

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA

POR

Sabrina Trica Rocha

SOB A ORIENTAÇÃO DA
PROF^a. DR^a. VALDELÚCIA ALVES DA COSTA

NITERÓI

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SABRINA TRICA ROCHA

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação.

ORIENTADORA:

Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa

**Niterói
2009**

SABRINA TRICA ROCHA

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Valdelúcia Alves da Costa (Presidente – UFF)

Prof^ª Dr^ª Célia Frazão Soares Linhares (UFF)

Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Niterói
2009

RESUMO

ROCHA, Sabrina Trica. Educação e formação de professores: as contradições da inclusão na escola pública. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa. Niterói-RJ/UFF, 06/07/2009. Dissertação (Dissertação de Mestrado), 188 páginas. **Campo de Confluência:** Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação; **Linha de Pesquisa:** Formação de Profissionais de Educação.

O presente trabalho analisou a partir de uma *démarche* sociológica os processos sociais em que se inserem as atuais Políticas Públicas acerca da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Trata-se de situar historicamente tais processos em um quadro social amplo e que articula: o debate acerca da formação de professores, a questão da diversidade humana e as políticas públicas voltadas para a inclusão desses alunos na escola pública. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, onde foram realizadas: entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da escola; aplicação de questionários; observações das relações entre professores e alunos; e análises de relatórios sobre os alunos com deficiência. A pesquisa tem como objetivo principal compreender as relações entre professores e alunos, considerando a formação de professores e as políticas que a subjazem, analisando essas questões com base na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo no pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Os resultados obtidos revelam: que são feitas diferenciações arbitrárias entre os alunos; a falta de autonomia do professor para lidar com a diversidade dos mesmos; e a segregação na escola pública, a despeito dos principais postulados que defendem a educação inclusiva.

Palavras –chave: Políticas Públicas de formação de professores, Educação Inclusiva e Diversidade humana.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA - POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA: QUESTÕES CENTRAIS DA EDUCAÇÃO.....	09
CAPÍTULO I - (DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO.....	23
1.1 O Surgimento do atendimento educacional às pessoas com deficiência: Aspectos sócio-históricos.....	23
1.2 As Atuais Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil.....	29
1.3 Os Movimentos em prol da Educação Inclusiva.....	33
CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	51
2.1. Formação de professores: a guisa de introdução sobre a formação do indivíduo na sociedade contemporânea.....	52
2.2. A Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência: a formação para a autonomia e emancipação.....	58
2.3. As Políticas de Formação de Professores.....	65
2.4. Os limites da instituição escolar: a educação como uma dimensão da sociedade contemporânea.....	76
2.5. A Educação como um direito social das pessoas com deficiência: questões acerca da cidadania.....	84
CAPÍTULO III – DIVERSIDADE, PRECONCEITO E FORMAÇÃO CULTURAL.....	94
3.1. A Questão da Diversidade Humana.....	95

3.2. A Questão do Preconceito.....	104
CAPÍTULO IV - AS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	118
4.1. Dados da Educação Especial no Brasil.....	120
4.2. As políticas públicas de inclusão escolar no Município do Rio de Janeiro.....	127
4.3. As experiências de inclusão escolar da Escola Municipal Duque de Caxias.....	130
4.3.1. Caracterização da Escola Municipal Duque de Caxias: sobre as políticas e práticas educacionais	131
4.3.2. A formação de professores da Escola Municipal Duque de Caxias para a inclusão escolar dos alunos com deficiência.....	137
4.3.3. O processo de inclusão de uma aluna com síndrome de down na educação infantil.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	156

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo desenvolver uma análise crítica sobre a implementação das políticas públicas de inclusão escolar, considerando as políticas de formação de professores, em uma escola pública localizada na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, alocada na 2ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação.

O interesse em aprofundar-me no tema sobre a inclusão escolar ocorreu, principalmente após realizar minha pesquisa de monografia de conclusão do curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense intitulada “(Des) caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil: um estudo de caso”. Ao final desta pesquisa surgiram várias inquietações e questões que se encontram nesta dissertação e que vêm orientando minhas reflexões a respeito do tema.

Cabe ressaltar que, além de analisar a implementação das políticas públicas, este trabalho visa identificar os estereótipos impostos aos indivíduos com deficiência, aprofundando a compreensão da diversidade entre os indivíduos e como essas diferenças são percebidas no cotidiano escolar na relação professor-aluno. Penso que se faz mister a discussão sobre diversidade e as diferenças entre os indivíduos para que seja possível desconstruir a idéia de que os alunos com “necessidades educacionais especiais” são mais diferentes do que os demais, na tentativa de repensar a concepção de aluno com ou sem deficiência como um ser humano, plural e múltiplo. Apesar disso parecer óbvio, ainda persistem idéias estereotipadas a respeito dos alunos com deficiência nas escolas públicas no município do Rio de Janeiro, de acordo com Rocha (2006).

Por fim, o presente estudo também problematiza a generalização de uma cidadania universal, questão que está intrinsecamente ligada à formulação de políticas públicas, neste caso com as de inclusão escolar. Assim, como problematizar as possibilidades de emancipação pela escola pública, levando em conta que a escola vêm se pautando em modelos instituídos ao longo dos anos para atender aos alunos com deficiência e que continuam coexistindo no ambiente escolar em detrimento das atuais propostas de implementação de uma educação inclusiva, considerando que a trajetória histórica dessas políticas públicas, das diferentes propostas instituídas para promover a educação das pessoas com deficiência, é fundamental para a compreensão das atuais políticas, bem como a conjuntura política e social que rege a demanda por inclusão escolar na contemporaneidade.

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA:
Políticas públicas, inclusão, diversidade e cidadania -
questões centrais da educação

Na contemporaneidade a educação vem se constituindo baseada em modelos que priorizam, sobretudo, a adaptação do indivíduo e está atrelada as questões que envolvem a produção de bens na sociedade capitalista, ou seja, a economia. Observa-se que os objetivos da educação estão voltados para a entrada dos alunos no mercado de trabalho e para o ingresso em uma universidade, que culminará no mesmo em última instância. Dessa forma, a educação se pauta em interesses econômicos, em detrimento da formação e do desenvolvimento dos alunos. Os mais aptos e os mais rápidos são considerados melhores e bem adaptados tanto para a escola quanto, principalmente, para atender as demandas do mundo do trabalho.

De acordo com Costa (2005, p.47), “a educação é (...) constituinte da formação e da inclusão social do indivíduo com deficiência”, portanto, fundamental para o desenvolvimento e para o processo formativo desses alunos. A educação brasileira tem revelado a dicotomia entre a deficiência e a educação, em muitos casos, como inconciliáveis. Na contramão, estão diversos movimentos sociais nacionais e internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência e, sobretudo, o educacional, assegurado pela Constituição Federal de 1988. Assim sendo, pensar a educação na perspectiva democrática é pensar a educação para todos, com ou sem deficiência, pois a educação é um direito humano e fundamental.

Dentre as questões deste estudo, destaca-se a formação de professores para atuar em classes nas escolas públicas com alunos com e sem deficiência estudando juntos. Pensar sobre a formação do professor é pensar também sobre a educação. Dessa maneira, faz-se necessário discutir a escola existente que é segregadora e a escola desejada, a escola democrática. Essa escola defendida pelos muitos movimentos sociais, sociedade civil e integrantes das instituições públicas é a que deve acolher todos os indivíduos e que coloca em questão tanto a educação especial, quanto a educação regular, impelindo para um movimento de repensar a concepção de educação que queremos e para onde esta deve conduzir. Portanto, é preciso contextualizar a formulação das políticas públicas

voltadas para a promoção da educação para as pessoas com deficiência, bem como seu histórico ainda recente na sociedade brasileira.

Ao longo da história civilizatória as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes práticas de exclusão e sendo impedidas de participar das instâncias sociais, como a educacional, social, cultural, política, desportiva, familiar, dentre outras. Dessa maneira, segundo Costa (2005, p.26):

Para os indivíduos considerados deficientes, a sociedade encarregou-se de criar as chamadas instituições de educação especial, que cumprem um papel muito curioso, no mínimo contraditório. Criadas para integrar e normalizar, elas servem, também, para retirar os deficientes dos meios normais de ensino, afastando-os do contexto geral da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não participação social dos deficientes.

Dessa forma, percebe-se que do processo educacional formal e sistematizado, ou seja, escolar, as pessoas com deficiência foram excluídas por serem consideradas incapazes de acompanhar as turmas junto com as denominadas normais e, por isso, segregadas em instituições especializadas. Ainda de acordo com Costa (2005, p.26):

Sob a justificativa das necessidades especiais dos indivíduos, a instituição, na pessoa de seus profissionais, os rotula, os marca, por intermédio das classificações e os insere entre os muros institucionais. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: excluem de maneira particular essa população.

