladas, sem quaisquer sombras de dúvida, as maiores instituições de educação especial desse país.

O Estado de São Paulo registrava, no ano de 2002, a oferta total de 86.309 matrículas, sendo 78.8% em classes ou escolas especiais e 21.2% em escolas regulares estaduais. Em 2006, se constata o número de 131.975 matrículas, sendo, respectivamente, 52.5% em classes ou escolas especiais e 47.5% em escolas estaduais (Fonte: Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Assim, no Estado de São Paulo, o crescimento importante das matrículas se deu, substancialmente, no acesso à rede estatal de ensino, considerado que, dos atuais 131.975 matriculados em 2006, há um forte aumento de matrículas na rede estatal, que passa dos 18.242 (21.2%) em 2002, para 62.557 (47.5%) em 2006 (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006). O crescimento de apenas 2% no número das matrículas em classes ou escolas especiais, que passa dos 68.067 registros para o quantitativo de 69.418, contrasta radicalmente com o aumento de 243% no processo de acesso de pessoas com deficiência à rede estatal de ensino.

Já no Estado do Rio de Janeiro podemos perceber que, enquanto a média nacional de atendimento no comparativo paralelo entre classes e escolas especiais e a política de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino, com partida em 1998, registrou respectivamente alteração dos 87% e 13% para 53.6% e 46.4% no ano de 2006, essa curva se apresenta distinta, ainda que o aumento de participação da rede estatal seja também marcante.

Nesse Estado, onde no final do século XIX e início do século XX, se estabeleceram muitas das clássicas escolas especializadas, parte-se no ano de 2002, de um quantitativo de 31.091 matrículas, sendo 71.4% em salas e escolas especiais e 28.6% na rede estatal de ensino. Em 2006, há um crescimento do número de matrículas para 43.132, sendo desses, 26.660 em classes e ou escolas especiais e 16.472 em salas comuns da rede estatal de ensino (Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Nisso percebemos que, apesar do crescimento predominante na rede regular estatal de ensino, diferentemente da média nacional, a qual está marcada por leve desequilíbrio na comparação do atendimento isolado e na rede estatal de ensino, no caso do Rio de Janeiro se verifica uma distinção significativa, pois esses números representam uma concentração de 61.8% em salas ou escolas especiais e apenas 38.2% na rede estatal de ensino. O panorama marca, nesse período de 2002 a 2006, um crescimento das matrículas de 20% nas salas ou escolas especiais e de 85.7% no quantitativo verificado na rede estatal de ensino.

Esse fato realmente nos chamou a atenção, considerando a existência das centenárias instituições de educação especial no Rio de Janeiro e a existência de uma luta corporativa dos profissionais que trabalhavam nessas instituições na busca por uma espécie de reserva de mercado para os professores internos dos estabelecimentos especializados fundados no início do século XX (Dutra e Rosa, 2006); (MAZZOTTA, 1996).

Segundo o Censo demográfico do IBGE (2000), a população com deficiência do Estado do Rio de Janeiro está em torno de 2.131.762 pessoas. Se comparado com o Estado de São Paulo, que registra o número de 4.203.632 pessoas com deficiência e possui uma população que supera em alguns milhões a população geral do Rio de Janeiro, nos permite averiguações relevantes. Como por exemplo, na questão de que, para este Estado acompanhar o nível de atendimento educacional das pessoas com deficiência realizado pelo Estado de São Paulo (cerca de 130.000 matrículas), teria que haver um aumento que alcançasse o coeficiente de 70.000 registros, ou seja, cerca de 27.000 matrículas acrescidas ao número atual de 43.132 registros identificados no censo escolar de 2006.

Neste sentido, embora exista um centro de escolas especializadas, com tradição, e mesmo resultados pedagógicos plausíveis no Estado do Rio de Janeiro, os dados não mostram

que essas escolas tenham capacidade de atender esta demanda do alunado com deficiência.

Portanto, se estados que tenham desenvolvido um conjunto de instituições especializadas renomadas não conseguem atender a demanda do segmento de pessoas com deficiência, indubitavelmente, esta dificuldade se põe, em níveis ainda maiores, nos estados em que estas condições qualitativas não existem.

E são por essas e tantas outras questões, dentre elas apenas algumas apontadas nesse trabalho, que recomendamos mais cuidado nas críticas a respeito das políticas educacionais desdobradas, concretamente, após a LDB, sobretudo, na defesa da manutenção do atendimento prioritário e ou exclusivo pela via das instituições especializadas.

Temos também que considerar que o aparato necessário para o atendimento da demanda reprimida, com a qualidade necessária e de direito dos alunos, não está ainda presente no conjunto, nem das escolas estatais e nem das especializadas. Fatos expressos a partir da prática recente da inclusão, a própria histórica situação da destinação marginal de financiamento para este campo educacional, um certo caos pedagógico perceptível nas escolas especiais, a título de outros problemas que ainda se fazem presente nessa política.

Nesse tocante, entendemos que as colocações de Ferreira (2006), pautadas em Cury (2002), sobre os possíveis desdobramentos da substituição do Fundo Nacional para o desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) pelo Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), também são pertinentes ao atendimento escolar das pessoas com deficiência:

O repasse de responsabilidades entre os escalões de poderes públicos sem o devido sustentáculo financeiro acaba por significar a redução na capacidade de atendimento da demanda. No âmbito da educação básica, há sérios comprometimentos no interior da educação infantil e da educação de jovens e adultos. Esses comprometimentos conduzem a que os espaços que deveriam ser ocupados, por dever, pelo Poder Público, tornem-se apropriados pelo setor privado, especialmente por meio de parcerias, convênios ou terceirizações (Cury, 2002, p.169-201, apud FERREIRA, 2006, p.107).

Como vimos, encontramos essa tendência principalmente nos ciclos iniciais de escolaridade da educação de pessoas com deficiência, pois boa parte das instituições isoladas vem muito fragilmente com apoio da comunidade, realizando ou substituindo a oferta pública de educação formal para esse segmento.

Além dessa observação, que não constitui detalhe desprezível, reiteramos também a posição de Ferreira que indica que:

Não só a educação, mas, também as áreas de saúde e assistência social têm sofrido

alterações significativas nas formas de financiamento e na definição de responsabilidades da União, estados e municípios. Há, assim, uma fase de transição e um redesenho dos espaços da educação especial a serem possivelmente assumidos pelas diferentes instituições envolvidas; mudanças nas práticas por elas desenvolvidas e nas relações entre elas (FERREIRA, 2006, p. 110).

Mesmo que tenhamos de reconhecer a fragilidade da organização e representatividade do segmento de pessoas com deficiência, por exemplo, das pessoas com deficiência mental e das pessoas com deficiência auditiva - fragilidade também presente nas demais áreas - vem comprometendo possíveis avanços. Sua condição de "atendidos" têm mantido esses grupos no limite da tutela da família, em geral leiga, e de limitados especialistas.

Nessas tensões, mesmo que limitadas, têm havido também iniciativas significativas do Estado para assegurar a qualidade do atendimento, como por exemplo, representou o segundo grande concurso público realizado pelo Estado do Paraná no setor de Educação Especial, organizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), através do Edital nº. 36/2004 do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência - SEAP, em atendimento aos termos do Decreto nº. 2.508, de 20/01/2004, com a finalidade de realizar o provimento de 5500 (cinco mil e quinhentas) vagas para o cargo de professor do quadro próprio do magistério, nível de atuação educação básica, na modalidade de educação especial.

O referido concurso, que objetivou dentre outras coberturas, a substituição dos especialistas que atuavam em caráter de trabalho bastante inseguro, sujeitos a ações de hierarquia e indicações pessoais em unidades escolares, até então com caráter altamente filantrópico, tem colaborado para uma revisão de muitos problemas antigos na educação especial. Neste bojo, a qualidade pedagógica tende a avançar positivamente, tanto em influência na atuação de profissionais especialistas na esfera estatal como no atendimento isolado, pois há maior vigilância do Estado para garantir uma proposta realmente pedagógica vem abrindo perspectivas de superação da natureza original de compreensão das pessoas com deficiência e o caráter instrucional de sua educação, como descritas por José Geraldo Silveira Bueno:

Surdos e loucos, cegos e mendigos, todos faziam parte do movimento maior de segregação dos divergentes, dos que atrapalhavam o desenvolvimento do capitalismo e que necessitavam ser enquadrados às suas exigências, todos se encaminhando para a internação e para o trabalho forçado, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um lugar no "maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina". Na verdade, o surgimento da escola residencial, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam ao povo miúdo, à ralé. (BUENO, 1993, p.70).

Pelo que expusemos, entendemos procedentes os efeitos sobre o acesso e a qualidade do ensino decorrentes dos desdobramentos da atual LDB. A exemplo do que demonstra Ferreira, quanto à questão das escolas ou instituições especiais estarem sendo instadas a rever sua organização e rever seus parâmetros, haja vista que:

A lei prevê apoio técnico-financeiro pelo poder público apenas para instituições com atuação exclusiva em educação especial. Além disso, é bastante clara na definição das atividades que podem ser consideradas de manutenção e desenvolvimento do ensino, passíveis, portanto de apoio financeiro. Outro ponto indicado que vem sendo desdobrado nas diretrizes de estados e municípios é a exigência de que as instituições especializadas se organizem como escolas, por níveis de ensino, com requisitos para criação e funcionamento similares aos de uma escola comum (FERREIRA, 2006, p.109-110).

Neste sentido, reforçamos a importância de estudos que comparem a oferta de educação formal ao segmento de pessoas com deficiência antes e depois da LDB e que considerem a ainda altíssima demanda reprimida de atendimento educacional para essas pessoas.

Se considerarmos os números relativos aos anos 2004, 2005 e 2006 podemos observar que em 2004, nas duas formas de oferta escolar, registraram-se 566.753 matrículas de pessoas com deficiência; em 2005, 640.317 e finalmente em 2006, os já citados 700.624 registros, o que expressa um crescimento de 107.26% no atendimento desse alunado, se compararmos aos dados já apresentados de 1998 (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Comparando as duas formas de oferta (oferta em escolas especializadas e oferta na rede estatal de ensino), constatamos que matrículas em escolas exclusivamente especializadas/classes especiais acompanham o seguinte ritmo: em 2004, 371.383; em 2005, 378.074 matrículas e em 2006, 375.488 matrículas, representando um crescimento de 28% das matrículas comparativamente aos dados de 1998. (Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Quanto a matrículas em escolas estatais/classes comuns, registram-se os seguintes números: em 2004, 195.370 matrículas; em 2005, 262.243 matrículas e em 2006, 325.136 matrículas, havendo um crescimento de 64,6% na oferta em relação a 1998 (Censo Escolar MEC/INEP, 2006); (FERREIRA, 2006).

Embora não seja objeto central dessa dissertação, cabe destacar os números referentes ao acesso ao nível do ensino superior. Nesse nível, em 2003, tínhamos um total de 5.078 matrículas distribuídas: 1.373 (27%) em Instituições de Ensino Superior públicas e 3.705 (73%) em IES privadas. Em 2004, alcança-se um total de 5.392 matrículas, sendo dessas

1.318 efetivadas em IES públicas (24,4%) e 4.074 em IES privadas (75,6%). E esse nível, em 2005 refletindo um total importante em: 11.999 matrículas; sendo 3.809 (31,7%) em IES públicas e 8.190 registros em IES privadas (68,3%) (Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Nesse período, se nota um crescimento importante do acesso a esse nível de ensino, quando se registra um aumento de cerca de 136% das matrículas, sendo que desse aumento, o acesso à oferta estatal correspondeu, aproximadamente, a 177%, enquanto nas IES privadas o aumento foi de 121%.

Podemos perceber que o acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino vem proporcionando, de maneira mais contundente, condições, por via dos vestibulares, níveis de escolaridade inacessíveis a esse segmento, até bem pouco tempo.

Esta é uma condição que aumenta a importância a ser atribuída quando da análise dos dados sobre as matrículas de pessoas com deficiência na educação básica. Como no que verifica o censo escolar de 2006: 112.988 matrículas (16%) na educação infantil; 466.155 (66,5%) no ensino fundamental; 14.150 (2%) no ensino médio; 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos; 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico). (Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Se tomarmos as matrículas, considerando o tipo de deficiência e o tipo de atendimento, temos em 2006 a seguinte distribuição:

1. Cegueira, de um total de 9.206 matrículas, 5.207 (56,5%) em escolas e ou classes especiais, e 3.999 (43,5%) em salas da rede estatal de ensino.
2. Baixa visão, do total de 60.632 matrículas, 7.101 (11,7%) em escolas e ou classes especiais, e 53.531 (88,3%) registros na rede estatal de ensino.
3. Surdez leve/moderada, do total de 21.439 matrículas, 6.825 (31,8%) registradas em escolas e ou classes especiais, e 14.614 registros (68,2%) identificadas na rede estatal de ensino.
4. Surdez severa/profunda, de um total de 47.981 registros de matrículas, 26.750 (55,7%) se efetivaram em escolas e ou classes especiais, e 21.231 (44,3%) na rede estatal de ensino.
5. Surdez/cegueira, de um total de 2.718 registros, 536 (19,7%) foram identificados em escolas e ou classes especiais, e 2.182 (80,3%) registrados na rede estatal de ensino.
6. Deficiência mental, do montante de 291.130 matrículas, 197.087 (67,7%) se efetivaram em escolas e ou classes especiais, e 94.043 (32,3%) na rede estatal de ensino.
7. Deficiência múltipla, de um total de 74.605 matrículas com essa característica, 59.208

- (79,3%) em escolas e ou classes especiais, e 15.397 (20,7%) se registrava em salas comuns da rede estatal de ensino.
8. Deficiência física, do total geral de 43.405 matrículas dessa área específica de deficiência, 13.839 (31,8%) se efetivaram em escolas e ou classes especiais, e 29.566 (68,2%) constavam em registros em salas comuns da rede estatal de ensino.
 9. Condutas típicas, de um universo de 95.860 identificações desse diagnóstico, 22.080 registros (23%) se verificaram em escolas e ou classes especiais, e 73.780 (77%) em salas comuns da rede estatal de ensino.
 10. Autismo, 11.215 matrículas, dessas, 7.513 (67%) em escolas e ou classes especiais, e 3.702 (33%) das matrículas em salas comuns da rede estatal de ensino.
 11. Síndrome de Down, de 39.664 matrículas, 29.342 (74%) constavam em escolas ou classes especiais, enquanto 10.322 (26%) registros se efetivaram na rede estatal de ensino.

E ainda:

12. Altas habilidades/superdotação: do total de 2.769 registros, 100% se registraram em matrículas nas escolas especiais ou classes especiais. (Fonte: Censo Escolar, MEC/INEP, 2006).

Esses dados mostram a desigualdade no grau de acesso à rede regular estatal de ensino entre os diferentes tipos de deficiência. Além disso, percebe-se, ainda, uma séria divisão da oferta do ensino regular estatal a imensa maioria desse segmento de pessoas, com predominância no atendimento de alunos com baixa visão, surdez leve/moderada, surdez/cegueira e deficiência física. Ou seja, excetuando os registros de condutas típicas, diagnóstico, aliás, que demandaria outras considerações, em tudo na exatidão de tais aspectos tidos como deficiência, do que temos dúvida, apenas 1/3 dos 12 tipos recenseados detêm a maior parcela do atendimento oferecido na rede regular estatal - sala comum.

Esses índices demonstram o quanto ainda é necessário avançar na direção da inclusão, principalmente no que diz respeito ao financiamento, condição imprescindível no sentido de fazer com que esse alunado, não só acesse, continua e crescentemente, à escola estatal, senão que se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pelo homem, que é o constituinte do legítimo currículo escolar, tão denunciado e condenado por meio do jargão pós-moderno da "ensinagem".

O visível crescimento do atendimento da demanda através do processo de inclusão não torna menor a preocupação com o mero assimilar de pessoas com deficiência nas instituições estatais de ensino. A evolução de matrículas inclusivas com e sem apoio pedagógico

especializado dá dimensão da qualidade pedagógica do atendimento.

Em 2004, de um total de 195.370 matrículas, 99.178 (50,7%) eram em escolas que contavam com apoio pedagógico especializado e 96.192 (49,3%), em escolas sem apoio pedagógico especializado. Em 2005, aumenta o percentual de matrículas em estabelecimentos sem apoio pedagógico especializado: do montante total de 262.243 registros, contavam com apoio pedagógico especializado o quantitativo de 114.834 (43,7%) e sem apoio pedagógico especializado, 147.409 (56,3%). Em 2006, mais uma vez decresce o número de matrículas em escolas com este tipo de apoio: do total de 325.136 matrículas, constam com apoio pedagógico especializado 136.431 desses registros (42%) e sem apoio pedagógico especializado, 188.705 (58%). (Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Podemos ver, portanto, que a expansão da matrícula não tem correspondência direta com a qualidade das escolas onde esses alunos estão matriculados. Esses dados registram um crescimento de 175,5% das matrículas em escolas estaduais com apoio pedagógico especializado entre 2002 e 2006 e de 208,3% das matrículas em escolas estaduais sem apoio pedagógico especializado, nesse mesmo período.

Outro exemplo de fator negativo é o da adaptação arquitetônica, constante no ano de 2002 em apenas 5.016 escolas estaduais, de um total de 179.930 estabelecimentos, o que representa 2,7%. Ainda que se tenha avançado nesse requisito, no ano de 2006, para o percentual de 7,5% de um total de 168.436 escolas estaduais, correspondente a 12.684 unidades com sanitários adequados, e mesmo o MEC fazendo referência, entre 2002 e 2006, ao crescimento de 152,8% de escolas com tal adequação, o problema ainda se mantém (Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Desta forma, se há um positivo crescimento no que se refere ao atendimento institucional, esse processo não vem acompanhado suficientemente do provimento de condições de qualidade imprescindíveis dentro do ambiente pedagógico.

A necessidade está colocada; fica o desafio do enfrentamento do modelo econômico que pressiona o Estado para o corte de despesas no setor social e na educação, comprometendo a qualidade da expansão do atendimento.

Nesse sentido, entendemos que são importantes estudos criteriosos de política educacional para as pessoas com deficiência, que aprofundem as indicações aqui realizadas.

Cabe ainda ressaltar que os avanços dependem da capacidade de luta das organizações legitimamente representativas, ainda pouquíssimas, com vistas a não acatar passivamente os encurtamentos das rubricas do fomento da educação formal da classe trabalhadora. O alcance de um crescimento qualitativo do atendimento educacional das pessoas com deficiência não

passa apenas por essa faixa de atendimento específica e sim, se imbrica em toda a estrutura de política educacional desse país ainda fragilizada pelas contradições sociais.

Para nós, uma frase de Paracelso, a qual István Mészáros problematiza, representa esse desafio:

"A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice". "Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender". ...A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos "humanamente" (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade, o ideal da emancipação humana? (Mészáros, 2005, p.48).

Estas questões não se põem exclusivamente para a educação das pessoas com deficiência porque se referem à educação de forma mais ampla - supera o *locus* formal e atende aos fatores concretos ligados à produção/reprodução material. Pelo que, neste campo específico, apesar dos limites indicados, que não podem de maneira alguma ser secundarizados, torna-se fundamental indagar até que ponto o avanço na superação da caridade sócio-educacional constitui ou não uma perspectiva, ainda que limitada, para a humanização das pessoas com deficiência e, fundamentalmente, a assimilação de onde se estruturam os diques que obstaculizam a superação do defeito primário (no sentido anteriormente apontado em Vigotski).

Esta atenção, como dito, os limites aí existentes não se põem apenas para os "deficientes", ou mesmo para outras "minorias" sociais. O fato concreto da exclusão aparece em meio a uma estrutura, concreta e fetichizada, que tem atingido as mais diversas ações da classe trabalhadora e tem usado como veículo ideológico idéias como a do empreendedorismo e a da crítica "responsável" que trazem como lemas: "participação positiva"; "conselhos responsáveis"; "sindicalismo cooperativo"; "faça você mesmo"; "você também tem compromisso"; "o papel da comunidade"; etc. Ou seja, tais influências, apesar de se apresentarem também na política de institucionalização educacional desse segmento de pessoas e, sobretudo, influir na existência social das pessoas com deficiência, têm peso devido à universalidade, e não o oposto.

Assim sendo, não podemos reclamar aos segmentos realizarem a vanguarda da luta que poderá suplantar as mazelas dos trabalhadores, e sim, talvez, "serem arrastados ao movimento" (MARX, 2001) por ortodoxa ação exercida pela classe operária, devidamente

organizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas páginas finais não pretendem agregar nenhuma observação nova em relação ao que já dispusemos no corpo dessa dissertação. Apenas irá ratificar como imprescindível que análises a respeito do processo de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino precisam considerar que esse segmento de pessoas não foi criado, e nem mesmo surge, a partir da década de 1990, com a declaração de Salamanca e orientações internacionais afins. Pelo contrário, sua situação sempre esteve materialmente estabelecida e determinada pelas condicionalidades macro-econômicas estruturantes. Nesse entendimento, devido a essa materialidade, que não é optativa, essas pessoas nunca se forjaram isentas das formações políticas derivadas das contradições de toda e qualquer sociedade de classes.

Essas condicionalidades históricas, no século XX, criaram situações nas quais esse talvez lumpen proletariado tenha se forjado e adquirido maior visibilidade. Tal atenção, que é vasta e complicada, a qual apenas acenamos vagamente nessa dissertação, não deve ser subestimada. Pelo contrário, deve ser analisada profundamente, no sentido de se apanhar, ou mesmo recuperar, a centralidade dos fatores envolvidos na contradição permanente da totalização social.

Também consideramos que não é adequado acreditar, ao menos cegamente, nas conquistas que a classe trabalhadora brasileira alcançou na Constituição Federal de 1988, e no que se refere à educação das pessoas com deficiência, aquilo que foi afirmado formalmente, e ainda carece de efetivação suficiente.

Na análise, procuramos não desconsiderar, tanto o ideário das recomendações internacionais, atrelado aos anseios da economia capitalista convulsionada, como a atenção para com elementos relevantes que muitas orientações da UNESCO trazem.

Chamamos atenção para posições teóricas e propositivas que vêm pôr em risco a efetivação de uma escola que garanta o acesso ao conhecimento na medida em que na educação geral e na educação das pessoas com deficiência se acentua uma pseudo democracia pedagógica; o pluralismo cultural; a "dança cósmica"; a flexibilização curricular em nome de necessidades específicas dos indivíduos ditos "diferentes". E essa perspectiva tem estado presente no debate sobre o acesso das pessoas com deficiência à escola regular.

Vimos tanto em Rosita Edler Carvalho quanto em Mantoan a defesa de um respeito às diferenças individuais, tanto das crianças ditas normais como as entendidas deficientes, posição que já em outras épocas permitiu o surgimento de currículos diferentes que geram

desigualdade no acesso ao conhecimento elaborado.

Esses ideários estão em colisão com teorias que apontam uma pedagogia que considera as dificuldades e “diques” surgidos no processo de aprendizagem não enquanto transtornos a serem desviados ou minimizados, senão, que segundo a teoria vigotskiana, enquanto situações pedagógicas, presentes tanto no processo de aprendizado das pessoas com deficiência, como das ditas “normais”, revogando o processo de aprendizagem que, se pautado em ensinar a "criança caminhar com lentidão e tranqüilidade", alicerça a pedagogia com ferramentas que permitam ensinar a criança a “saltar” (VIGOTSKI, 1997, p. 44-153).

Se criticamos algumas abordagens pedagógicas que podem desviar a escola da função de ensinar e manter-se no limite da socialização ou de um aprendizado de nível inferior para as pessoas com deficiência, não deixamos de reconhecer avanços que se deram no período pós LDB.

Pudemos observar, estudando comparativamente a expansão da matrícula através da oferta de escolas e ou classes especiais e a oferta de atendimento na rede de ensino estatal, quais fatores foram significativamente alterados.

Primeiro, identificamos a incapacidade do atendimento educacional isolado em dar conta de atendimento da demanda educacional do segmento de pessoas com deficiência. Segundo, que não ocorreu, como se pode pensar a priori, uma generalizada transferência dos alunos atendidos em escolas especiais para a rede estatal de ensino. E terceiro, e mais importante, o processo de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino deflagrou a possibilidade de uma adequada verificação de a quantas andava a educação formal dessas pessoas no território nacional.

Sobretudo, na falsa apreensão de que esse segmento se encontrava assistido pedagogicamente até a legislação atual. O flagrante número de 293.403 pessoas matriculadas em 1998 nas escolas ou classes especiais, e o singelo marcador de 43.923 registros de matrículas na rede estatal de ensino, nos mostrou que esse atendimento nem mesmo beirava a 5% da alta demanda escolar reprimida desse alunado.

Nessa análise, na qual nos utilizamos, dentre outros referenciais, dos dados dos Censos escolares realizados pelo MEC/INEP - principalmente o Censo 2006 -, constatamos inclusive, que o atendimento nas unidades especializadas isoladas é ainda menor do que poderia se hipotetizar.

Segundo o Censo Escolar de 2006, da qualificação que o MEC identifica como atendimento escolar especializado, dentre a maior parte dos estabelecimentos responsáveis por essa oferta - 7.053 registros - apenas 2.728 estavam representados no ano de 2006 em

escolas especializadas, incidentemente em estabelecimentos apaeanos - cerca de 2000 unidades -; no restante, se configurando em registros de classes especiais estabelecidas na própria rede estatal de ensino, em identificação que totaliza o número de 4.325 classes especiais (CENSO ESCOLAR MEC/INEP, 2006). Identificamos ainda, que a concentração das matrículas em escolas e ou classes especiais se concentra nos níveis iniciais de escolaridade: educação infantil 88.7%; ensino fundamental: 42.8%; ensino médio: 16%; educação de jovens e adultos 63%; e ainda, em uma categoria que o MEC intitula Formação Profissional Básica, a quase exclusividade desse atendimento está em escolas e ou classes especiais (99,5%).

Percebemos em nossa perspectiva analítica outras duas questões a se enfatizar nessas páginas finais.

Uma que se refere ao fato de que quanto mais se eleva o nível de ensino, decresce a oferta educacional isolada. Por exemplo, nas séries do ensino fundamental já há importante e decisiva oferta na rede estatal de ensino, no patamar de 57.2%, superando os 42,8% representados em classes e escolas especiais. No ensino médio, o total de 14.150 matrículas em nível nacional está distribuído em 11.883 matrículas - 84% em salas comuns de ensino e apenas 2.267 - 16% - nas escolas e ou classes especiais.

Outra mostra da importância da política educacional destinada às pessoas com deficiência a partir da LDB é o fato de que essas pessoas tiveram ampliada sua presença no ensino superior desse país. Em 2003, eram 5.078 matrículas, atingindo em 2006 a importante marca de 11.999 matrículas (CENSO ESCOLAR MEC/INEP, 2006).

Até a bem pouco tempo, um número reduzidíssimo de pessoas com deficiência chegava a esse nível de ensino. Ainda que não possamos deixar de considerar que a maioria dessas vagas ocupadas se concentra em IES privadas, mas essa é uma questão que aflige a toda a faixa da população trabalhadora brasileira nesse nível de ensino.

Assim, o fundamental para nossas últimas considerações, é que verificamos nessa pesquisa que, de maneira significativa, o processo construído pelos enfrentamentos desse segmento, em conjunto com o reclamar da classe trabalhadora na década de 1980, tem se constituído, sobretudo, no que se refere aos desdobramentos da LDB, em fator importante, ainda que não suficiente, para que as pessoas com deficiência pudessem dar passos na ruptura com a condição de seres condenados á ignorância perpétua. No que, para lembrar o diâmetro do desafio, relocalamos a epígrafe dessa dissertação:

... Si ustedes enseñan a un sordomudo a trabajar, si él aprende a hacer muñecos

negros de trapo y a venderlos, si él confecciona diferentes artículos y después los lleva a vender a los restaurantes y se los propone a los usuarios, esto no es educación laboral, sino educación de la mendicidad" (VIGOTSKI, 1997, p. 46).

Concordamos radicalmente com a tese de Vigotski, onde mesmo em nosso atual contexto socio-histórico, ainda que caótico e com uma organização operária fragilizada, esses indivíduos podem demonstrar, mesmo nesse processo nada favorável, até porque é o único concretamente existente, sua capacidade de desenvolvimento.

Pelo exposto, em meio a todas essas condicionalidades, parece a importância da atual política educacional brasileira, mesmo que com os ainda tímidos números na cobertura de atendimento escolar das pessoas com deficiência, não poder ser negada. Onde, inclusive, o atual número de 700.624 matrículas de pessoas com deficiência, apontado no censo de 2006, têm que sofrer permanente e constante ampliação.

Na ampliação da cobertura, os dados demonstram o papel importante atribuível ao acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino, com o alcance do importante número de 700.624 matrículas em 2006 em ambas as formas de oferta.

Esta é uma participação substancial se considerarmos o alcance do atendimento de 1998: 87% concentrado no atendimento de classes e escolas especiais e 13% no atendimento das pessoas com deficiência na rede estatal de ensino. Passando, estas duas formas de oferta a representar, no ano de 2006, respectivamente, 53.6% e 46.4%. Onde o crescimento entre 1998 e 2006 foi de 640% em matrículas nas salas comuns da rede estatal de ensino e apenas 28% em classes e ou escolas especiais. (Fonte: Censo Escolar MEC/INEP, 2006).

Evidenciamos quando dessa verificação estatística, apesar dos avanços na cobertura de atendimento educacional às pessoas com deficiência, que para um alcance do percentual de oferta destinada ao alunado dito normal, ainda estamos distante.