No século XIX, influenciados pelas experiências externas, começaram a ser organizados no Brasil atendimentos educacionais às pessoas com deficiência. Tais atendimentos se caracterizaram, durante um século, por medidas isoladas e particulares. Apenas em meados do século XX, com a criação de Campanhas no território brasileiro, é que o atendimento educacional as pessoas com deficiência começou a se consolidar em âmbito nacional, sobretudo por meio de políticas públicas específicas para o atendimento desse grupo social. Segundo Mazzotta (2005), as Campanhas tinham por objetivo primordial promover no Estado Brasileiro a educação das pessoas com deficiência.

No Brasil a educação especial foi institucionalizada durante a década de 70, sobretudo, devido à criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) que tinha por finalidade promover no território nacional a expansão e melhoria do atendimento educacional aos

“excepcionais”. Entretanto, o atendimento as pessoas com deficiência, desde sua origem, em países da Europa, esteve pautado por um modelo médico, calcado nas causas da deficiência e na presença de profissionais da saúde nas escolas. Conforme esse modelo, o aluno com deficiência deveria receber tratamento clínico, com intuito último de cura em detrimento do atendimento pedagógico. Além disso, era considerado como se seu desenvolvimento, em qualquer instância da vida humana, fosse de sua única e exclusiva responsabilidade. Dessa forma, a Educação Especial se constituiu com base nesse modelo que, segundo o qual para Glat, Pletsch e Fontes (2006, p. 4):

A Educação Especial constituiu-se baseada em um modelo médico segundo o qual a deficiência era compreendida e tratada como uma doença crônica. Nessa perspectiva os deficientes, assim como os demais indivíduos que se distanciavam do padrão reconhecido de “normalidade”, eram estigmatizados e marginalizados da vida social. Assim, todo o atendimento prestado a essa clientela era de natureza segregada, em escolas ou instituições especializadas.

A partir das décadas de 80 e 90 as críticas a esse modelo começaram a se intensificar nos debates, nas discussões e na agenda política, tendo como questão central, sobretudo, a importância de se consolidar uma educação inclusiva. Dois marcos foram fundamentais para a emergência, em âmbito internacional, da discussão e para a consolidação da implementação de políticas públicas: a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia; e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha. Essas conferências resultaram, respectivamente, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, na *Declaração de Salamanca* e suas respectivas linhas de ação. Desde então, os movimentos em prol da inclusão ganharam força e visibilidade internacional. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 3):

O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as

crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Foi nesse contexto que as políticas predominantes no Estado brasileiro, no que concerne às pessoas com deficiência, começaram a incorporar oficialmente outras propostas para o atendimento pedagógico desses indivíduos, distintas do modelo médico. Ou seja, adotando-se a concepção de que a sociedade e o Estado têm responsabilidades sobre todos os indivíduos, estamos incorrendo em uma inversão total de perspectiva de educação especificamente, que se desloca do âmbito individual (responsabilidade individual da pessoa com deficiência e da educação especial), para o âmbito social (responsabilidade coletiva, portanto da educação em todo seu conjunto). Existem muitas barreiras que impedem o acesso e permanência de indivíduos com deficiência à escola pública hoje. O discurso da falta de estrutura escolar para receber esses alunos ainda está muito presente. O que precisa ficar claro é que esses limites e essas barreiras são sociais e não individuais. Os limites não são intrínsecos aos indivíduos, eles fazem parte de um processo histórico e cultural, portanto construídos socialmente. Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2006, p. 4):

O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao longo da história, foram instituídas diferentes propostas e modelos de educação para pessoas com "deficiência" ou com "necessidades educacionais especiais", a saber: o da segregação, o da integração, e, mais recentemente, o da inclusão. Ainda hoje, esses modelos "coexistem" no ambiente escolar, de acordo com Rocha (2006).

A questão aqui não é o fato de as pessoas ou as instituições simplesmente não cumprirem a lei. As contradições muitas vezes são estruturantes, constituintes desses processos de disputas entre diferentes propostas político-educacionais, por exemplo. Entretanto, no que tange à proposta da inclusão escolar para as pessoas com deficiência, é preciso atentar para os discursos, que quando surgem, com propostas pretensamente inovadoras, desconsideram às vezes a trajetória histórica

cursada até então, como afirma Mazzotta (2005). No entanto, a educação inclusiva não deve ser pensada como uma proposta inovadora e nem como mais um modelo distinto de educação para incluir pessoas com deficiência. Isso seria continuar com os mesmos equívocos de pensarmos a educação como modelos, ou seja, paralelas que nunca se cruzam, como a educação especial, a educação geral e, mais recentemente, a educação inclusiva. Esta deve ser pensada como uma concepção de educação, quando falamos de educação inclusiva nesta dissertação estamos, definitivamente, nos referindo a educação em todo seu conjunto. Esta não deve ser pensada de forma fragmentada, se não continuaremos a produzir propostas políticas educacionais separadas, uma para pessoas sem deficiência e outra para pessoas com deficiência e com complexidade de aprendizagem, o que pode incluir qualquer pessoa, como observado por Rocha (2006).

Além disso, a idéia dicotômica entre exclusão/inclusão não nos possibilita alternativa, ou seja, que certos indivíduos ou grupos sejam considerados incluídos ou excluídos. Da mesma forma que a separação entre a escola comum e a escola especial acaba escamoteando outros problemas.

Assim, a questão é, para Skliar (2006), definitivamente da educação em todo seu conjunto, sendo preciso fazer algumas ponderações com relação ao que entendemos por exclusão e inclusão.

Com relação à exclusão e ao que denominamos de indivíduo ou grupo excluído, cabe ressaltar o que entendemos por isso. O excluído não existe em si mesmo, essa categoria remete a um “rótulo abstrato” que não se refere a um sujeito específico. Exclusão e excluído são elaborações sócio-históricas e que correspondem a um modo de ver próprio, intrínseco, de quem se julga participar dos benefícios da sociedade. Portanto, considerando que alguns “diferentes” não estão tendo acesso aos mesmos recursos e benefícios que outros têm, os considera “excluídos” (Martins, 2002). Note-se que o discurso sobre a exclusão é o discurso dos incluídos ou integrados, dos que conseguiram aderir ao sistema, participando tanto da economia quanto dos valores que lhe subjazem.

De acordo com Martins (2002, p. 46):

Há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas definitivas, remediáveis. Uma sociedade cujo núcleo é a acumulação de capital e cuja contrapartida é a privação social e cultural tende a empurrar “para fora”, a excluir, mas ao mesmo tempo o faz para incluir ainda que de forma degradada, ainda que em condições sociais adversas. O “excluído” é na melhor das hipóteses a vivência pessoal de um momento transitório, fugaz ou demorado, de exclusão-integração, de “sair” e “reentrar” no processo de reprodução social. E sair de um jeito e reentrar de

outro, pois a sociedade contemporânea é uma sociedade que pede contínua ressocialização de seus membros, contínua reelaboração das identidades.

Poder-se-ia dizer que a atual perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência é uma proposta democrática, ética e justa. No entanto, não se trata de enaltecer e nem de desqualificar as possibilidades de concretização de uma escola inclusiva. É preciso ponderar algumas questões e analisar criticamente de que forma a inclusão vem se configurando.

Ao longo da história, como anteriormente destacado, as pessoas com deficiência foram excluídas da escola, para depois de séculos a inclusão ser proposta. Segundo Rocha (2006, p.73):

Há uma série de contradições entre a legislação vigente, as propostas políticas de educação, e as práticas sociais e educacionais”. Estas ainda remetem à tutela e ao paternalismo no que se refere às pessoas com deficiência. Ou seja, a despeito das propostas educacionais instituídas, persistem nas relações sociais as "antigas" formas de atendimento educacional e entendimento desse grupo social.

Dessa forma, percebe-se as contradições e conflitos presentes nesses processos de mudança social e educacional. A escola pública hoje mantém propostas políticas antigas e novas, o que revela suas práticas antagônicas. A política de integração escolar da pessoa com deficiência, que está calcada nas condições de adaptação do indivíduo, difere em demasia da atual política de inclusão, que baseia-se na transformação do ambiente, das relações sociais, ou seja, da própria sociedade para promovê-la. Logo, faz-se necessário discutir a inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. Afinal, essa inclusão é para quem? Para nós? Ou para os outros, os considerados diferentes?, pois, de acordo com Martins (2002, p. 46):

A categoria excluído pressupõe um mundo social estável, rígido e enrijecedor. Ignora, portanto, que a sociedade contemporânea é essencialmente a sociedade da luta contínua contra todas as modalidades de exclusão, não só as que se materializam na pobreza visível. [...] Nem por isso a preocupação com a exclusão social é ilegítima. Ela indica a intuição de um direito da sociedade, o da sociedade a definir, através de seus valores dominantes, o modo como os excluídos devem ser incluídos – a inclusão, isto é, a participação social, como *um direito*, mas também como *um dever*. A questão parece ser, portanto, a de que os militantes da causa da inclusão assumam abertamente o seu conservadorismo, a sua luta como luta de agente de controle social, de afirmação dos valores que definem o que a sociedade *deve ser* e não necessariamente *o que pode ser*.