Uma vez que considerando o potencial de atendimento na proporção dos cerca de 56.000.000 alunos atendidos nas mais diferentes esferas de oferta de ensino no Brasil em 2006, que é representante de cerca 1/3 da população brasileira, e constituindo o segmento de pessoas com deficiência, segundo o IBGE-2000, o número de 24.600.256 pessoas, para acompanhar a média nacional de atendimento educacional formal, teríamos que ter registradas nos atuais Censos Escolares, algo em torno de 8.000.000 matrículas de crianças e jovens com deficiência. Esta cifra está radicalmente distante da apontada no número de 700.624 matrículas em 2006.

Até por esses dados, precisamos mencionar as mais recentes ocorrências em nível nacional, no que diz respeito ao dualismo escola especial/acesso à rede estatal.

O documento editado no final do mês de setembro de 2007 pelo MEC, com o título *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, aponta para uma acomodação de entidades mantenedoras das escolas especiais, enquanto apoiadoras do processo educativo, que passaria a se realizar exclusivamente na escola regular.

Mesmo que o referido documento trate de uma versão preliminar, podemos entender que engloba algumas perspectivas importantes a se considerar na atual condição dessa política, mostrada por meio dos censos escolares.

Por exemplo, ao constar as seguintes orientações:

Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente;
Criação e implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, previstas no projeto político pedagógico das escolas;
Implantação das funções de tradutor / intérprete de Libras, guia-intérprete, monitor ou cuidador para auxiliar alunos nas atividades de higiene, alimentação e locomoção no cotidiano escolar e outras que tiverem necessidade de apoio constante. (BRASIL, 2007, p. 19-20).

Como parece se evidenciar, de fato, as ocorrências relacionadas ao fator quantitativo alterado no atendimento das pessoas com deficiência, com ênfase no acesso à rede estatal de ensino, têm fomentado importantes discussões, e mesmo prevendo ações a serem implementadas na política educacional destinada a essas pessoas.

É oportuno pontuarmos também, nesse nosso caminho final, algumas observações no sentido de ratificarmos os cuidados já destacados nessa dissertação, sobretudo no fato de que existe um *ethos* ético normativo, mesmo nas proposições oficiais do governo federal a essa política. Haja vista que a política educacional destinada às pessoas com deficiência, em visão oficial e em algumas teorizações, tem sido condicionada no que se resolveu definir enquanto processo de inclusão e acompanharia "o processo de mudanças" (BRASIL, 2008).

Esta idéia, a qual criticamos ao longo dessa dissertação, está presente na discussão oriunda do grupo de trabalho nomeado pela portaria do MEC nº. 555/2007, prorrogada pela portaria nº. 948/2007, a título do documento preliminar do MEC já citado pouco acima: *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* - o texto elaborado pelo grupo de trabalho, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 mantém título idêntico ao de Setembro de 2007.

O documento do MEC de 2008, mesmo que possa não constituir uma posição acabada por parte do MEC no aporte da educação inclusiva - ainda que o seja atualmente considerado

a política oficial desse ministério - estabelece as diretrizes do compromisso *Todos pela educação*, e visa à garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando a necessidade de acesso educacional das pessoas com deficiência às escolas estatais.

Documento que apesar de absolver tensão exercida por forças políticas que defendem o ensino isolado, em tudo, em acalmar o fato de que o documento preliminar de Setembro de 2007 encaminhava ao entendimento de não mais se licenciar estabelecimento especializado segregado ao constar, o entendimento da equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, bem como dos seus demais componentes, sistematiza, de maneira bastante próxima, o documento preliminar do MEC de setembro de 2007.

Como por exemplo, na necessidade de se buscar efetivação do que a LDB já determina e se lê, em definições e orientações, que prevêm que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, e que as escolas sejam organizadas para que possam assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Nesse movimento, por intermédio do documento elaborado pelo referido grupo de trabalho, se compreende que o processo de educação das pessoas com deficiência deve ter:

Início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 17).

Seguindo essa mesma direção, em todas as etapas e modalidades da educação básica, se veicula que:

O atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p.17).

O documento, assim, afirmando uma visão sistêmica, busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Entendimento que indica que a oferta da educação regular, o processo curricular propriamente dito não deve ser confundido com o atendimento educacional especializado, que passa a ter como fatores de anuência a suas atividades termos

assim definidos:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 17).

O mencionado texto entende ainda que o atendimento educacional especializado constitui aporte relevante ao disponibilizar:

Programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p.17).

Como fizemos menção no corpo dessa dissertação, o artigo 60 da LDB: 9.394/96 já aponta para uma revisão nas funções passíveis de serem enquadradas enquanto serviço especializado:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996, art.60).

Trazendo essa mesma orientação legal, qual seria o principal *locus* institucional na educação formal das pessoas com deficiência. Define em parágrafo único que:

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

Desta forma, podemos dizer que este artigo da LDB orienta, e muito antes dos documentos do MEC acima arrolados, ao estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial passíveis de recebimento de apoio técnico e financeiro público, e de que fecha questão na opção da ampliação do atendimento no ensino regular oficial.

O fato então urgente de se provocar reside no questionar se o atual caráter afirmativo legal orientado à educação das pessoas com deficiência realmente conseguirá contrapor-se aos parâmetros de neo-gestão. Uma vez que para seu importante êxito depende de conseguir nadar

contra a maré, e contrariar a razoabilidade concedida ao superávit fiscal financiado por cortes nos recursos destinados às políticas sociais.

Ou seja, apesar da generalizada miséria crescente da população, a estratégia dos economistas neoliberais/ultraliberais é o de fim de gastos "desnecessários" somado à ética retórica em torno do discurso de política social correta. Assim, questionar o como essa equação se estabelecerá a curto e médio prazo parece constituir o ponto nodal da questão.

Como evidenciado, o MEC parece realmente estar buscando pautar-se em um entendimento correto de que o direito de acesso à escola estatal por parte das pessoas com deficiência é uma pauta indiscutível.

Ainda persistem omissões do poder público no que se refere às condições de atendimento, como as relativas, por exemplo, à adaptação arquitetônica; aquisição de materiais e equipamentos auxiliares - desde cadeiras especificamente desenhadas para a acomodação adequada de crianças com deficiência física com características particulares; a questão dos livros didáticos ampliados, em relevo (Braille), bem como em outros formatos, etc.

Nesse quadro, o MEC ventila a possibilidade de utilização dos estabelecimentos especializados isolados, o que a primeira vista parece realmente uma adequação correta. Contudo, esse ministério não estabelece como se fará essa parceria, inclusive para algumas das funções ora pleiteadas como "transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente" (MEC, 2007, p. 19).

É perceptível, diretamente, nos dois documentos do MEC referidos há pouco, uma certa dúvida no que se refere à questão do financiamento, como base central para a efetivação da política.

No documento preliminar de setembro de 2007, temos as seguintes referências:

Celebração de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, condicionada aos projetos que estejam em consonância com o previsto na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e passíveis de avaliação contínua de seus objetivos e procedimentos pelos sistemas de ensino;
Constituição de redes de apoio à inclusão, com a colaboração de setores responsáveis pela saúde e assistência social e participação dos movimentos sociais em todos os municípios (BRASIL, 2007, p. 21).

Tais parágrafos orientativos do MEC não podem ser matematicamente caracterizados enquanto uma brecha intencional para o esvaziamento de ações estatais de financiamento a

essa política; por outro lado, se arrolarmos decisões políticas que o governo federal vem editando, coincidentemente nesse mesmo período, para sermos mais exatos, no mesmo mês de setembro de 2007; em ação exercida pela Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, em menção oficial que define o compromisso pela inclusão das pessoas com deficiência no Decreto nº. 6.215, de 26 de setembro de 2007, os apontamentos lá apresentados se colocam como alusões devidamente a se ter em atenção.

Uma vez que esse decreto, o qual institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD²⁶ e dá outras providências, tem ampliado nossa preocupação perante o caráter de comunitarismo aludido em ações estratégicas para uma plena satisfação do atendimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Nossa preocupação reside no fato de que dentre as ações a serem desenvolvidas por esse comitê, apesar de poder se ler no artigo 1º que:

Fica estabelecido o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em proveito da melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira (BRASIL, 2007).

O governo federal se apresenta imbuído da necessidade de fomento de ações como:

- Ampliar a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua qualificação profissional;
- Ampliar o acesso das pessoas com deficiência à política de concessão de órteses e próteses;
- Garantir o acesso das pessoas com deficiência à habitação acessível;
- Tornar as escolas e seu entorno acessíveis, de maneira a possibilitar a plena participação das pessoas com deficiência;
- Garantir transporte e infra-estrutura acessíveis às pessoas com deficiência;
- Garantir que as escolas tenham salas de recursos multifuncionais, de maneira a possibilitar o acesso de alunos com deficiência (BRASIL, 2007).

No entanto, esse realizar é aludido juntamente com um pacto mais amplo, no qual se escreve em forma de parágrafo único:

Os entes participantes do Compromisso atuarão em colaboração com as organizações dos movimentos sociais, com a comunidade e com as famílias, buscando potencializar

26 O referido decreto define que o Comitê Gestor será composto pelos seguintes órgãos: I - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará; II - Ministério da Educação; III - Ministério da Saúde; IV - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; V - Ministério das Cidades; VI - Ministério do Trabalho e Emprego; e VII - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

os esforços da sociedade brasileira na melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

Outro indicativo que verificamos, enquanto fator de risco na efetivação de políticas sociais para com as pessoas com deficiência, é que logo após arrolar importantes medidas de implementação para a urgência na qualidade desses esforços, esse decreto vincula um caráter optativo no artigo 3º, estabelecendo que:

A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência far-se-á por meio de termo de adesão voluntária cujos objetivos retratarão as diretrizes estabelecidas neste decreto (BRASIL, 2007).

Nesse aceno convidativo, ao nosso ver, esse decreto carrega algumas premissas preocupantes ao interesse das pessoas com deficiência.

Em especial, ao verificarmos que, historicamente no Brasil - minimamente desde meados do século XIX - esse segmento de pessoas tem tido como política de "Estado" aquilo que parece estar reivindicado nesse decreto. No qual se lê, no artigo 4º, a definição de um caráter, senão exato, muito próximo ao voluntariado:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria das condições de inclusão das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

Evidentemente, que em função dos dois documentos do MEC arrolados pouco acima serem muito recentes, inclusive o último datado de janeiro de 2008, não vamos pretender tecer maiores considerações nessa altura de nosso trabalho. Entendemos prudente acompanhar desdobramentos que se seguirão, acompanhar de que maneira essa ação instrucional estatal no campo educacional das pessoas com deficiência se efetivará, e de que maneira se dará nesse processo a acomodação das influências das instituições segregadas. Por exemplo, como ficará o financiamento das instituições especializadas, que a partir de 2008, estão sendo pensadas como instâncias parceiras do processo de ensino, que conforme se acena, será realizada unicamente na rede estatal de ensino. Será mantida a dualidade de financiamento, com cotização estatal e a ineficiente filantropia? Isso não poderá dificultar a identificação das reais carências do processo de acesso?

Perante ao exposto nessa dissertação, e algumas novidades mais recentes, não queremos nesse momento fazer nenhuma apologia ou condenação do processo pelo qual as

peessoas com deficiência vêm se percebendo no atual cenário de implantação de uma efetiva política educacional pelo Estado brasileiro. Senão que queremos enfatizar a necessidade desse processo ser considerado concretamente, não isento da ideologia, mesmo as mais absurdamente transparentes, ou até aquelas que podem se camuflar como inofensivas. E em tudo, deixar indicado as muitas dúvidas que ainda pairam no que se refere ao financiamento dessa ação educacional imprescindível.

Assim finalizamos nosso trabalho, apontando para que as pessoas com deficiência se organizem cada vez mais no sentido de ficarem atentas, bem como professores, pesquisadores, entidades de classe - diretamente ou não ligadas à área da educação, e verifiquem os possíveis desdobramentos, sem condenações prematuras, apesar da presença das muitas influências abstratas e retóricas que influenciam a política de acesso das pessoas com deficiência à rede estatal de ensino.

Entendemos que o maior aprendizado que obtivemos com o presente estudo, com o suporte acadêmico disponibilizado, direta ou indiretamente, pelos muitos professores que nos subsidiaram na produção dessa dissertação (desde os tutores de nossa graduação, como também os responsáveis pelos créditos básicos do mestrado, até a banca de qualificação, e depois, a de defesa), foi o parcial, e mesmo ainda ingênuo, “discernimento” de que o processo potencial de uma política não se realiza por vias de incorrigíveis posições eruditas, e sim, em plataforma prática e concreta. Essa não se constitui imune à ideologia, como não se efetiva por Dom Quixotes da educação especial que descuidam de fatores concretos que se envolvem nesse processo, até porque: "quando excepcionalmente se consegue conhecer o encadeamento íntimo das formas de existência sociais e políticas de um período, isso só se verifica normalmente quando essas formas já se encontram a meio de sua existência, quando estão a caminho do declínio. Neste caso, o conhecimento é essencialmente relativo" (...) "neste domínio, portanto, quem for à caça de verdades imutáveis, pouco mais caçará do que vulgaridades e lugares comuns da pior espécie" (MARX e ENGELS, 2004, p. 56).

REFERÊNCIAS:

BORBA, B. Políticas de inclusão: Limites e desafios em uma sociedade de classes. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2007.

BORON, A. A. A coruja de Minerva: Mercado contra democracia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024/61. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/cedf/historico.asp>. Acesso 12 mar 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituições. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1967.

BRASIL. Constituições. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº. 6.215, de 26 de setembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 28 de setembro de 2007.

BRASIL. Decreto Federal nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. Decreto Nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto Federal nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Brasília: Diário Oficial da União, 03 de dezembro de 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.048, de 08 de novembro de 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CEE/CEB nº. 02/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 22 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 22 de jan. 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2008. BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Brasília, 1999.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e educação especial: Recomendações de Organismos Internacionais Sobre Educação. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta-milenio.pdf>. Acesso 06 mar 2006.

CASTRO M, F. Política e relações internacionais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arq>. Acesso 06 mar 2006.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/>. Acesso em 20 jul2006.

DAVIS, M. Planeta de favelas. São Paulo: Boitempo, 2006.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível em: #
HYPERLINK "<http://WWW.Dhnet.Org.br>" ##<http://www.dhnet.org.br># acesso em: 22 out 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em <http://www.unesco.org.br>. Acesso 17 mar 2006.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Sobre promoção e proteção dos direitos humanos. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao-viena.htm>. Acesso 23 Agos 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na Área das necessidades educativas especiais. Disponível em <http://portal.Mec.Gov.Br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca>. Acesso 22 julho 2005.

DECLARAÇÃO DE MANAGUÁ. Rumo a um novo modelo para o desenvolvimento de políticas sociais para crianças e jovens com deficiência e suas famílias. Disponível em <http://www.saci.org.Br>. Acesso 27 de maio de 2006.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Disponível em <http://portal.Mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec-inclu.pdf>. Acesso 06mar 2006.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. Primeira conferência da rede ibero-americana de organizações não-governamentais de pessoas com deficiência. Disponível em <http://www.saci.org.br>. Acesso 27 de maio de 2006.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Congresso europeu de pessoas com deficiência. Disponível em <http://www.saci.org.br>. Acesso 25 de fev de 2006.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO. Disponível em <http://www.saci.org.br>. Acesso 25 de fev de 2006.

DECLARAÇÃO DE PEQUIN. Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século 2000. Disponível em <http://www.saci.org.br>. Acesso 25 de fev. de 2006.

DECLARAÇÃO DE QUITO. Disponível em <http://ww2.Prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Declaracao-de-Quito.pdf>. Acesso 06 mar 2006.

DECLARAÇÃO DA DÉCADA (2006-2016) DAS AMÉRICAS PELOS DIREITOS E PELA DIGNIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em <http://www.ubcbrasil.org.br/>. Acesso em 20 nov. 2006.

DELORS, J. (1998). Educação - um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/

UNESCO.

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Polêmicas do nosso tempo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernos da teoria vigotskiana. – 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUTRA, M, C; ROSA, E. R. Pessoas cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR Campinas, SP. 2006.

FERREIRA, J, F. Educação especial, inclusão e política educacional: Notas brasileiras. In RODRIGUES, D. (org). Inclusão e educação: Doze olhares sobre educação especial. São Paulo: Summus, 2006. pp.86-113.

GOHN, M, G. Educação não-formal e cultura política. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71). São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. (tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GOUNET, T. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, D. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2005.

HERMAKOVA, A. F. e RÁTNIKOV B. V. Que são as classes e a luta de classes? Moscou: Edições Progresso, 1986.

HEILBRONER, Robert, L. A história do Pensamento Econômico. São Paulo: Nova Cultural Ltda.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KEYNES, J, M. A teoria geral do emprego, do juro e da moeda. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

KUENZER, A, Z. Políticas do ensino Médio: continuam os mesmos dilemas. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Annablume, 2004, p. 89-116.

_____. Exclusão excludente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI e SANFELICE. Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, Autores Associados, 2005, p. 77-95.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2 mai/ago. 2002.

KRAWCZYK, N (ORG). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

MANTOAN, M, T E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In RODRIGUES, D. (org). Inclusão e educação: Doze olhares sobre educação especial. São Paulo: Summus, 2006. pp. 183-209.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar pontos e contrapontos/Maria Teresa Egler Mantoan; Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (organizadora). São Paulo: Summus, 2006.

MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K. e ENGELS, F. O Manifesto Comunista. São Paulo: CPV, 2001.

MARX, K. e Engels, F. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. O capital. Vol. I - tomo I. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

MAZZOTTA, M. J. da S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, S. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, S. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M, C, M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Texto publicado na Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, vol. 14, n. 1, 2001.

MORAES, M, C, M. (org.), Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente: Recuo da teoria. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 151-167.

NAGEL, L, H. Estado e políticas sociais no Brasil. O Estado e as políticas educacionais a partir dos anos 80. Cascavel: Edunioeste, 2001.

OLIVEIRA, F. O culto a Moloch: Bresser Pereira e a reforma gerencial do Estado. In BRAVO, M. & PEREIRA, P. (org). Política Social e Democracia. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Ed. UERH, 2001. pp. 139-147.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. De qual política de inclusão educacional estamos falando. Curitiba, 2005. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.php> . Acesso em 07 mar 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político pedagógico. Curitiba, 2006. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_artigos.php . Acesso em 07 mar 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº. 02/2003: normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003.

PASTORE José. Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência. São Paulo: LTR, 2000.

RIBEIRO, M, L, S. História da educação brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SADER, E. (org), Contragolpes / DAVIS, M. Planeta de favelas. São Paulo: Boitempo, 2006. pp. 191-219.

SALAMANCA. (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

SAVIANI, D. Escola e democracia. – 21. ed - SÃO PAULO: Cortez & Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D. Política e educação no Brasil/ O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. O que você precisa saber sobre... Política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHÖN, D, A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

SILVA, O. M. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVEIRA BUENO, J. G. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

SNYDERS, G. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

TURECK, L. T. Z. Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Pr: 2003.

VÁZQUEZ, A, S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

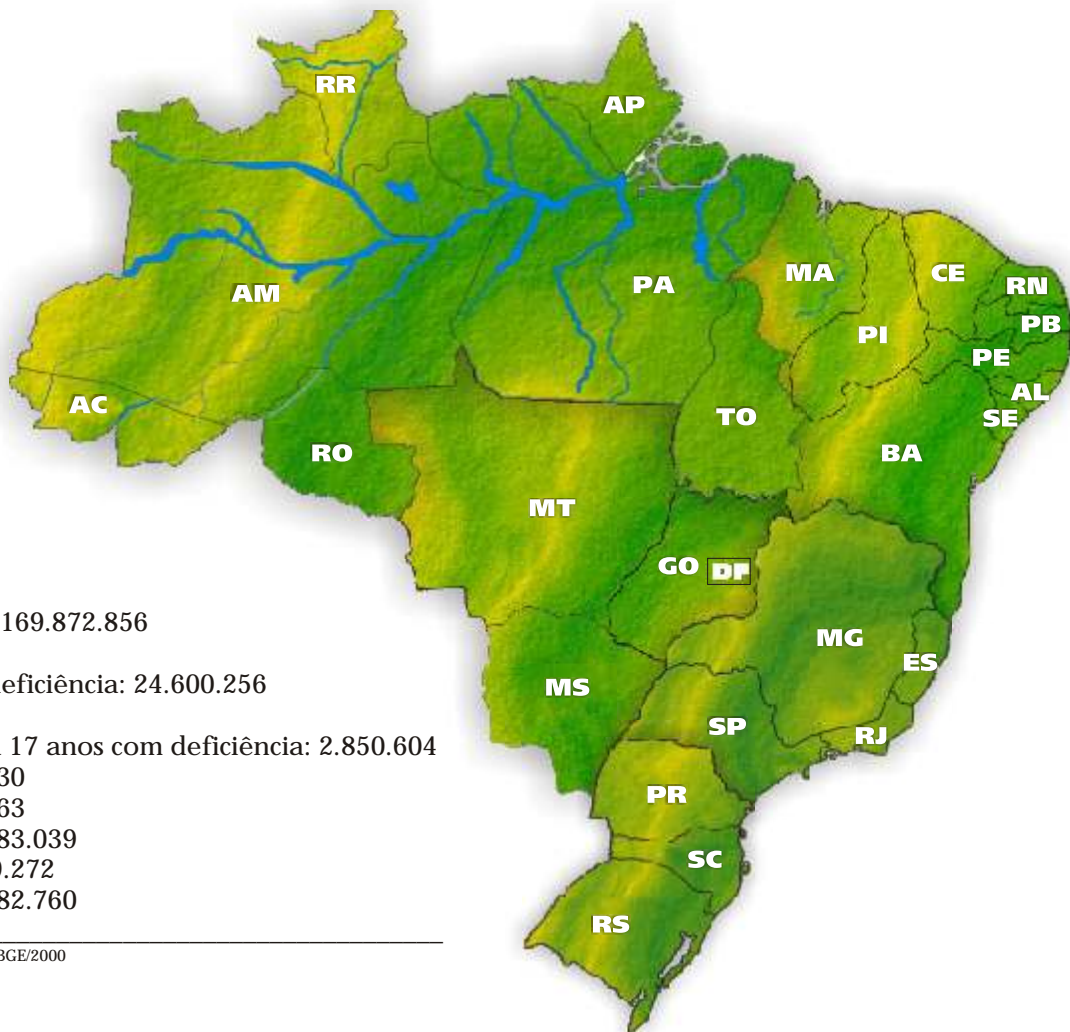
VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete Prado. Capitalismo e escola no Brasil. Origem e desenvolvimento do ideário educacional nacional: a constituição do liberalismo em ideologia educacional no Brasil e suas conseqüências à reorganização do sistema nacional de ensino. Campinas-SP: Papirus, 1990. p. 57-142.

ZIZEK, S. As portas da revolução: seleção dos escritos de Lênin de fevereiro a outubro de 1917. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