Faz-se necessário a análise crítica sobre a idéia abstrata de inclusão, que desconsidera as condições objetivas, materiais e sociais da exclusão, a qual as pessoas com deficiência foram (e ainda são) historicamente submetidas. A concepção de inclusão precisa ser colocada em outros termos e não apenas como uma resposta à exclusão mais ampla e mais óbvia. É indubitável que o mesmo sistema social, político, educativo e cultural que produziu a exclusão escolar, por exemplo, não teria a pretensão “(des) pretensiosa” de promover um sistema absolutamente diferente, como o da inclusão, da integração ou como queiram denominar, segundo Skliar (2006).

Os processos de exclusão e inclusão não são tão contraditórios e opostos como se pensa, são mais parecidos do que imaginamos. A inclusão surge como um mecanismo de controle que não se opõe necessariamente à exclusão, mas que a substitui para impor legitimamente um novo processo de controle social. Segundo Skliar (2006, p. 28), a inclusão mais ampla, não apenas escolar, aparece como um “(...) primeiro passo necessário para a regulação e o controle da alteridade”. Ainda de acordo com o referido autor (2006, p. 28):

É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade pois continua exercendo o poder de uma lógica bipolar dentro da qual todo o outro, todos os outros são forçados a existir e subsistir. A inclusão e a exclusão, ao se tratar das duas únicas possibilidades de localização do outro – as quais, como já mencionei, acabam sendo somente um único lugar -, não são senão a perversão da ordem e do exercício de uma lei estéril que tem como finalidade unicamente a congruência.

Com relação a isso, cabe ressaltar que em cada período da história surgem, por diversos fatores, demandas sociais e políticas diferentes, que dizem respeito a determinadas formas de pensar e de agir dos indivíduos de uma dada sociedade em um determinado momento. Portanto, não se trata de analisar essas mudanças em uma escala evolutiva, como se os modelos distintos de intervenção e política educacional estudados seguissem uma lógica linear de evolução, na qual, finalmente, um dia, "chegaremos a ser cidadãos verdadeiramente emancipados". Essa visão reduziria em demasia as dinâmicas sociais e o entendimento do processo histórico em que se inserem atualmente as propostas políticas de educação.

Primeiramente algumas questões podem ser propostas como centrais neste estudo. É importante destacar que essas inquietações se derivam do meu trabalho de conclusão do curso de

Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, intitulado “(Des) caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil: um estudo de caso”.

Desde então, várias questões vêm acompanhando meus estudos e reflexões que estão intimamente relacionadas com a formulação do problema desta dissertação de mestrado, a saber: o que significa ser “normal”? Se partirmos de um pressuposto de que a normalidade existe teríamos que concordar que a anormalidade também existe? O que entendemos por ser especial ou com “necessidades especiais” ou ainda por “necessidades educacionais especiais”? “O que entendemos por diferenças humanas, por diversidade e como essas questões estão sendo discutidas e incorporadas às políticas públicas de inclusão escolar?”

As dicotomizações que se estabelecem nas instituições escolares, elaboradas social e culturalmente ao longo da história, ainda hoje estão presentes nas relações sociais nas escolas e devem ser problematizadas, segundo Rocha (2006), pois, são corriqueiras as dicotomias e estereótipos impostos aos alunos, como por exemplo: mau aluno x bom aluno; bagunceiro x comportado; disciplinado x indisciplinado; inteligente x burro; quieto x agitado; normal x especial; normal x anormal; normal x excepcional; dentre outras formas de classificar e enquadrar os alunos em determinadas categorias estereotipadas. Discutir e refletir sobre essas questões é fundamental para o entendimento de como vem se configurando nas escolas públicas o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Muitas pesquisas e estudos de várias áreas científicas acabam dicotomizando as pessoas, os indivíduos e até mesmo os grupos sociais, inclusive a sociologia. As ciências sociais, segundo Lahire (2006) usam, não somente, mas também, muitos pares de opostos, permitindo distinguir diferentes grupos e categorias entre dois pólos. A própria sociologia da cultura nos acostumou a produzir interpretações fundamentadas em “raciocínios binários”. No entanto, na maioria das vezes os indivíduos não se encontram em nenhum desses pólos exatamente, eles alternam entre um e outro, se situando, sobretudo, entre os dois, em situações medianas.

De acordo com Lahire (2006, p. 109):

O sociólogo da educação pode opor os estudantes conforme sua tendência maior ao pólo ascético ou ao pólo hedonista. Assim, teríamos em mente duas figuras ideal-típicas do estudante, ou seja, de um lado o estudante *asceta*, inteiramente voltado ao trabalho escolar, sacrificando tudo (independência econômica, sociabilidade amigável, sentimental e familiar, lazeres e férias, etc.) para se consagrar ao estudo e, de outro lado, o estudante boêmio, que gosta da festa, dos lazeres, dos amigos, dos

amores e que trabalha de maneira necessariamente descontínua, ocasional. Contudo, se procurarmos na realidade os estudantes que melhor correspondem a esses dois pólos, corremos o risco de ter muito poucos candidatos estatisticamente. A grande maioria situa-se entre os dois, em situações “médias” (mitigadas e moderadas) que na verdade costumam ser situações mistas, ambivalentes: eles não são nem monstros do trabalho, nem totalmente festeiros, mas alternam, segundo o contexto e, principalmente, segundo seu grupo (e suas pressões) do momento, o tempo de trabalho e o tempo de descontração, sofrendo alternadamente o peso de um ascetismo imposto e a má consciência do estudante semi-hedonista.

Dessa forma, é possível perceber que a própria sociologia também dicotomiza e que generaliza características que, em muitos casos, não podem ser generalizadas, porque se referem a grupos distintos e a contextos culturais diversos. Os estudantes, supracitados, não são representantes perfeitos nem de um pólo e nem do outro. São indivíduos com disposições sociais (mais ou menos sólida) que podem ser contraditórias, possibilitando que alternem gostos e atitudes, por exemplo, entre inclinações divergentes em função dos diferentes contextos sociais em que esses indivíduos estiverem inseridos.

Uma sociologia do “indivíduo”, assim como discutida por Lahire (2006), nos ajuda a problematizar essas dicotomizações. Muitas vezes a sociologia homogênea, analisando e caracterizando relações sociais de grupos e ou categorias, em detrimento dos aspectos e das variações individuais, que muitas vezes são deixadas de lado porque consideradas exceções não relevantes na pesquisa. Além disso, alguns estudos trabalham com esferas específicas da vida de determinados grupos de pessoas, como família, escola, lazer ou profissão, desconsiderando as outras esferas sociais. Isso não é um problema em si, o problema é quando generalizamos considerações acerca de um estudo familiar para o âmbito profissional, por exemplo, sem considerar os limites dessa generalização. De acordo com Lahire (2002, p. 201):

É freqüente que os sociólogos estudem os comportamentos dos atores no âmbito de um só domínio de atividade (sociologia da família, sociologia da escola, sociologia do trabalho, sociologia da religião). Então, o ator está situado numa só e única cena social. Conforme o caso, é um assalariado, um aluno, um pai de aluno, um pai ou mãe de família, um marido ou uma esposa (...). O costume da sociologia clássica em lembrar as coordenadas sociais da pesquisa do tipo “escolaridade” ou “categoria socioprofissional” leva, todavia, os pesquisadores a reinjetar grosseiramente na análise elementos que são exteriores à cena estudada. Mesmo quando é considerado apenas sob o ângulo de seu comportamento religioso ou familiar, o pesquisado é sempre caracterizado por uma posição socioprofissional mais ou menos grosseiramente definida.

Sociologicamente nos acostumados a pensar as sociedades em suas relações de classes, de categorias ou grupos sociais. Dessa maneira, a maioria das análises e dos estudos sociológicos se constitui intercategorias e intergrupos com base em um aspecto ou em apenas uma esfera específica da vida social, não considerando os múltiplos processos de socialização, de disposições individuais e os contextos culturais que variam de indivíduo para indivíduo, sobretudo, em sociedades modernas com alto grau de diferenciação tecnológica, devido à divisão do trabalho no mundo capitalista contemporâneo.

Assim, de acordo com Lahire (2002, p. 36) e sua sociologia do ator plural:

Um ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes.

Segundo o referido autor, a questão da sociologia do homem plural não é o indivíduo em si, mas os múltiplos processos e espaços de socialização, nos quais o indivíduo está inserido. Da mesma forma que os processos de socialização são distintos, por se situarem em contextos culturais e sociais diferentes, os comportamentos dos indivíduos de uma sociedade também se diferenciam. Os indivíduos, mesmo fazendo parte de um ou mais grupos sociais, apresentam trajetórias individuais que se diferenciam entre si.

Dessa maneira, segundo Lahire (2002), não considerando apenas uma esfera social, o que poderia nos conduzir a generalizações, ou seja, situações e atitudes de uma pessoa com sua família não podem ser transferidas para a relação com os amigos, nem com os professores, nem com os primos, nem na hora de escolher uma música ou um cinema no caso dos gostos e das preferências individuais. Note-se que as atitudes, escolhas e gostos variam no mesmo indivíduo, podendo inclusive serem ambivalentes e contraditórios. Assim como os processos de socialização são distintos, os comportamentos também vão variar de acordo com os espaços e contextos em que estiverem inseridos.

Ainda, segundo Lahire (2002), as transferências e transposições de esquemas de ação raramente podem ser transversalizáveis a outros contextos sociais, porque se concretizam dentro de determinados limites que correspondem a um contexto social específico. É devido a essas questões o referido autor chama atenção para o fato de que não devemos transferir análises específicas de uma

esfera da vida social para outra como se fosse “natural” ou, ainda, chama atenção para o fato de que análise entre categorias e grupos, de classes sociais distintas, por exemplo, pode nos levar a conclusões equivocadas como se todos os membros de determinada categoria social se comportassem da mesma maneira em uma dada situação, com uma pequena margem de variações, quando na verdade existem variações intra-individuais e inter-individuais significativas que devem ser consideradas nas análises. O que ocorre em vários estudos é o contrário, ou seja, as variações e as diferenças são desconsideradas como se fossem exceções pontuais a serem descartadas para tornar possível analisar em um nível macro e fazer generalizações, porém bastante recorrentes nas pesquisas sociológicas.

Assim sendo, segundo Lahire (2005, p. 36):

A sociologia dever-se-ia dedicar a produzir uma visão do homem na sociedade cientificamente mais adequada do que as (necessárias) caricaturas construídas quando se imagina o indivíduo a partir de figuras ideal-típicas tiradas dos trabalhos sobre grupos sociais, épocas históricas ou instituições. Deveria, nomeadamente, ser capaz de responder a interrogações do dia-a-dia, leigas, mas essenciais, quanto à vida dos indivíduos em sociedade. Por exemplo, como compreender que um indivíduo possa surpreender os que o rodeiam (que têm, no entanto, um bom conhecimento prático-intuitivo deste indivíduo), ou mesmo surpreender-se a si próprio, pelo fato de ter sido capaz de fazer isto ou aquilo, em tal circunstância ou em tal momento da sua biografia? Que concepção do determinismo social deveremos ter para explicar essa indeterminação relativa do comportamento individual que faz o fascínio da vida social?

Muitos indivíduos perpassam ao longo de sua existência por contextos culturais diferentes, participando de diversos espaços de socialização, levando-os a atitudes e respostas diferentes nos vários contextos. Essas atitudes podem ser possivelmente contraditórias, mas, como parte desses, ultrapassar as questões de classe social, por exemplo. Os indivíduos, além de fazerem parte de uma classe social e de um ou mais grupos sociais específicos como, por exemplo, o das pessoas com deficiência, eles apresentam trajetórias singulares que se diferenciam entre si, ou seja, suas atitudes vão variar de acordo com o contexto social específico do momento devido aos processos socializadores anteriores pelos quais passou.

A sociologia do ator plural me ajuda a pensar com base em uma outra perspectiva as pessoas com deficiência no contexto contemporâneo de inclusão escolar. Os alunos com deficiência são considerados “os diferentes” na escola. Faz-se necessário problematizar essa constituição uma vez

que as pessoas com deficiência apresentam diferenças, como também às que não tem deficiência. Muitos estudos se remetem a essas pessoas como seres “deficientes”, desconsiderando sua multiplicidade de ações, de gostos e de atitudes, que variam conforme os contextos culturais. As dicotomizações impostas a essas pessoas muitas vezes escamoteiam a realidade, porque remetem a construções caricaturadas. As pessoas não são necessariamente de uma forma ou de outra, são, sobretudo, seres múltiplos, que se diferenciam em consequência dos diversos processos de socialização que passaram (e passam) de acordo com o grupo social no qual estão inseridos e o contexto cultural.

Este estudo tem como prioridade problematizar: as possibilidades de emancipação pela educação; o que os profissionais da educação entendem por diversidade humana e por diferença; e as políticas públicas de inclusão escolar, sobretudo, as de formação de professores. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, em uma classe onde estudam alunos com e sem deficiência, tendo por objetivos a caracterização: (a) do processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular; do cotidiano pedagógico da escola estudada e de seus profissionais, consideradas as relações e práticas sociais entre alunos, com e sem deficiência, e professores; (b) de como os profissionais da escola entendem a diversidade e como lidam com as diferenças de aprendizagem entre alunos com e sem deficiência e (c) da implementação das políticas públicas de inclusão escolar, considerando a legislação vigente quanto à formação dos professores e os processos histórico-sociais nos quais se inserem.

A presente pesquisa faz-se necessária, sobretudo, para tornar possível elucidar, com base em uma perspectiva crítica sócio-educacional, as práticas pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e os fatores sócio-históricos que ainda permitem a segregação nas escolas públicas neste município¹.

Dessa forma, as questões centrais norteadoras deste estudo são: (i) as políticas públicas de inclusão escolar e, principalmente, as políticas de formação de professores contribuem para que as pessoas com deficiência tenham seu direito educacional garantido? O que revelam essas políticas na prática das relações sociais na escola estudada? (ii) quais são as possibilidades de emancipação dos indivíduos pela educação em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, considerando uma formação crítica que forme para a contradição e para a resistência? (iii) o que os professores de uma

¹ O grande desafio posto à escola pública hoje é atender à diversidade, e, para isso, é preciso analisar criticamente as práticas pedagógicas em sala de aula, os conteúdos programáticos, a formação de professores e, fundamentalmente, o Projeto Político-Pedagógico das escolas, o que diz respeito diretamente aos alunos e ao processo educacional.

escola pública municipal de ensino do Rio de Janeiro entendem por diversidade humana e diferenças, ou seja, qual a concepção de alunos com e sem deficiência esses profissionais têm e o que revelam as práticas sociais cotidianas com os alunos na relação com suas diferenças?

A consolidação da educação democrática que acolha todos os indivíduos com e sem deficiência, ou seja, que contemple e reconheça as diferenças e a pluralidade cultural dos alunos é uma luta e reivindicação cada vez mais evidente dos movimentos sociais. Pensar a educação como ela se configura hoje, é pensar a formação que temos e, sobretudo, a formação que queremos. Afinal de contas, como afirmado por Adorno (2003), para que fins a educação deve conduzir os indivíduos? Esta é uma questão perene das ciências humanas e sociais e que, portanto, não pode sair da pauta do debate educacional.

CAPÍTULO I

(Des) caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil: da exclusão à inclusão

Este capítulo refere-se à análise da história da educação das pessoas com deficiência no mundo e no Brasil. Primeiro foi traçado um breve panorama do pensamento construído sobre esses indivíduos desde a Grécia antiga. Logo em seguida resgatou-se o surgimento da educação para as pessoas com deficiência no Brasil, desde os primeiros atendimentos ainda no período Imperial, passando pela consolidação das políticas públicas na década de 50 e pelo surgimento dos movimentos sociais, em âmbito internacional, que lutaram e lutam pela constituição de uma educação inclusiva. Porém, também foram desenvolvidas problematizações e considerações acerca das políticas públicas de inclusão escolar e sua relação com a concepção moderna de cidadania, o que também foi discutido no capítulo seguinte.

1.1. O surgimento do atendimento educacional às pessoas com deficiência: um breve histórico

Durante um longo período da história mundial as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes práticas de exclusão, sendo impedidas de participar das várias esferas da vida em comunidade.

A constituição da idéia de que as pessoas com deficiência são detentoras de direitos sociais que não está estritamente atrelado ao paternalismo e a tutela é fato recente na história, foi a partir de meados do século passado após a Segunda Guerra Mundial com o surgimento de diversos movimentos sociais em prol da ampliação da cidadania e reivindicação de direitos de grupos em situação de vulnerabilidade que isso começou a se modificar. No entanto, a experiência histórica desses grupos sociais remete à marginalização e segregação destes da participação social em seus diversos âmbitos: social, civil, político, econômico, familiar e educacional. Para uma melhor

compreensão do processo histórico, resgato aspectos que são fundamentais para o entendimento das atuais diretrizes do sistema escolar no que se refere à educação de pessoas com deficiência.

Podemos dizer que transições paradigmáticas referem-se tanto a um período histórico como a uma mentalidade. De acordo com Santos (2000), trata-se de um período histórico que não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. O autor busca compreender um tema perene nas ciências sociais, qual seja o da mudança social, ou seja, que elementos podemos considerar como efetivamente "novos", e como podemos localizar os mecanismos pelos quais passaram tal transformação. Segundo Santos (2000, p. 258):

É uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos. Se, por um lado as raízes ainda pesam, mas não sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas. A transição paradigmática é assim um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social.