ANEXOS

Evolução da Educação Especial no Brasil



População total: 169.872.856

População com deficiência: 24.600.256

População de 0 a 17 anos com deficiência: 2.850.604

0 a 4 anos: 370.530

5 a 9 anos: 707.763

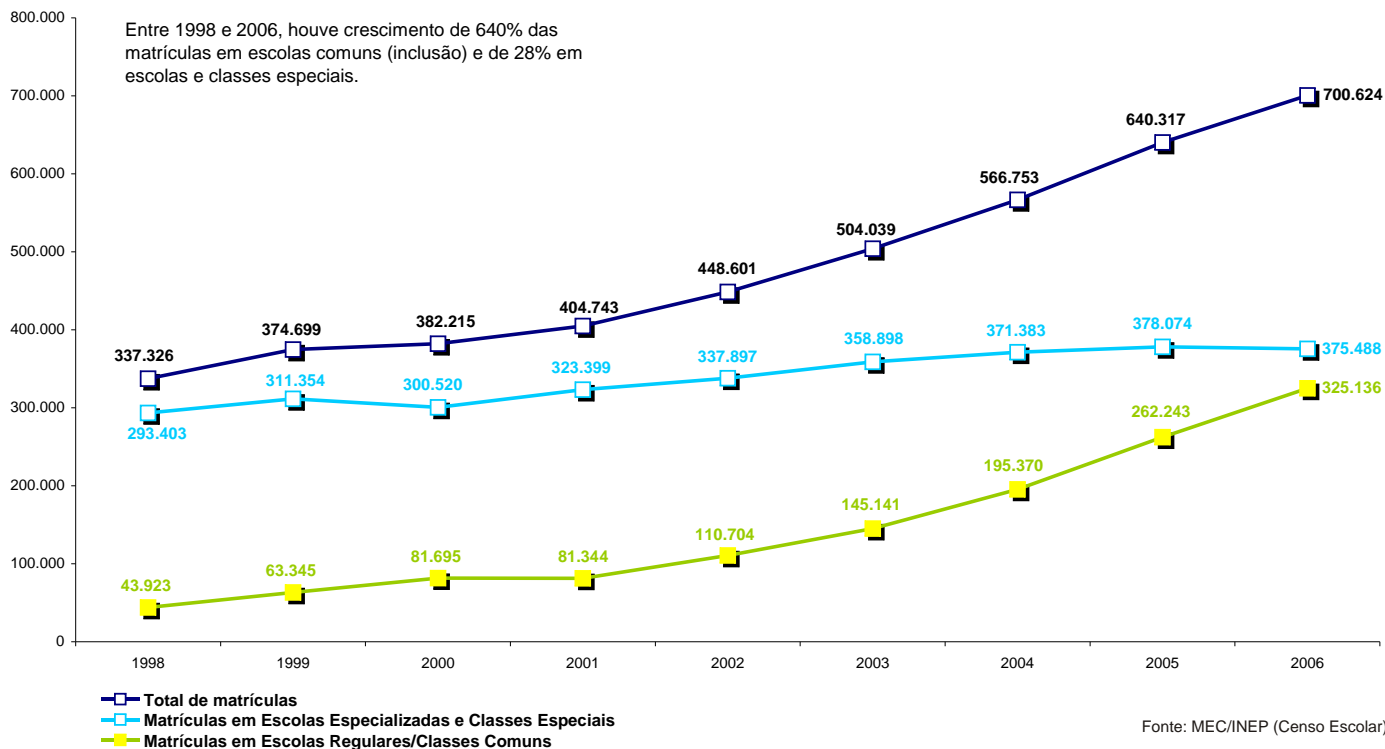
10 a 14 anos: 1.083.039

15 a 17 anos: 689.272

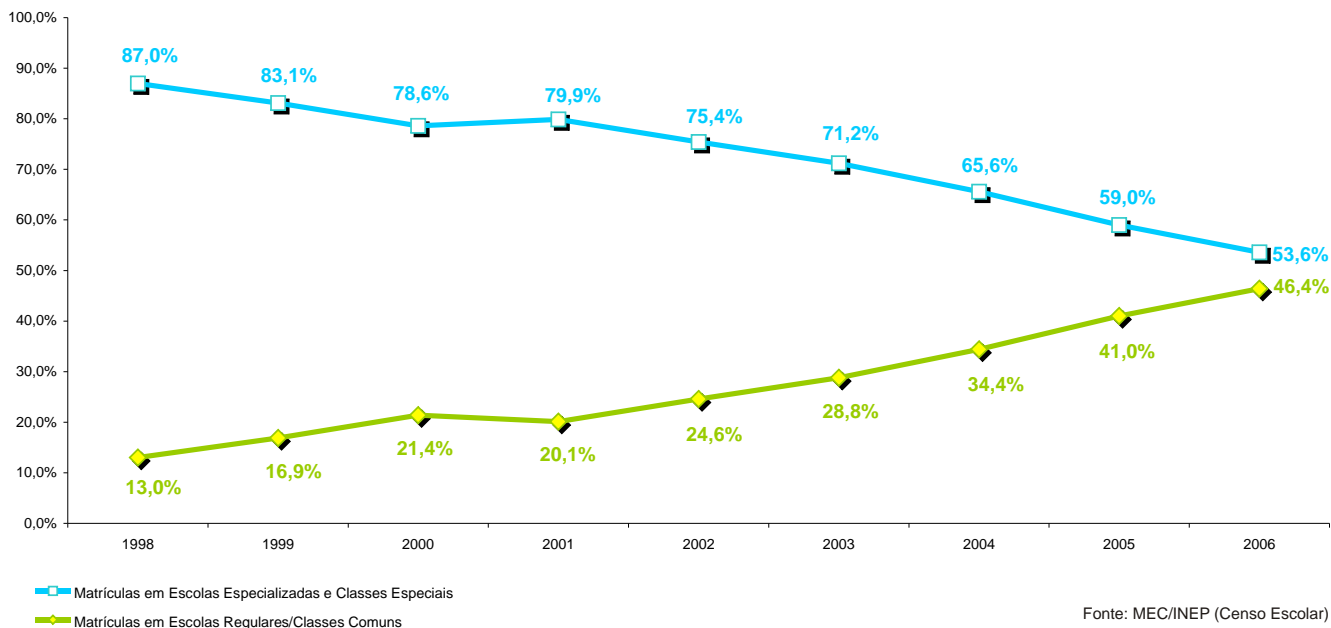
18 a 24 anos: 1.682.760

Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000

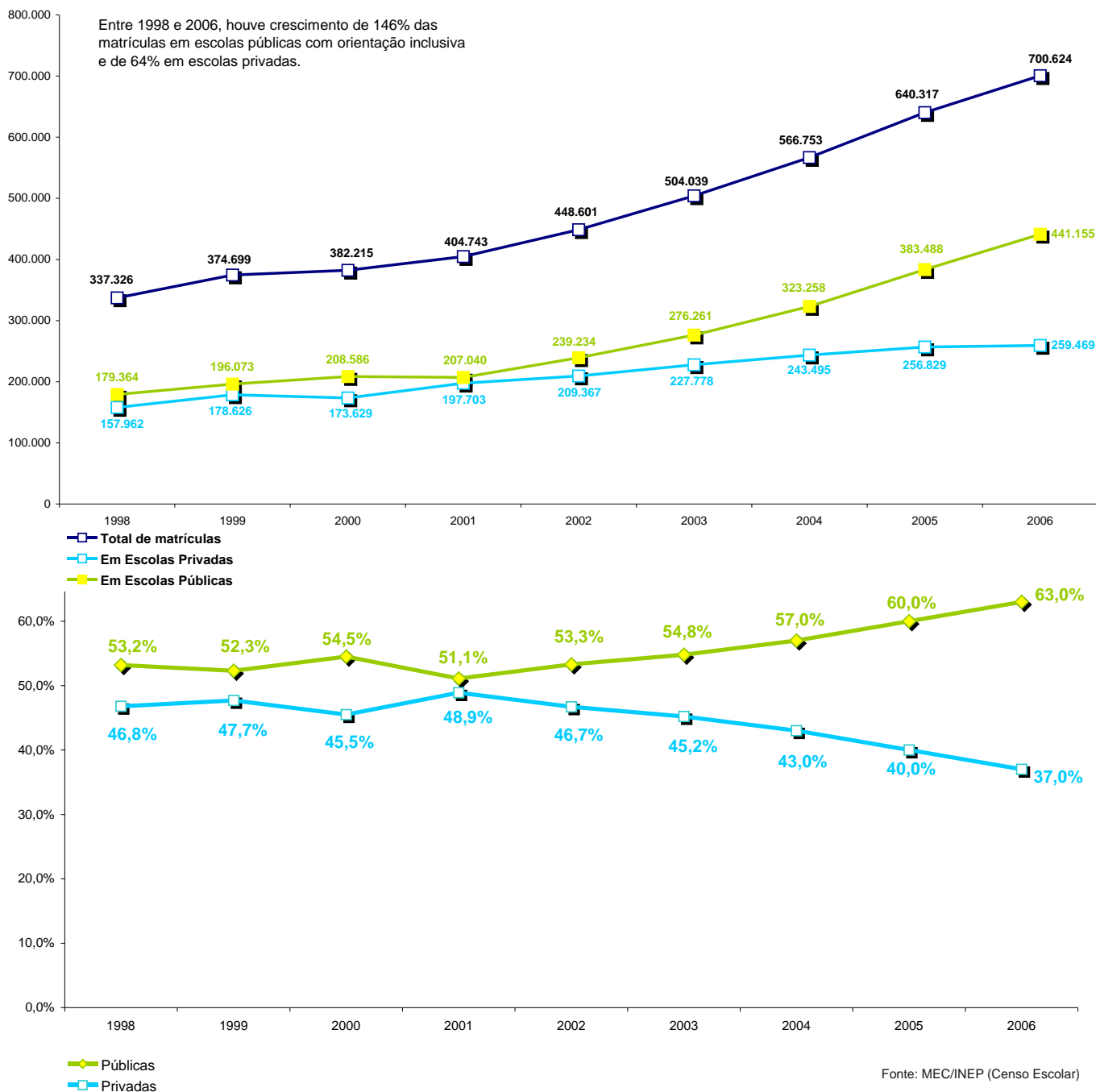
Evolução de Matrículas na Educação Especial - 1998 a 2006



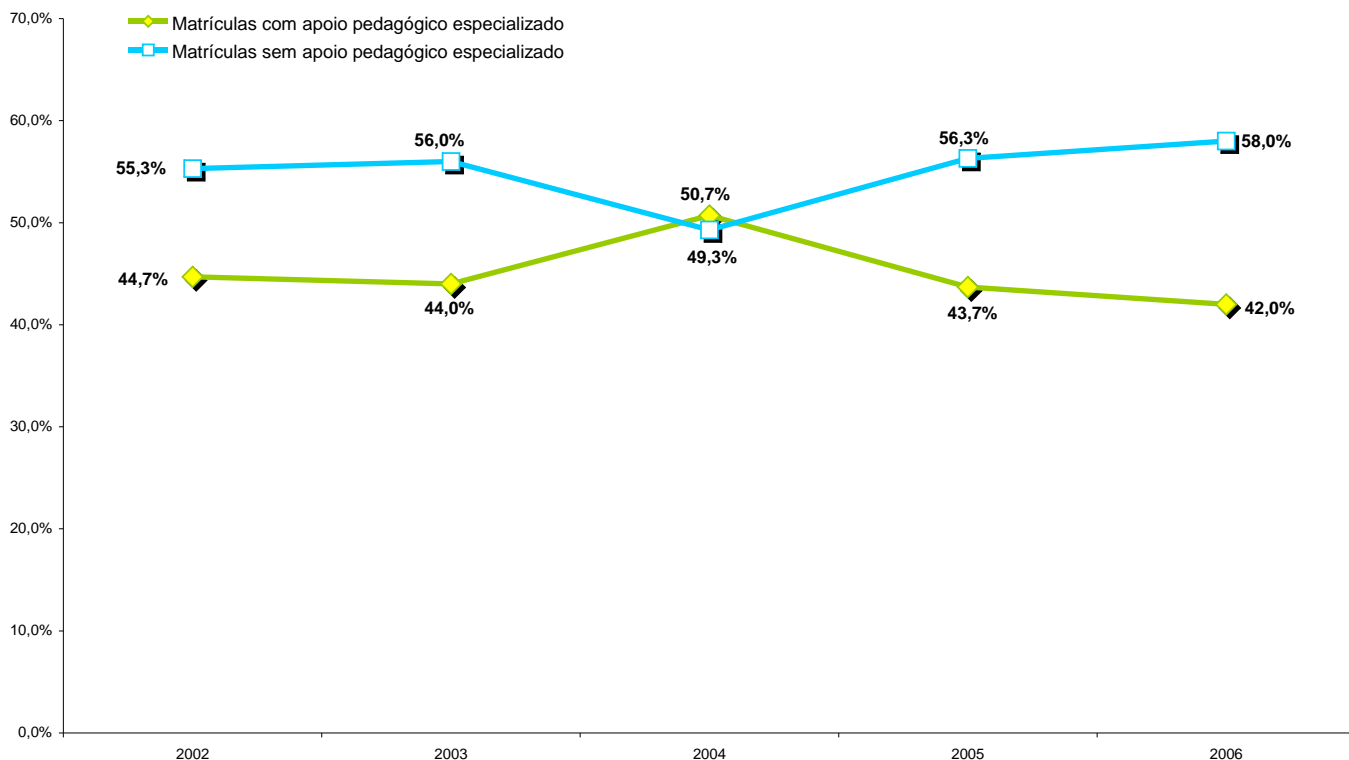
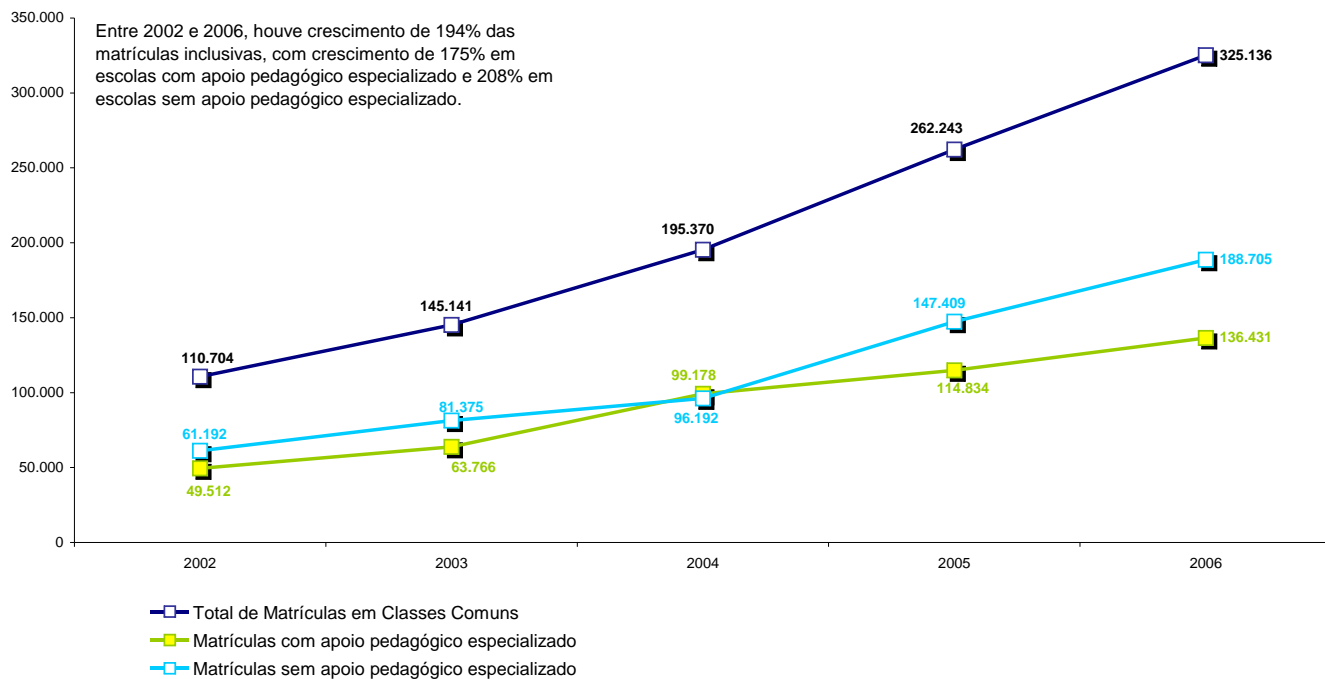
Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular - 1998 a 2006



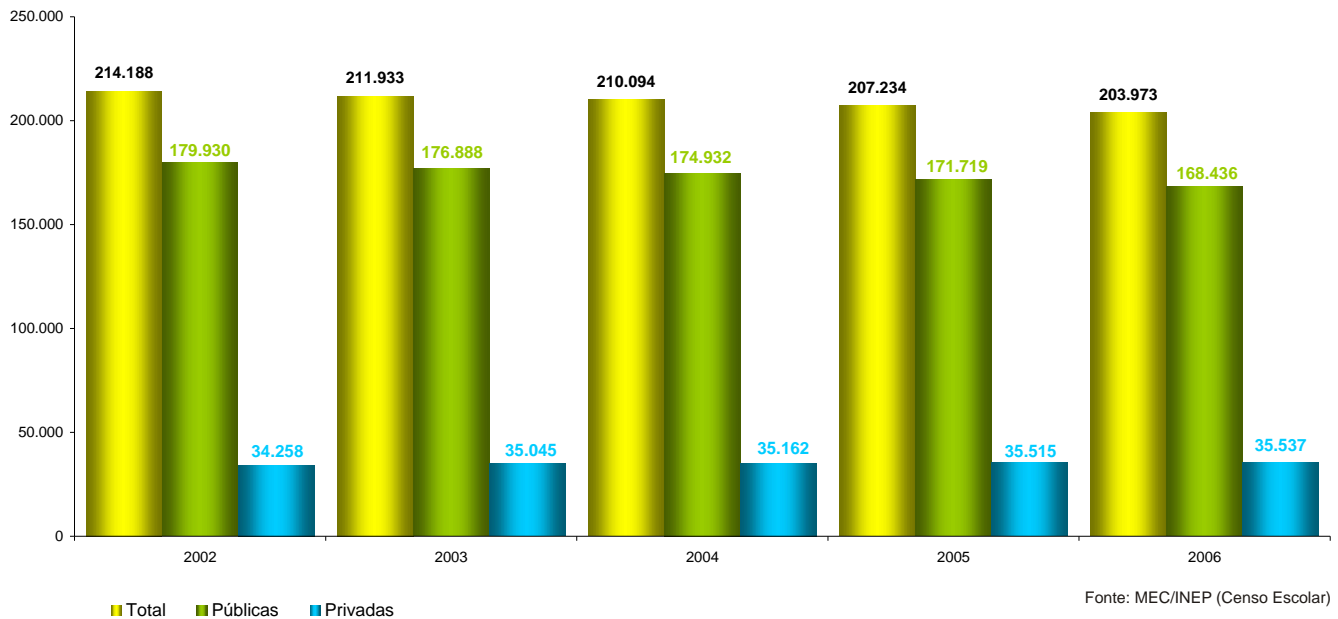
Evolução de Matrículas na Educação Especial na Rede Pública e Privada - 1998 a 2006



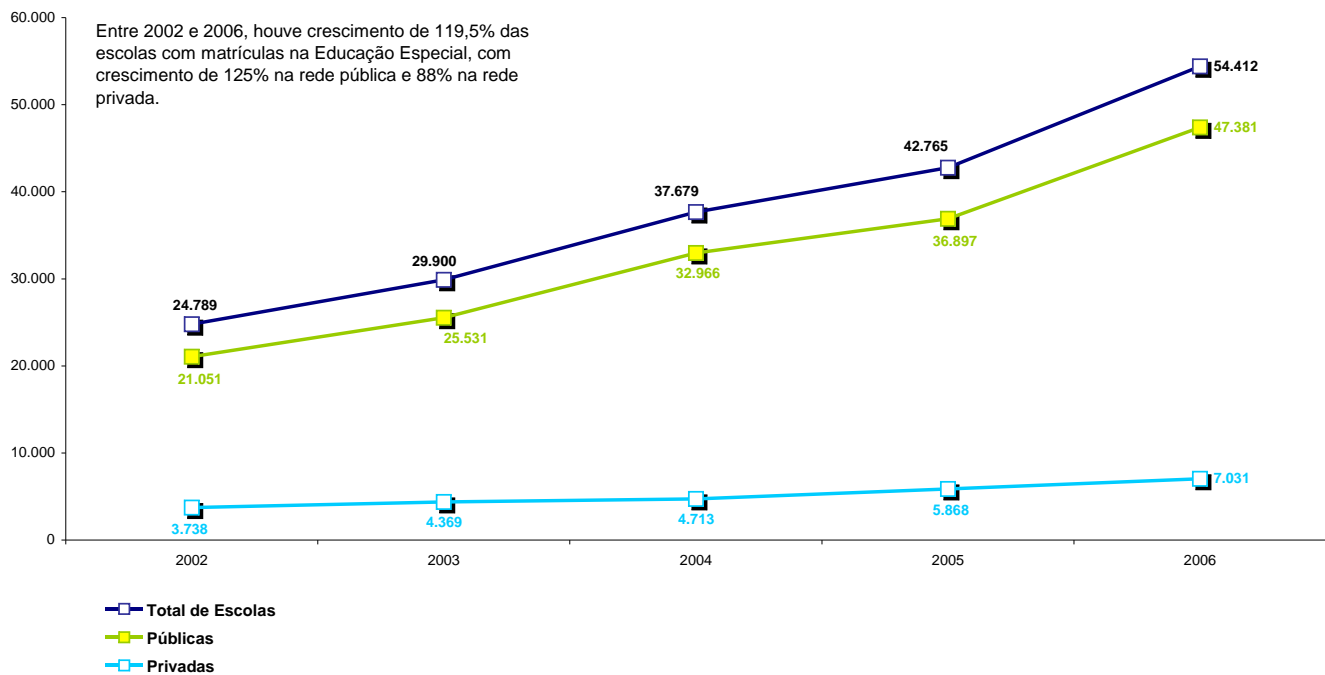
Evolução de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns - 2002 a 2006



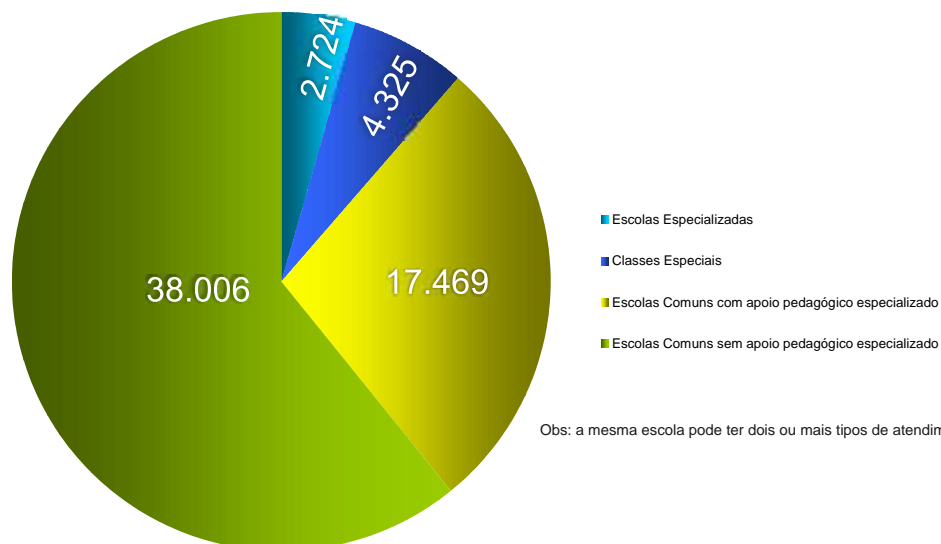
Escolas Públicas e Privadas com Educação Básica - 2002 a 2006



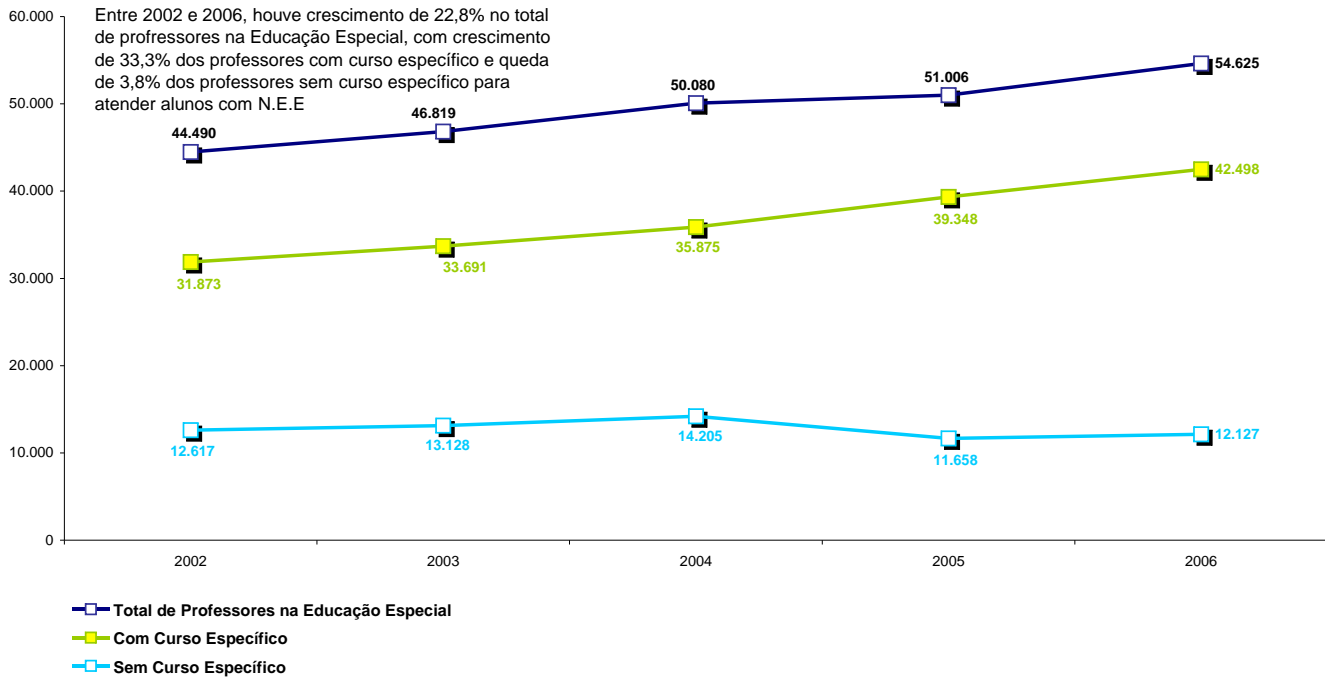
Escolas Públicas e Privadas com Matrículas na Educação Especial - 2002 a 2006



Distribuição de Escolas com Educação Especial por tipo de atendimento em 2006



Professores na Educação Especial - 2002 a 2006



Funções Docentes em 2002

| | Total Brasil | Público | % | Privado | % | Com curso específico | % | Sem curso específico | % |
|--|--------------|-----------|-------|---------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|
| Nº de Docentes na Educação Básica | 2.419.585 | 1.925.375 | 79,5% | 494.210 | 20,5% | — | — | — | — |
| Nº de Docentes na Educação Especial | 44.490 | 20.804 | 46,7% | 23.686 | 53,3% | 31.873 | 71,6% | 12.617 | 28,4% |

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2002)

Funções Docentes em 2003

| | Total Brasil | Público | % | Privado | % | Com curso específico | % | Sem curso específico | % |
|--|--------------|-----------|-------|---------|-------|----------------------|-----|----------------------|-------|
| Nº de Docentes na Educação Básica | 2.497.918 | 1.988.898 | 79,6% | 509.020 | 20,4% | — | — | — | — |
| Nº de Docentes na Educação Especial | 46.819 | 21.871 | 46,7% | 24.948 | 53,3% | 33.691 | 72% | 13.128 | 28,1% |

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2003)

Funções Docentes em 2004

| | Total Brasil | Público | % | Privado | % | Com curso específico | % | Sem curso específico | % |
|--|--------------|-----------|-------|---------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|
| Nº de Docentes na Educação Básica | 2.543.579 | 2.031.533 | 79,8% | 512.046 | 20,2% | — | — | — | — |
| Nº de Docentes na Educação Especial | 50.080 | 23.405 | 46,8% | 26.675 | 53,2% | 35.875 | 71,6% | 14.205 | 28,4% |

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2004)

Funções Docentes em 2005

| | Total Brasil | Público | % | Privado | % | Com curso específico | % | Sem curso específico | % |
|--|--------------|-----------|-------|---------|-------|----------------------|-----|----------------------|-----|
| Nº de Docentes na Educação Básica | 2.897.340 | 2.314.952 | 79,8% | 582.388 | 20,2% | — | — | — | — |
| Nº de Docentes na Educação Especial | 51.006 | 23.068 | 45,3% | 27.941 | 54,7% | 39.348 | 77% | 11.658 | 23% |

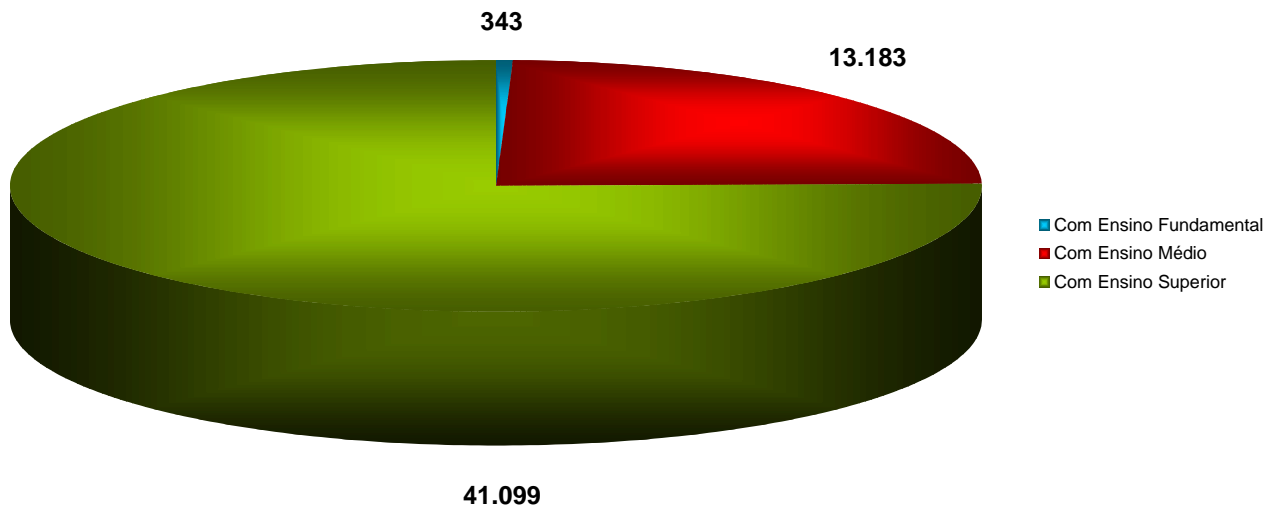
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2005)

Funções Docentes em 2006

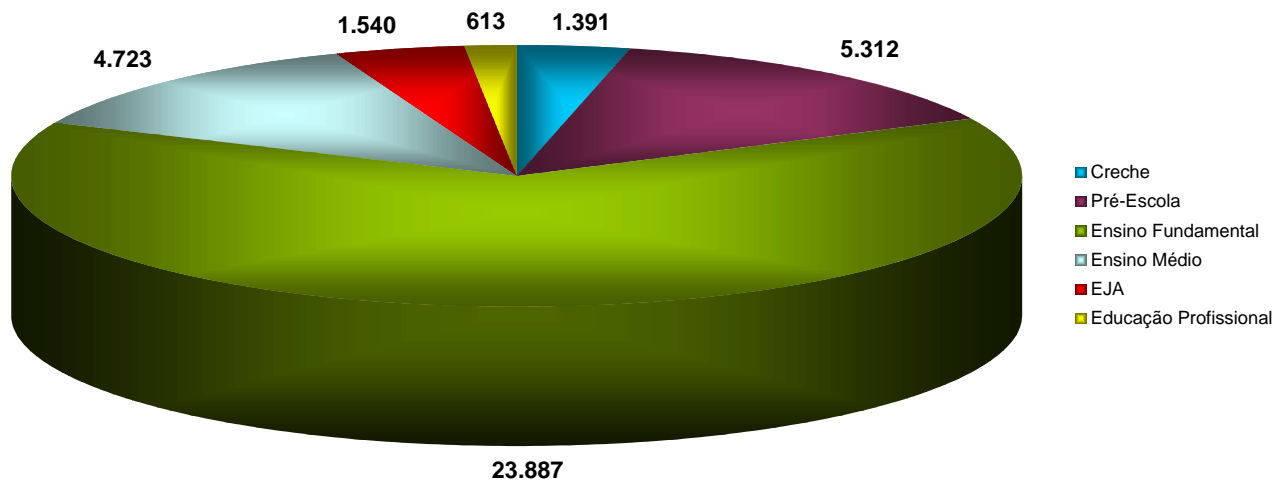
| | Total Brasil | Público | % | Privado | % | Com curso específico | % | Sem curso específico | % |
|--|--------------|-----------|-------|---------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|
| Nº de Docentes na Educação Básica | 2.973.412 | 2.389.098 | 80,3% | 584.314 | 19,7% | — | — | — | — |
| Nº de Docentes na Educação Especial | 54.625 | 25.669 | 47,0% | 28.956 | 53,0% | 42.498 | 77,8% | 12.127 | 22,2% |

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2006)

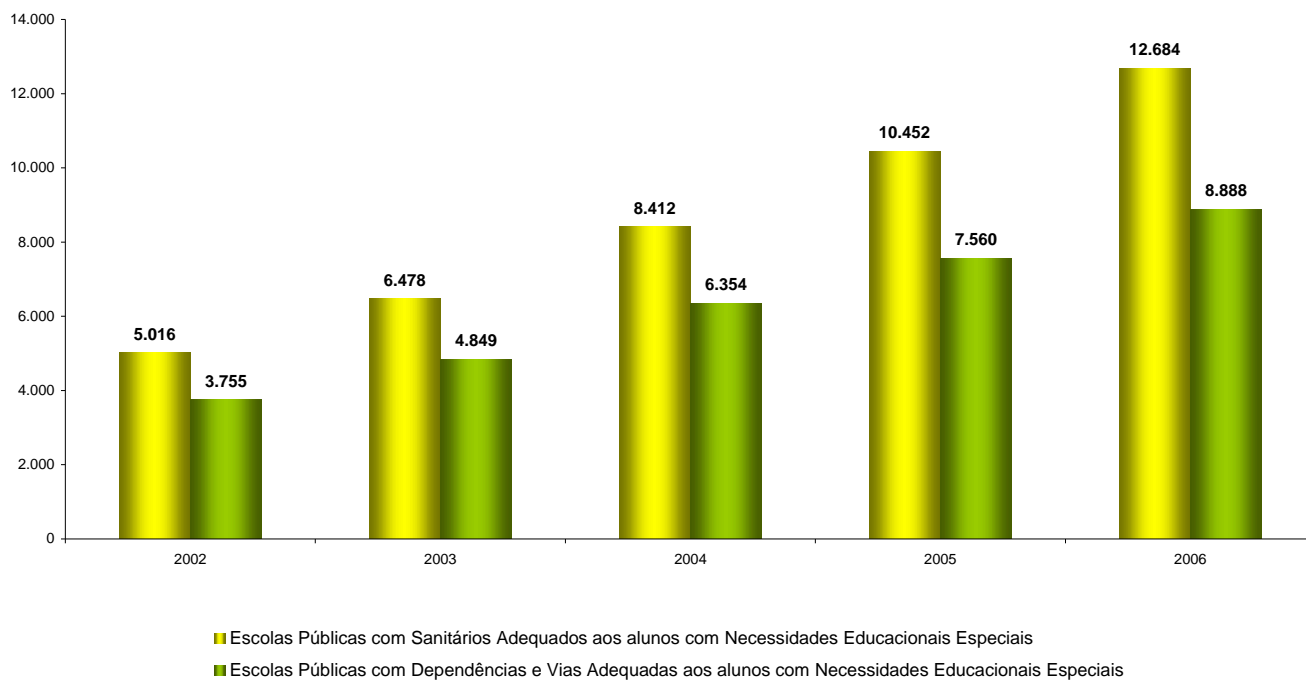
Formação dos 54.625 Professores na Educação Especial em 2006