Assim, alguns momentos históricos, que aqui não abordei como paradigmáticos, mas como propostas de transição entre as diferentes formas de atendimento educacional para as pessoas com deficiência, são necessários para a compreensão da questão proposta neste trabalho. Respaldo-me, porém, na idéia de Santos, citada acima, segundo a qual compreender momentos de transição, quer como rupturas, quer como reprodução de práticas imutáveis, seria reduzir em demasia a dinâmica do processo histórico.

As **práticas de exclusão** perduraram durante séculos e só no final do século XVIII começaram a surgir instituições especializadas para o atendimento ou tratamento desse grupo social. É necessária uma breve análise histórico-cultural para entender como se configuravam as formas de atendimento para as pessoas com deficiência. E atentar para o fato de que sempre houve resistência para aceitação social dessas pessoas. Durante alguns períodos da história, havia inclusive a pretensão de eliminar os deficientes, as suas vidas eram constantemente ameaçadas.²

² Sem prescindir da dúvida, é possível afirmar que o fortalecimento de novas concepções acerca dos deficientes tem como fundamento a emergência de inúmeros movimentos sociais que promovem demandas específicas desses

Na Grécia antiga, como meio de preservar a pureza da raça dos guerreiros, onde a perfeição dos corpos era cultuada, não restava outra alternativa para os deficientes, que, ou eram sacrificados, ou deveriam ser escondidos, como podemos observar em *A República* de Platão. Mas, também havia divergências entre os romanos e gregos na forma de tratamento dado às pessoas com deficiência; em alguns casos eram mortos e em outros submetidos a um processo de purificação, com intuito de livrá-los do mal de que eram acometidos, conforme relata Costa (2005).

Podemos observar que, independentemente dos atendimentos que recebessem, eram excluídos do convívio social, pois havia temor frente ao desconhecido. Até o século XVIII, as idéias construídas a respeito dos indivíduos com deficiência estavam atreladas a questões místicas e ocultas, como na Idade Média e, de acordo com Costa (2005, p. 84):

os deficientes, os loucos, os criminosos e os considerados "possuídos pelo demônio" faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Deviam ser afastados do convívio social ou, até mesmo, sacrificados. Entretanto, a Idade Média estendeu-se por um longo período da história da humanidade, marcado por diversos sentimentos em relação aos deficientes: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização. Esses sentimentos eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

O conhecimento construído e as explicações encontradas nas diferentes épocas da história para compreender e justificar as deficiências, de certa forma, corroboraram com o processo social de exclusão ao qual essas pessoas foram submetidas, por serem consideradas "diferentes" das demais. Os diversos saberes construídos historicamente e as ações empreendidas pelos diferentes agentes sociais envolvendo as pessoas com deficiência nos mostra como esse processo veio se configurando, como destacado por Costa (2005, p. 85):

Santo Agostinho atribuía à deficiência a culpa, a punição e a expiação dos pecados cometidos pelos antepassados. Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde, propõe outra explicação para a deficiência, ou seja, é definida como sendo uma espécie de demência natural e não absolutamente um pecado.

Os primeiros movimentos voltados ao atendimento das pessoas com deficiência surgiram, sobretudo, na Europa, trazendo inúmeras mudanças na vida dessa camada da população, até então grupos, e que atualmente configuram-se como interlocutores legítimos para a elaboração e implementação de políticas públicas.

alijada de participar de qualquer instância social. A criação das instituições especializadas marcou um **modelo de atendimento baseado na segregação**, com instituições especializadas para o tratamento³ desse grupo social. Aos poucos esses atendimentos foram se constituindo em medidas educacionais. Tais medidas se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e depois para outros países, como o Brasil.

Até o final do século XIX, esses atendimentos recebiam, dentre outras designações, as seguintes: Pedagogia de Anormais, Curativa e Terapêutica. Adicionalmente, deve-se frisar que várias instituições, classificando-se como de "Educação para Deficientes", nada mais eram do que depósitos de gente, abrigos, onde se prestava assistência, terapia, dentre outros serviços, que não o educacional, como relata Mazzotta (2005). No entanto, cabe destacar algumas instituições especializadas que foram criadas para uma melhor compreensão desse processo ao longo da história.

De acordo com Mazzotta (2005), a primeira instituição especializada para educação dos "surdos-mudos", foi criada em Paris em 1770, onde começou a ser utilizado o *método de sinais*, mas ainda não como o conhecemos atualmente⁴. Em 1784, foi fundado também em Paris o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, onde se utilizava letras em relevo para a educação dos cegos⁵. O Instituto recebeu aprovação da Academia de Ciências de Paris pelo seu caráter educacional, sobretudo, na área da leitura. Em 1832, em Munique, Alemanha, foi criada uma instituição para educar os deficientes físicos, à época, chamados de "coxos", "manetas", "paralíticos", dentre outros estereótipos. Teve início, também no início do século XIX, o atendimento aos "débeis", "deficientes mentais", "retardados mentais", como eram chamadas as pessoas com déficit cognitivo.

Posteriormente, foram surgindo instituições especializadas nos Estados Unidos e no Canadá para atender às pessoas com deficiência física, auditiva, mental e visual. Incorporando o modelo europeu, foram criadas várias escolas residenciais (internatos), onde as pessoas com deficiência eram atendidas. Mas, segundo Mazzotta (2005, p. 24):

Na última década do século XIX, entretanto, as escolas residenciais não eram mais consideradas instituições apropriadas para a educação do deficiente

³ “Tradicionalmente, o atendimento às pessoas com deficiência era realizado de maneira custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar aos cuidados das famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população”, de acordo com Glat, *apud* Machado (2005, p. 19).

⁴ Atualmente, grande parte dos deficientes auditivos se comunica por meio da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. A LIBRAS é uma língua oficial, assim como a Língua Portuguesa.

⁵ Atualmente, O Braille é o método utilizado pelas pessoas cegas para escrita e leitura.

mental. Passaram a ser vistas como instituições para a tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e, portanto, sem possibilidades de educação. Em razão disso começaram a ser desenvolvidos os programas de externato. Assim é que, em 1896, foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, em Providence, Rhode Island. Em 1900, em Chicago, criou-se a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para 'crianças aleijadas'.

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, é que se iniciaram os movimentos liderados por pais e parentes de pessoas com deficiência, surgindo assim as primeiras Associações em prol dessa população como a *New York State Cerebral Palsy Association*, com intuito de levantar fundos para tratamentos e pesquisas, além de estimularem ações governamentais nesse sentido. Posteriormente foi fundada a *Nacional Association for Retarded Children* (NARC). Até o momento as crianças com "retardo mental" eram excluídas dos processos educacionais, sobretudo, devido a uma legislação que criava obstáculos e acabava por impedir-lhes o acesso. Assim, a NARC foi criada com objetivo de proporcionar atendimento educacional a essas crianças dentro das escolas públicas. Essa Associação influenciou vários países e no Brasil foi muito importante para a criação das APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), como relata Mazzotta (2005).

Foi no século XIX, devido as influências de experiências de outros países, que os atendimentos às pessoas com deficiência se iniciaram no Brasil. Porém, cabe ressaltar que, por um século, esses atendimentos se apresentaram como medidas pontuais e localizadas, ou seja, não existia nesse período nenhum tipo de política nacional voltada para a educação das pessoas com deficiência. Mas, também não existia nenhuma política nacional de educação para a maior parte da população, como veremos mais adiante. Apenas em meados do século XX, com o país em processo crescente de urbanização e industrialização, é que tais ações começaram a se constituir em âmbito nacional.

Foi D. Pedro II que fundou, em 1854 no Rio de Janeiro, a primeira instituição de atendimento escolar especial, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, atualmente denominado *Instituto Benjamin Constant (IBC)*. Após três anos, ainda no período imperial, foi criado em 1857, também na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, que hoje tem o nome de *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)*. É importante salientar que, em 1872, essas instituições atendiam, respectivamente, 35 cegos e 17 surdos, quando existiam no Brasil entre 11 e 16 mil cegos e surdos. Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira,

começou a prestar atendimento a pessoas com deficiência mental, mas existem dúvidas sobre o caráter educacional de tal atendimento segundo Mazzotta (2005).

No começo do século XX, intensificaram-se as pesquisas na área da educação de pessoas com deficiência e vários trabalhos científicos⁶ foram publicados, indicando mais interesse da sociedade pelo atendimento educacional à essa população. É importante destacar que até 1950 havia ao todo no Brasil 65 instituições que prestavam algum tipo de atendimento às pessoas com deficiência, sendo 54 estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas, conforme relata Mazzotta (2005). Mas, muitos desses atendimentos eram incipientes e nem sempre tinham propósito educacional. Em vários estabelecimentos eram oferecidos serviços médicos, assistenciais, terapêuticos, dentre outros. Funcionavam em regime de internato, semi-internato e externato. Além do que, muitos não representavam o Estado; eram instituições particulares, filantrópicas ou assistências. Mantidas, na maioria das vezes, pelo próprio poder público.

Durante o período Imperial, a educação se consolidava representando os interesses da classe dominante na época, sendo considerada um símbolo da condição social e cultural. A educação conferia *status* a quem dela se servia, era uma forma de obter prestígio social. No entanto, não contribuiu para capacitar a população a empreender ações definitivas no contexto social vigente. Representava a manutenção de privilégios por parte de uma minoria da população, conforme relata Romanelli (1987).

1.2. As atuais Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil

Na primeira metade do século XX, mais precisamente após o que se convencionou chamar de Revolução de 1930, o Brasil vivenciou um período marcado por revoluções, movimentos armados que se estenderam durante décadas e que se caracterizavam, apesar das divergências políticas existentes, pelo rompimento com o modelo e estrutura política e econômica vigente até então, o da velha ordem social oligárquica. De acordo com Romanelli (1987), o objetivo último desses movimentos era a implantação definitiva do setor industrial, ou seja, do capitalismo no

⁶ Destacamos alguns importantes trabalhos publicados na primeira metade do século XX no Brasil: *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*, monografia apresentada pelo Dr. Carlos Eiras em 1900, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia; *A educação da infância anormal da inteligência no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio; *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência*, e *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães; *Infância retardatária*, livro publicado na década de 20, de autoria do professor Noberto de Souza Pinto, como destacado por Mazzotta (2005).

Brasil, que vinha crescendo e se desenvolvendo desde a Primeira Guerra Mundial. Essas transformações marcaram os rumos da educação no país.

Com a crescente industrialização do país se fazia necessário expandir as oportunidades educativas a outras camadas sociais, com intuito de aumentar cada vez mais as possibilidades de expansão do capitalismo. No liberalismo clássico, podemos identificar o "ser individual" como força motriz da sociedade. O enaltecimento da livre concorrência, a partir do desenvolvimento das capacidades individuais naturais é característica do modo de pensar que se difunde, desde a modernidade, na sustentação do capitalismo. Seguindo essa lógica, era imprescindível preparar essa população para as novas atividades que surgiam.

Na sociedade moderna, na qual prevalece o modo de produção capitalista, a burguesia como classe dominante detém o controle da propriedade privada e dos meios de produção. Porém, a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa como o eram os senhores feudais, a nobreza. Segundo Saviani (2004, p.02), a burguesia:

(...) é uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda sociedade. Oriunda das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, a burguesia tende a converter todos os produtos do trabalho em valor-de-troca cuja mais-valia é incorporada ao capital que se amplia insaciavelmente. Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material

Dessa forma, com a cidade e a indústria predominando sobre o campo e a agricultura, a generalização e ampliação das escolas se torna uma exigência política, fortemente atrelada aos interesses econômicos. Cabe ressaltar que não foi por coincidência que a sociedade burguesa ergueu a bandeira da escolarização universal e obrigatória, segundo Saviani (2004). Era imprescindível que as classes populares se preparassem nas escolas para trabalhar nas indústrias, ou seja, nos novos processos de produção capitalista que começariam a ser implementados no Brasil. Ainda de acordo com Saviani (2004, p.03):

(...) para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é

a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna.

Foi dessa forma que se iniciou um processo de escolarização mais amplo no Brasil, com o fim da oligarquia cafeeira e o início da industrialização. Aos poucos a escolarização foi deixando de ser difusa e assistemática para se tornar um processo formal e sistemático. É a partir da sociedade moderna e de seus interesses econômicos que lhe subjazem que a educação se generaliza em uma questão de interesse público.

Nesse ponto, a contribuição de Bourdieu, *apud* Souza (2003, p.41), é fundamental. Segundo o autor, há na contemporaneidade:

Uma complementaridade de modo a unir a percepção de configurações valorativas implícitas e intransparentes à consciência cotidiana, ancoradas de modo opaco e inarticulado à eficácia de algumas instituições do mundo moderno como o mercado e Estado, com a percepção de signos sociais visíveis que permitam mostrar o íntimo vínculo entre uma hierarquia valorativa, que se traveste de universal e neutra, com a produção de uma desigualdade social que tende a se naturalizar tanto no centro, quanto na periferia do sistema.⁷

De acordo com Bourdieu (1996), trata-se do desmascaramento sistemático da "ideologia da igualdade de oportunidades" como pedra de toque do processo de dominação simbólica típico das sociedades avançadas do capitalismo tardio, ou seja, da desconstrução das máscaras que constituem a base da dominação e da opressão social no sentido mais amplo e que garantem sua legitimidade e aceitação.

Assim, assumo essa perspectiva teórica a fim de aliar um processo amplo e de conseqüências concretas para o sistema educacional, com transformações ocorridas num período histórico mais recente no âmbito da construção das demandas acerca da "educação especial", e da aplicação efetiva das diretrizes atuais.

Desse modo, foi no período da década de 50, com o crescimento da oferta escolar e com a criação de Campanhas⁸, que o atendimento educacional aos "Portadores de Deficiência" começou a

⁷ Nesse ponto vale destacar a perspectiva de Reis (1998), na qual todo Estado-Nação tem de optar de algum modo entre a imagem da nação como uma coleção de indivíduos, e a imagem dela como indivíduo coletivo, o que corresponderia a duas formas de desenvolvimento capitalista, uma liberal e outra autoritária.

⁸ A primeira foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, em 1957. A segunda, *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, foi instituída pelo

se consolidar em âmbito nacional. Estas tinham por objetivo promover no Estado Brasileiro, sobretudo, a educação das pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2005, p. 52), a CADEME - *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*, instituída pelo Decreto n° 48.961, define seu campo de ação no artigo 3°, afirmando que a:

CADEME tem por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.⁹

Nesse período observamos, ainda que de forma incipiente, uma preocupação maior com a educação das pessoas com deficiência. A Lei 4.024/1961 (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) foi a primeira lei a inserir em seu texto a questão sobre a “educação de excepcionais”, e, posteriormente, a Lei n° 5.692/1971 (LDBEN) a destacou como assunto a ser discutido no ensino regular. Foi após a aprovação dessa última lei que várias ações educacionais foram implementadas. Uma delas consta do Parecer 848/1972 do Conselho Federal de Educação, que, segundo Mazzotta (2005), registrava uma solicitação do Ministro da Educação ao Conselho Federal de Educação, para que fossem fornecidos subsídios para o equacionamento das questões relacionadas à “educação dos excepcionais”. Além disso, o relator do Parecer salientou a importância da criação de um Grupo de Trabalho para delinear as políticas e as linhas de ação do Estado em torno da "educação dos excepcionais".

Assim, foi criado, em Maio de 1972, o *Grupo-Tarefa de Educação Especial*. Os estudos do Grupo foram fundamentais para a criação do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, órgão responsável pela educação especial com autonomia administrativa e financeira, que tinha suas atividades supervisionadas diretamente pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura. O CENESP¹⁰ surge em 1973, em meio à ditadura militar, no mandato de Emílio Médici. Foi nesse período da década de 70 com a criação do CENESP que a educação especial foi institucionalizada

Decreto n°44.236, em 1958, que posteriormente passou a se denominar *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC). Em 1960, foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME), pelo Decreto n° 48.961, de acordo com Mazzotta (1995).

⁹ Decreto Federal n° 48.961, de 22 de setembro de 1960.

¹⁰ No Artigo 2° de seu Regimento Interno, aprovado pela Portaria n° 550, de 29 de outubro de 1975, consta que “O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1° e 2° graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial”, conforme Mazzotta (2005, p. 56).

oficialmente no Brasil. É nesse momento que se inicia o **movimento pela integração** das pessoas com deficiência na escola regular.

Durante o período da "Nova República", logo após o fim do regime militar, o CENESP, em 1986, foi transformado na Secretaria de Educação Especial - SESPE e manteve basicamente as mesmas atribuições do órgão anterior. Todavia, representando a Educação Especial ao nível nacional, foi transferida para Brasília, onde se localizava a nova sede do poder. A Secretaria foi extinta em Março de 1990, devido às reestruturações ocorridas no Ministério da Educação, e só no fim do mesmo ano é que foi criado o DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial, subordinado à SENEb - Secretaria Nacional de Educação Básica. A SEEsp - Secretaria de Educação Especial, existente até os dias atuais, foi criada após a derrubada do então Presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, após nova reestruturação dos Ministérios, como destacado por Mazzotta (2005).