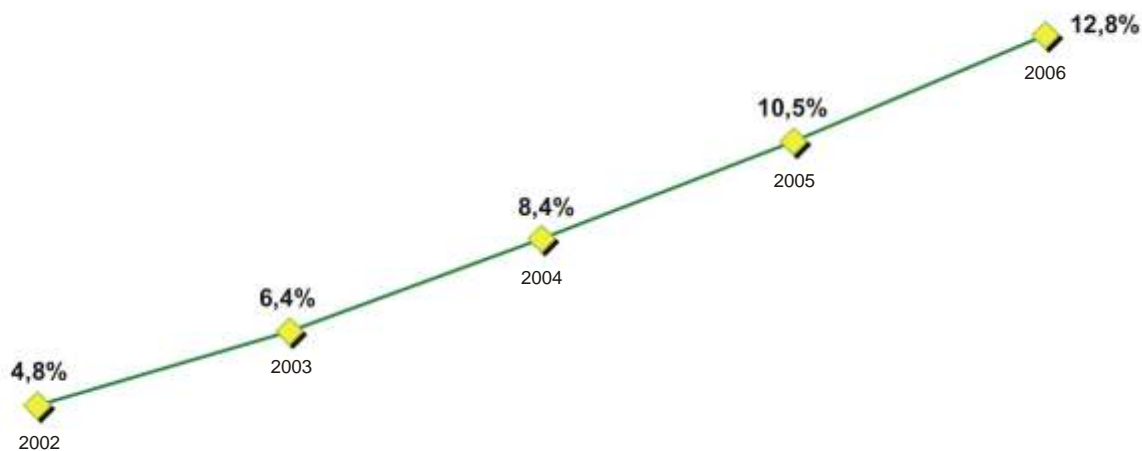
Distribuição dos Professores com Curso, de no mínimo 40h, para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 2006



Condições de Infra-Estrutura nas Escolas Públicas com Educação Básica - 2002 a 2006

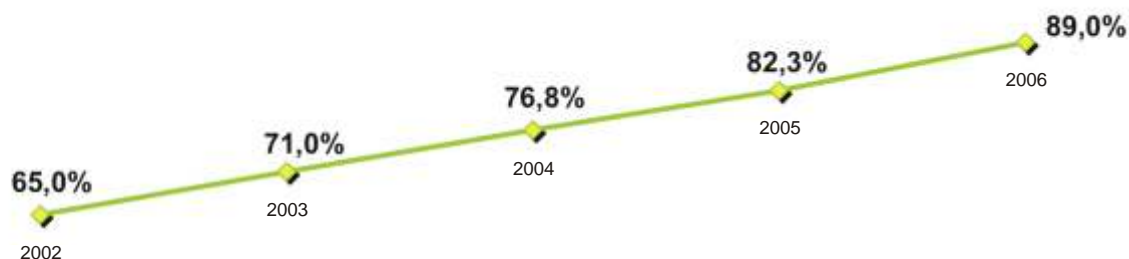


Percentual de Escolas Públicas com Adaptação Arquitetônica (acessibilidade) - 2002 a 2006



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

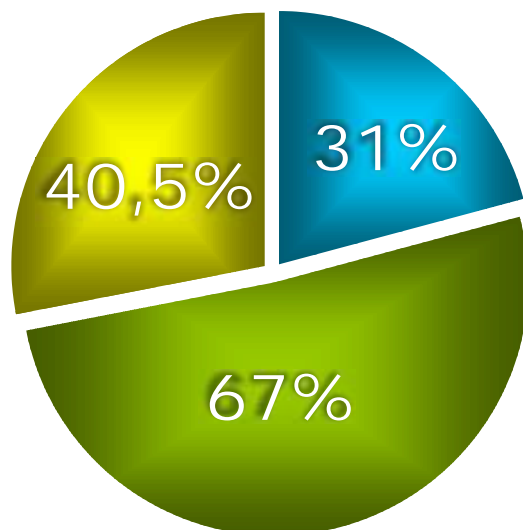
Evolução de municípios brasileiros com matrículas na Educação Especial - 2002 a 2006



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

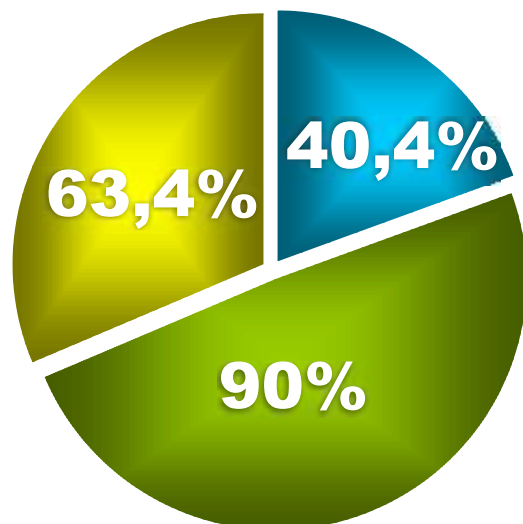
Condições de Informática nas Escolas com Educação Especial em 2006

Informática nas 50.259 Escolas Comuns



- Escolas com Laboratórios de Informática
- Escolas com Computadores
- Escolas com Acesso à Internet

Informática nas 7.053 Escolas Especiais



- Escolas com Laboratórios de Informática
- Escolas com Computadores
- Escolas com Acesso à Internet

a mesma escola pode ter dois tipos de atendimento (classes especiais e comuns)

Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento - 2004 a 2006

| Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais + Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|--------------------|------------|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|--------|---------------------------|----------------------------|--------|
| | Total Geral | Ensino Fundamental | | | | | | | | | | | Ensino Médio | EJA | Ed. Profissional (Básico) | Ed. Profissional (Técnico) | |
| | | Creche | Pré-Escola | Série Inicial | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série | 5ª série | 6ª série | 7ª série | 8ª série | | | | | |
| Brasil 2004 | Total | 566.753 | 34.486 | 75.110 | | 179.274 | 68.775 | 41.699 | 32.869 | 16.920 | 11.134 | 8.272 | 6.416 | 8.381 | 41.504 | 41.913 | |
| | Públicas | 323.258 | 8.475 | 28.119 | | 102.100 | 53.172 | 34.013 | 27.694 | 15.407 | 10.145 | 7.366 | 5.648 | 6.561 | 17.732 | 6.826 | |
| | Privadas | 243.495 | 26.011 | 46.991 | | 77.174 | 15.603 | 7.686 | 5.175 | 1.513 | 989 | 906 | 768 | 1.820 | 23.772 | 35.087 | |
| Brasil 2005 | Total | 640.317 | 34.295 | 78.857 | 54.080 | 148.019 | 72.816 | 47.700 | 38.075 | 23.817 | 15.631 | 10.825 | 8.346 | 10.912 | 50.369 | 44.340 | 2.235 |
| | Públicas | 383.488 | 8.348 | 31.971 | 25.647 | 92.439 | 58.941 | 40.159 | 32.986 | 21.887 | 14.289 | 9.832 | 7.352 | 9.068 | 23.943 | 6.282 | 344 |
| | Privadas | 256.829 | 25.947 | 46.886 | 28.433 | 55.580 | 13.875 | 7.541 | 5.089 | 1.930 | 1.342 | 993 | 994 | 1.844 | 26.426 | 38.058 | 1.891 |
| Brasil 2006 | Total | 700.624 | 34.124 | 78.864 | 47.560 | 162.088 | 81.049 | 53.427 | 44.136 | 31.168 | 21.621 | 14.652 | 10.454 | 14.150 | 58.420 | 46.949 | 1.962 |
| | Públicas | 441.155 | 8.496 | 33.958 | 27.663 | 100.235 | 64.913 | 45.188 | 39.031 | 29.196 | 19.934 | 13.389 | 9.447 | 12.018 | 30.580 | 6.929 | 178 |
| | Privadas | 259.469 | 25.628 | 44.906 | 19.897 | 61.853 | 16.136 | 8.239 | 5.105 | 1.972 | 1.687 | 1.263 | 1.007 | 2.132 | 27.840 | 40.020 | 1.784 |
| % entre 2004 e 2006 | | 23,6% | -1,0% | 5,0% | -12% | -9,6% | 17,8% | 28,0% | 34,2% | 84,2% | 94,0% | 77,0% | 63,0% | 68,8% | 40,7% | 5,8% | -12,2% |

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

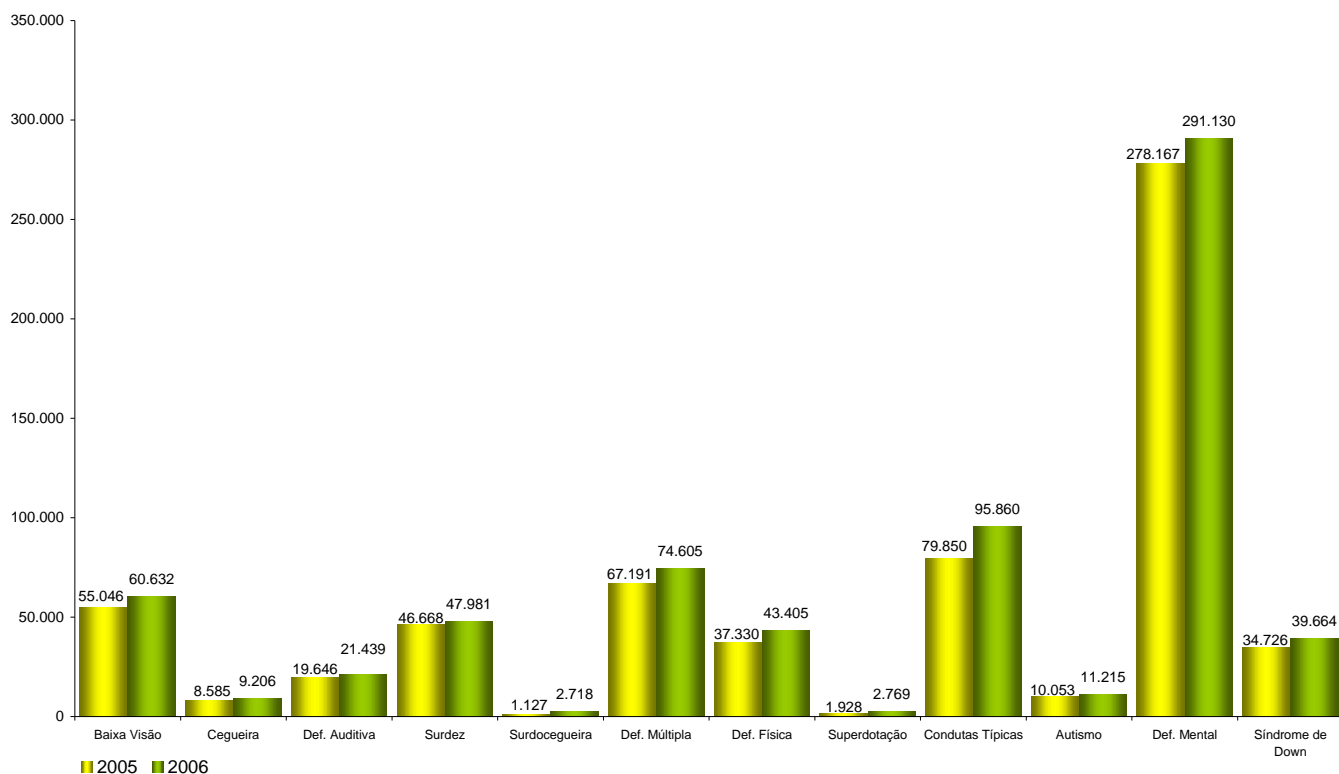
| Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|--------------------|------------|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|--------|---------------------------|----------------------------|--------|
| | Total Geral | Ensino Fundamental | | | | | | | | | | | Ensino Médio | EJA | Ed. Profissional (Básico) | Ed. Profissional (Técnico) | |
| | | Creche | Pré-Escola | Série Inicial | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série | 5ª série | 6ª série | 7ª série | 8ª série | | | | | |
| Brasil 2004 | Total | 371.383 | 32.145 | 62.809 | | 140.082 | 30.745 | 14.075 | 9.554 | 2.638 | 1.618 | 1.551 | 1.112 | 2.272 | 31.307 | 41.475 | |
| | Públicas | 136.711 | 6.849 | 18.309 | | 64.071 | 16.025 | 7.103 | 5.011 | 1.652 | 1.013 | 984 | 648 | 816 | 7.671 | 6.559 | |
| | Privadas | 234.672 | 25.296 | 44.500 | | 76.011 | 14.720 | 6.972 | 4.543 | 986 | 605 | 567 | 464 | 1.456 | 23.636 | 34.916 | |
| Brasil 2005 | Total | 378.074 | 31.169 | 61.580 | 46.934 | 99.463 | 27.417 | 13.085 | 8.631 | 2.792 | 1.821 | 1.321 | 1.297 | 1.931 | 34.373 | 44.104 | 2.156 |
| | Públicas | 134.311 | 6.252 | 18.429 | 18.547 | 45.394 | 14.775 | 6.579 | 4.506 | 1.724 | 1.254 | 877 | 769 | 739 | 8.076 | 6.100 | 290 |
| | Privadas | 243.763 | 24.917 | 43.151 | 28.387 | 54.069 | 12.642 | 6.506 | 4.125 | 1.068 | 567 | 444 | 528 | 1.192 | 26.297 | 38.004 | 1.866 |
| Brasil 2006 | Total | 375.488 | 30.279 | 57.804 | 35.721 | 106.904 | 28.226 | 13.144 | 8.287 | 2.600 | 2.121 | 1.422 | 1.266 | 2.267 | 36.953 | 46.692 | 1.802 |
| | Públicas | 132.350 | 5.960 | 17.385 | 16.267 | 46.817 | 13.586 | 6.280 | 4.345 | 1.607 | 1.289 | 865 | 812 | 1.016 | 9.337 | 6.681 | 103 |
| | Privadas | 243.138 | 24.319 | 40.419 | 19.454 | 60.087 | 14.640 | 6.864 | 3.942 | 993 | 832 | 557 | 454 | 1.251 | 27.616 | 40.011 | 1.699 |
| % entre 2004 e 2006 | | 1,2% | -5,8% | -8,0% | -23,8% | -23,6% | -8% | -6,6% | -13,2% | -1,4% | 31,0% | -8,3% | 13,8% | -0,22% | 18% | 5,8% | -16,4% |