Foi na década de 70, após a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (LDBEN) e com a criação do CENESP, que se iniciaram, como supracitado, os **movimentos em prol da integração**. Posteriormente, com a criação da SEEsp e da CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), é que se consolidaram esses movimentos, como é possível observar na própria Constituição Federal da República Brasileira (1988), que ratifica essa proposta, estabelecendo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente no sistema regular de ensino. Essa proposta se reforçou quando a SEEsp elaborou a Política Nacional de Educação Especial (1994) cujas diretrizes propostas foram, de acordo com MEC/SEEsp¹¹, *apud* Machado (2005, p. 25):

Apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

A proposta da Política Nacional de Educação Especial/SEEsp (1994) foi a de integrar os alunos com “deficiência” ou com “necessidades especiais” na escola regular, tendo como preferência a classe regular. Porém, ocorreu o surgimento de inúmeras classes especiais dentro das escolas, espaços reservados para atender esses alunos. Não houve uma reestruturação do sistema educacional, mas, apenas, a introdução dessa proposta dentro da estrutura escolar vigente. Essa

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

proposta começou a ser questionada, as classes de apoio e especiais não foram suficientes para aumentar o número de alunos integrados nas classes regulares. E, em muitos casos, tornaram-se depósitos de alunos com alguma complexidade de aprendizagem.

1.3. Os movimentos em prol da Educação Inclusiva

No final da década de 80 e início dos anos 90, começaram os debates em prol de uma educação inclusiva, inseridos em um contexto histórico e social de intensos movimentos populares, com a exigência da garantia dos direitos humanos, processos de redemocratização e revisões constitucionais, processos estes que ocorriam em vários países do mundo. Dois marcos foram importantes para ratificar essa nova proposta, ou novo ideal, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia; e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha. Essas conferências resultaram, respectivamente, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, e na *Declaração de Salamanca*. Desde então, os **movimentos em prol da inclusão** ganharam força e visibilidade internacional. No Brasil, além da Constituição Federal da República Brasileira (1988), a atual LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), também preconiza a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, embora recorrendo à prerrogativa da alternativa do ‘*preferencialmente*’.

A inclusão preconiza o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, por intermédio da matrícula em classes regulares de ensino, ao mesmo tempo em que propõe a reestruturação do sistema educacional para atender à diversidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, como destacado por Machado (2005, p. 25):

Enquanto que, no modelo de integração, prevê-se que os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) sejam “integrados” na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de apoio, na proposta da inclusão, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem estar nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se adaptar para atender às suas necessidades. A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os educandos.

Para compreendermos como vêm se configurando as ações destinadas a atender, no âmbito educacional, as pessoas com deficiência, faz-se necessária, também, uma análise das leis e das políticas públicas de educação implementadas no Brasil a partir da década de 60.

É no período do nacional-desenvolvimentismo, com governos de caráter populistas preocupados com os rumos do desenvolvimento econômico, com a implantação da indústria pesada, com novas formas de abertura ao capital estrangeiro devido ao estabelecimento de multinacionais no Brasil e outros acontecimentos, que, em 20 de Dezembro de 1961 foi promulgada, pelo então Presidente João Goulart, a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, a Lei nº 4.024, onde se falou claramente, pela primeira vez, sobre a Educação Especial. No *Título X, Da Educação de Excepcionais*, consta que:

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

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

De acordo com o art. 88. da referida lei, a educação dos “excepcionais” está, ou pelo menos deveria estar, garantida, com objetivo de integrá-los na comunidade. Mas, devendo enquadrar-se no sistema geral da educação, dentro do que for possível. E o que significa *no que for possível*? Segundo Carvalho (2002), essa expressão pode estar se referindo às condições individuais dos excepcionais; às condições do sistema geral de educação; ou a ambas. Podemos observar ainda, de acordo com Mazzotta (2005, p. 68), que:

(...) na expressão ‘sistema geral de educação’, pode-se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido genérico, isso é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral de educação’.

Não fica claro se os mesmos serviços oferecidos aos alunos ditos *normais* serão também oferecidos aos ditos *excepcionais*. Quando a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral, formará um subsistema educacional separado, independente, inclusive, dos demais níveis de ensino.

No art. 89, da LDBEN 4.024 (1961), está explícito o financiamento às instituições privadas e não governamentais, por parte do Estado, o que será decidido pelos Conselhos Estaduais de Educação, conforme considerarem tais instituições eficientes. Segundo Carvalho (2002), não fica clara a natureza desses serviços educativos, como também a ligação e comprometimento com o sistema geral de educação. Além, da indefinição dos critérios para considerar ou não uma instituição eficiente para receber os subsídios.

Posteriormente, em plena ditadura militar, no governo de Emílio Médici, após a internacionalização da economia, é adotada outra proposta para a educação, com a promulgação, em 11 de agosto de 1971, da LDBEN, Lei nº 5.692, que, segundo Carvalho (2002, p. 63):

O interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para o que havia necessidade de profissionalizar. E este é o “espírito” da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho.

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresenta apenas um artigo referente à educação especial, que, em seu Capítulo I, Do Ensino de 1º e 2º graus, consta:

Art. 9º 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.

O presente artigo ressalta que os alunos com deficiência física e mental, os superdotados e os que estejam em atraso com relação à idade de matrícula devem ser encaminhados para tratamento especial. No entanto, podemos com base nesse artigo, levantar algumas questões: qual o caráter desse *tratamento especial*, que tipos de serviços seriam oferecidos? E, por que os alunos com atraso em relação à idade de matrícula, também devem ser encaminhados para *tratamento especial*? Mais, os alunos com deficiência auditiva, visual, múltipla, estariam inseridos na categoria de deficientes

físicos? Ainda, os que apresentam condutas típicas não estariam inseridos no referido *tratamento especial*?

Podemos entender, segundo Mazzotta (2005), que o disposto no art. 9º da referida Lei contraria o art. 88. da LDBEN, Lei 4.024 (1961), como também, que a educação especial ou dos excepcionais seja possível se enquadrar no sistema geral de educação. O Conselho Federal de Educação, à época, se pronunciou quanto ao tratamento especial¹² oferecido, esclarecendo que o art. 9º previa a educação dos excepcionais como caso a ser resolvido no âmbito do ensino regular.

Outro aspecto relevante é o encaminhamento de alunos em atraso com relação à idade escolar de matrícula para o tratamento especial. A falta de critérios para definir o alunado que deveria receber esse tratamento, fez com que muitos alunos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem fossem, indevidamente, encaminhados para classes especiais.

Posteriormente, na década de 80, vivíamos um período histórico de abertura política, de redemocratização no Brasil, marcando o fim da ditadura militar e o início das mudanças no que tange à luta pelos direitos sociais e individuais das pessoas. O marco definitivo desse processo foi, além das eleições diretas à Presidência da República, a elaboração da nova Constituição Federal da República Brasileira (1988). Foi a partir de então, que uma nova LDBEN também começou a ser discutida e passou oito anos em tramitação no Congresso Federal, até sua aprovação em 1996.

A Constituição Federal da República Brasileira (1988) apresenta a educação como direito de todos em seu art. 205 e determina o ensino fundamental como obrigatório em seu art. 208, inciso I. Portanto, é direito de todos o acesso a educação básica e ao ensino superior, ainda que só o ensino fundamental seja obrigatório. A Educação Básica contempla a educação infantil; o ensino fundamental; e o ensino médio. De acordo com a Constituição Federal (1988) art. 208, inciso IV, o Estado tem o dever de garantir a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. O ensino fundamental, obrigatório, se inicia aos 6 anos de idade e tem duração de 9 anos. Já o ensino médio regular, segundo a Constituição Federal (1988) art. 208, inciso II, deve ser oferecido pelo Estado garantido a sua gratuidade e progressiva universalização. Assim sendo, é dever do Estado oferecer escolas e dos pais matriculem seus filhos, logo o direito a educação se

¹² O Conselheiro Valnir Chagas, no Parecer 842/1972, do Conselho Federal de Educação, esclarece: “É o ‘tratamento especial’ do artigo 9º, que de forma alguma dispensa o tratamento regular em tudo que deixe de referir-se à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-á frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o ajustamento social do educando. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementariedade contido no artigo 3º da Lei 5.692/1971”, como destacado por Carvalho (2002, p. 68).

refere a todos os alunos, inclusive os que têm deficiência. No art. 205 da Constituição Federal (1988) consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, também está previsto no art. 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no art. 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Isso significa que os alunos com deficiência têm direito a atendimento pedagógico especializado, mas também apresenta uma contradição: se todos têm direito a educação básica na rede regular pública de ensino dentro das classes regulares, como os ‘portadores de deficiência’ têm direito *preferencialmente* nesta mesma rede? Algo está equivocado: ou o atendimento especializado previsto se refere a uma alternativa opcional, complementar, para as pessoas com deficiência que necessitem, mas sem substituir ou impedir o acesso a educação básica na rede regular dentro da classe regular (o que pressupõe a educação inclusiva, em consonância com a **proposta da inclusão**); ou o direito de **todos** a educação básica na rede regular dentro da classe regular, não inclui os alunos com deficiência (e, a esses estaria reservado um atendimento educacional segregado do ensino regular na própria rede regular e que, quem sabe, de acordo com o seu desenvolvimento e acompanhamento na turma, poderia vir a ser integrado na classe regular), de acordo com Rocha (2006).