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

| Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|--------------------|------------|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|--------|---------------------------|----------------------------|--------|
| | Total Geral | Ensino Fundamental | | | | | | | | | | | Ensino Médio | EJA | Ed. Profissional (Básico) | Ed. Profissional (Técnico) | |
| | | Creche | Pré-Escola | Série Inicial | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série | 5ª série | 6ª série | 7ª série | 8ª série | | | | | |
| Brasil 2004 | Total | 195.370 | 2.341 | 12.301 | | 39.192 | 38.030 | 27.624 | 23.315 | 14.282 | 9.516 | 6.721 | 5.304 | 6.109 | 10.197 | 438 | |
| | Públicas | 186.547 | 1.626 | 9.810 | | 38.029 | 37.147 | 26.910 | 22.683 | 13.755 | 9.132 | 6.382 | 5.000 | 5.745 | 10.061 | 267 | |
| | Privadas | 8.823 | 715 | 2.491 | | 1.163 | 883 | 714 | 632 | 527 | 384 | 339 | 304 | 364 | 136 | 171 | |
| Brasil 2005 | Total | 262.243 | 3.126 | 17.277 | 7.146 | 48.556 | 45.399 | 34.615 | 29.444 | 21.025 | 13.810 | 9.504 | 7.049 | 8.981 | 15.996 | 236 | 79 |
| | Públicas | 249.177 | 2.096 | 13.542 | 7.100 | 47.045 | 44.166 | 33.580 | 28.480 | 20.163 | 13.035 | 8.955 | 6.583 | 8.329 | 15.867 | 182 | 54 |
| | Privadas | 13.066 | 1.030 | 3.735 | 46 | 1.511 | 1.233 | 1.035 | 964 | 862 | 775 | 549 | 466 | 652 | 129 | 54 | 25 |
| Brasil 2006 | Total | 325.136 | 3.845 | 21.060 | 11.839 | 55.184 | 52.823 | 40.283 | 35.849 | 28.568 | 19.500 | 13.230 | 9.188 | 11.883 | 21.467 | 257 | 160 |
| | Públicas | 308.805 | 2.536 | 16.573 | 11.396 | 53.418 | 51.327 | 38.908 | 34.686 | 27.589 | 18.645 | 12.524 | 8.635 | 11.002 | 21.243 | 248 | 75 |
| | Privadas | 16.331 | 1.309 | 4.487 | 443 | 1.766 | 1.496 | 1.375 | 1.163 | 979 | 855 | 706 | 553 | 881 | 224 | 9 | 85 |
| % entre 2004 e 2006 | | 66,4% | 64,2% | 71,2% | 65,6% | 40,8% | 38,8% | 45,8% | 53,7% | 100,0% | 105% | 96,8% | 73,2% | 94,5% | 110,5% | 9% | 102,5% |

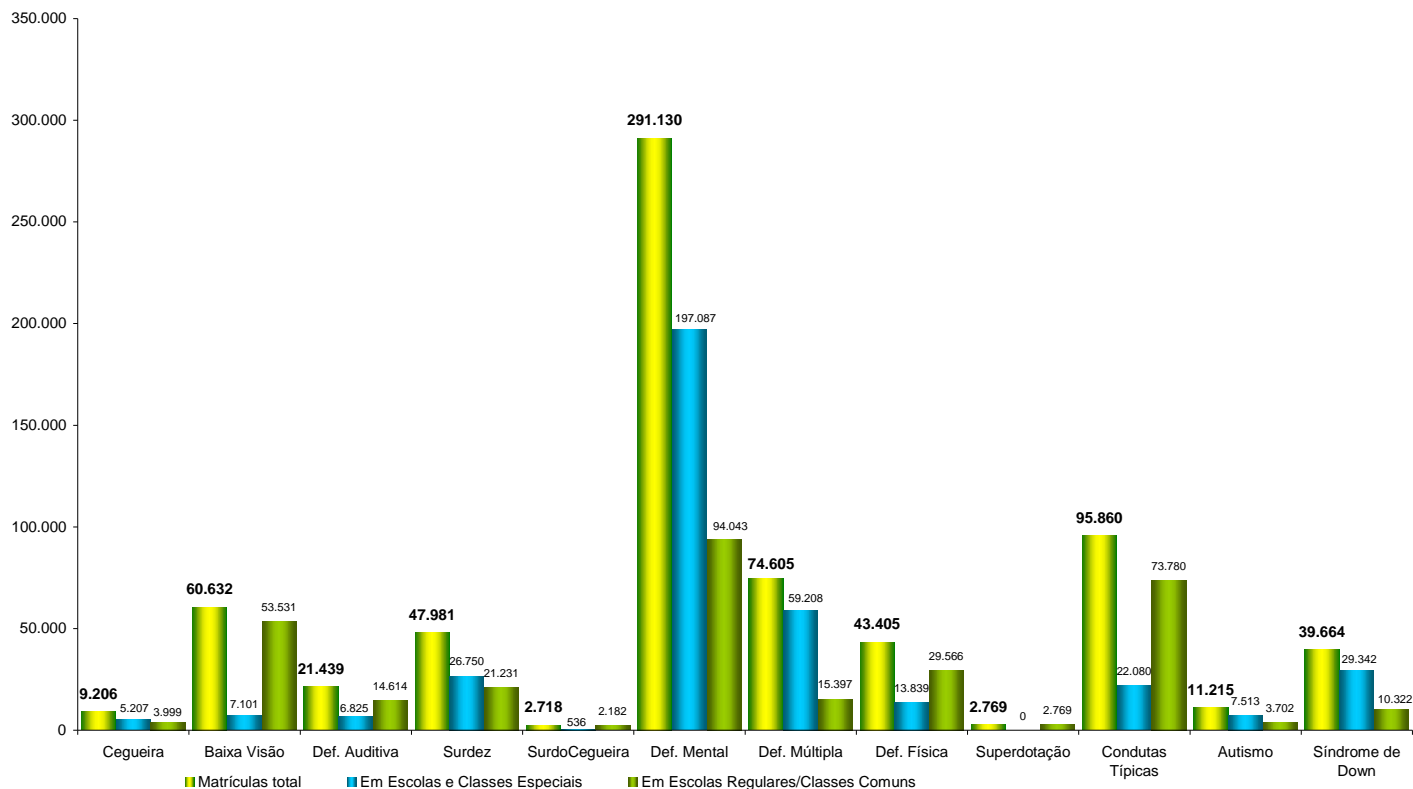
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Fluxo de Matrículas na Educação Especial por tipo de N.E.E - 2005 e 2006



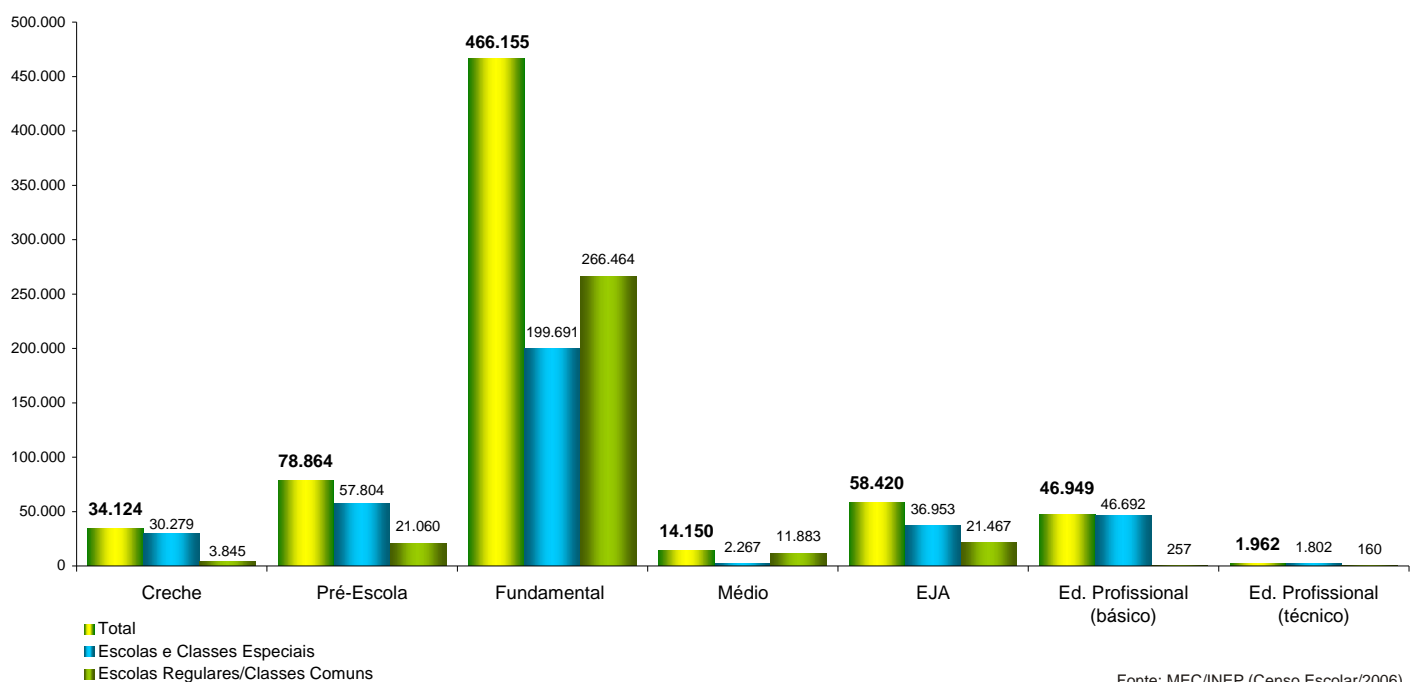
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Matrículas na Educação Especial por tipo de N.E.E em 2006



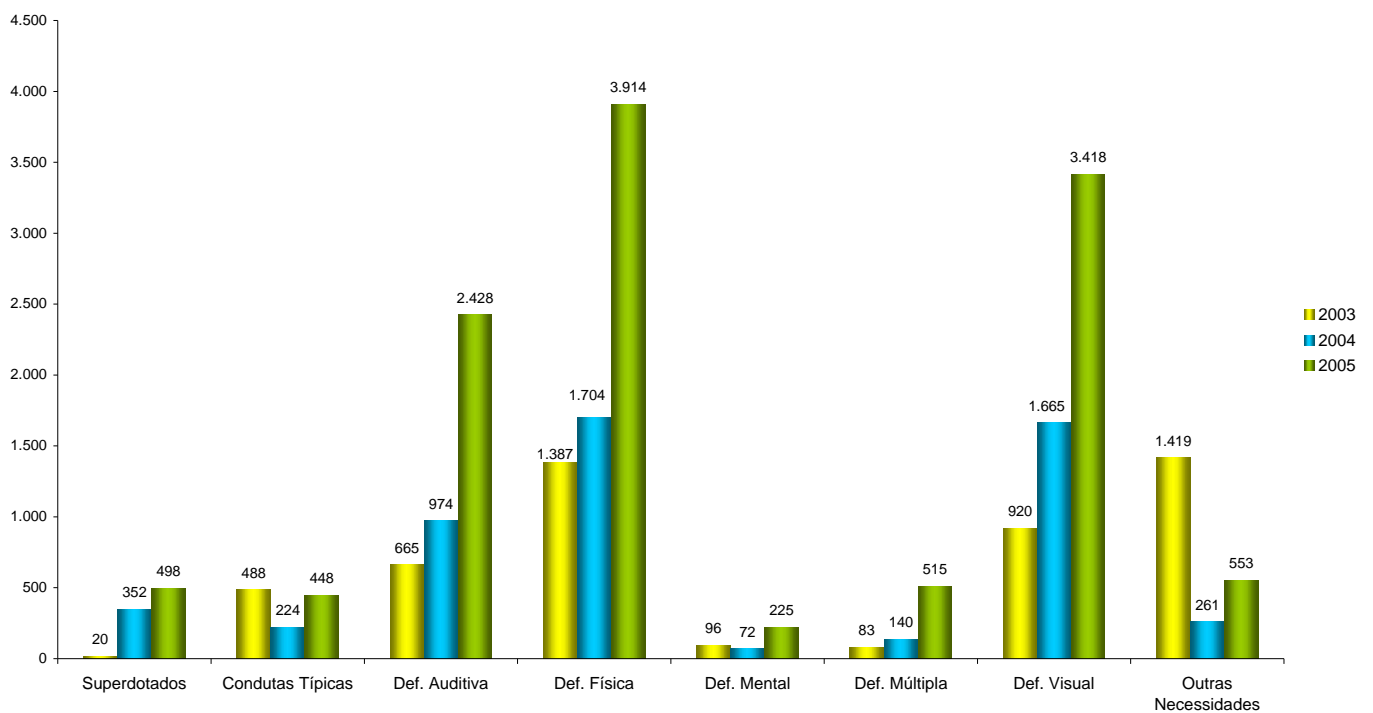
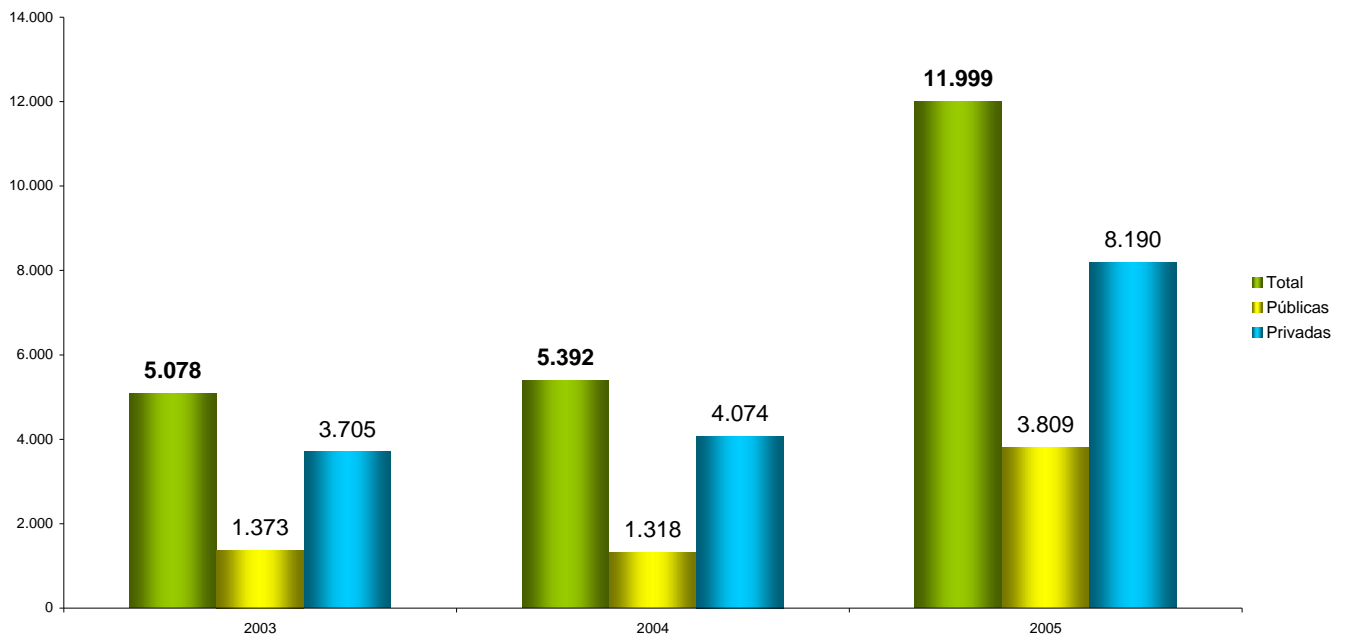
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)

Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino em 2006



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)

Evolução de Matrículas de alunos com N.E.E no Ensino Superior - 2003 a 2005



Fonte: MEC/INEP (Censo Superior)