No entanto, na década de 90, com o desenvolvimento das políticas neoliberais no Brasil, as demandas populares e negociações dos direitos sociais, foram submetidas às novas reformas políticas de reajuste econômico. Essas reformas se iniciaram no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, e se intensificaram no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Cabe ressaltar, que no processo recente (início do século XX) de consolidação de uma política educacional no caso do Brasil, o sistema de ensino esteve sempre em conformidade com as necessidades da economia.

Nesse período, no ano de 1990, foi realizada em Jomtien na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Conferência foi convocada por vários organismos internacionais: Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Organização das Nações

Unidas para a Educação, Cultura e Ciência – UNESCO; e Banco Mundial. Estiveram presentes representantes de 155 países. Os delegados (com poder de voto e decisão) articulados com 20 organismos intergovernamentais e 150 ONG's examinaram os principais aspectos da Educação para Todos, segundo Carvalho (2002). O texto final foi aprovado por aclamação na sessão plenária de encerramento da Conferência. No artigo 3º: universalizar o acesso à educação e promover a equidade, do referido documento consta que:

1. 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.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. 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.

O item 5 do artigo acima, ressalta claramente que a educação das pessoas com deficiência é um direito, que suas necessidades básicas devem ser garantidas com atenção 'especial', e que é preciso dar igualdade de acesso a todas as pessoas com deficiência ao sistema educativo. Podemos perceber, segundo Carvalho (2002) que tanto os pressupostos como os 10 artigos que compõe a Declaração se aplicam também, 'na íntegra', aos alunos com deficiência.

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), que orientou o processo denominado de *integração instrucional*, condicionando o acesso às classes

comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". Essa perspectiva esteve fortemente atrelada ao modelo médico, centrado na deficiência e não nos aspectos educacionais. Essa proposta corresponde ao movimento pela integração do aluno com deficiência, no qual apenas os que se adaptam são incluídos, ou seja, a responsabilidade é do indivíduo. Já o movimento em curso que defende a inclusão, coloca em questão a estrutura escolar, o ambiente educacional e as relações sociais que se estabelecem nas escolas, ou seja, a sociedade precisa ser repensada, pois as barreiras são sociais e não individuais.

Foi no contexto histórico e social da década de 90, supracitado, que em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº 9.394, foi sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, e regulamentada em 2000. A nova LDBEN apresentou, pela primeira vez, um capítulo dedicado à Educação Especial.

A partir de então, a referida Lei vem sendo alvo de análises e discussões, sobretudo, devido às variadas interpretações feitas a seu respeito no tocante à Educação Especial. No Capítulo V, Da Educação Especial, consta que:

Art. 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. 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.

Parágrafo único. 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.

De acordo com o disposto no art. 58 da LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), a educação especial passa a ser uma *modalidade* de ensino, devendo obrigatoriamente perpassar todos os níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior. O fato de a Educação Especial estar sendo considerada uma modalidade de ensino é, por si só, discutível, pois mantém um enfoque tradicional que pode levar a duas interpretações. Segundo Carvalho (2002), a primeira interpretação estabelece uma dicotomia entre o "regular" e "especial"; a outra, leva à uma correlação biunívoca entre as necessidades especiais e a educação especial. Assim, haveria uma relação direta entre as pessoas com deficiência, altas habilidades, condutas típicas e a educação especial, contrariando a proposta da integração ou da inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares.

O atendimento especializado ao qual a LDBEN, n.º 9.394 (1996) se refere, deve ser oferecido dentro e fora da escola sempre que *necessário*, ou seja, sempre que o aluno dele necessitar, poderá recorrer ao atendimento específico em sala de aula ou em instituição especializada. No entanto, não se trata de atendimento obrigatório, isso é, fornecido de maneira compulsória aos indivíduos com deficiência, mas de atendimento fornecido de acordo com as reais necessidades desses. Além disso, o serviço especializado não pode impedir o acesso dos alunos às classes regulares de ensino.

Todavia, tal disposição também vem sendo interpretada de outras formas, como se os alunos que tenham 'necessidades especiais' ou que de alguma forma não correspondam ao padrão esperado pela escola, deveriam ser atendidos apenas em ambientes segregados, sejam esses totais, em instituições especializadas e escolas especiais; ou parciais, nas classes especiais nas escolas regulares. Segundo a Procuradora da República, Eugênia Augusta Fávero, no Manual da Mídia Legal (2003), ao admitir tais ocorrências, a LDBEN, n.º 9.394 (1996), apresenta uma contradição

em relação aos seus artigos 4º, inciso I, e 6º, como também com a Constituição Federal da República Brasileira (1988), a qual determina ser obrigação do Estado permitir a *todos* os indivíduos o acesso ao ensino fundamental, no artigo 208, inciso I.

Outro aspecto relevante, que podemos observar no capítulo V da LDBEN, n.º 9.394 (1996), é no que se refere a educação superior, pois de acordo com o disposto fica parecendo que a educação especial se refere apenas a educação básica, não foi feita nenhum tipo de menção ao ensino de terceiro grau. Segundo Carvalho (2002, p.104):

Nenhuma alusão aos “que apresentam necessidades especiais” no ensino superior. Por quê? Deixarão de ter necessidades especiais quando chegam ao terceiro grau? Ou se parte do pressuposto de que não terão as qualidades necessárias para chegar à Universidade? (...) Tal como as crianças, os jovens e adultos com necessidades especiais, principalmente quando são deficientes, têm direito, por cidadania, do apoio especializado, na própria educação superior. Não se trata, apenas de remover barreiras arquitetônicas e atitudinais. Trata-se de dar, sem paternalismo, condições de acesso, ingresso e permanência, nos cursos de 3º grau, a pessoas com necessidades especiais.

Com relação a LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996) podemos observar que apesar de a educação especial ter sido abordada pela primeira vez como um capítulo, adquirindo uma maior importância na Lei, continuou sendo tratada como uma questão a parte da educação geral. Assim sendo, é possível afirmar que em detrimento do processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública, ainda nos dias atuais, doze anos depois da formulação da Lei, a educação especial permanece excluída das reflexões em torno da educação geral em todo seu conjunto. O debate que envolve a educação especial se perpetua num lugar à parte, no “mundo dos especialistas”.

Além da nova LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, Lei n.º 8.069 (1990), também estabelece no Art. 54, inciso III, que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente um atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, ratificando o previsto na Constituição Federal da República Brasileira (1988).

Vale destacar que o Brasil também é signatário da Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida na Cidade de Salamanca, na Espanha. Esse é outro documento importante em prol da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 3):

O princípio que orienta essa estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Àquelas 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. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo àquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isso contribuiu para a elaboração do conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Na Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais” se refere a crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Essa terminalidade traduzida desta forma me parece muito problemática, uma vez que todas as crianças em algum momento podem se enquadrar nessa categoria. O que se observa em muitos casos, como destacado por Rocha (2006), é que as classes especiais - que hoje com a nova proposta de inclusão escolar deveriam ser um momento intermediário para a inclusão posterior em uma classe regular – acabam se transformando em depósitos de crianças com alguma complexidade de aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber que a nomenclatura “necessidades educacionais especiais” apresenta um caráter absolutamente vago, porque não define, não especifica exatamente de quem se está falando. De acordo com Carvalho (2002, p.107), essa terminalidade:

Embora muito usada em documentos internacionais, configura-se como uma terceira ressalva, porque categorias, muito abrangentes acarretam maior

indefinição do alunado. Na verdade, nem todos os alunos que apresentam necessidades educativas especiais são, necessariamente, portadores de deficiência (...). Mas, no conjunto e por equívoco, acabam todos encaminhados para a educação especial, como se fossem deficientes mentais. (...) Ainda é essa, lamentavelmente, a realidade de muitas das classes especiais que têm funcionado como repositório do insucesso escolar (do aluno e da escola).

Ressalte-se que, passados quatorze anos que o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, diversas características constituintes dos 'antigos modelos' de atendimento educacional as pessoas com deficiência permanecem presentes, tanto nas representações, quanto nas práticas sociais nos dias atuais (Rocha, 2006).

Foi no ano de 1999, que o Decreto 3.298 regulamentou a Lei no 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999, p.06 e 07). Neste documento, da Seção II, que dispõe sobre a educação, consta que:

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 capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

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

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) colocou a educação especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino. Porém, no seu artigo 24, esta se contradiz, condicionando a matrícula na rede regular de ensino às pessoas com

deficiência que forem consideradas como ‘capazes de se integrar’. Trata-se de um possível avanço contraditório, ou paradoxal. A Política determina a obrigatoriedade da matrícula e em seguida condiciona essa matrícula aos avaliados como “capazes”.

Atualmente a Resolução nº 2/2001-CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é a Política de Educação Especial que está em vigor no Brasil e que é fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 17/2001. Na referida Resolução nº 2/2001-CNE-CEB, consta que:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

De acordo com a Resolução nº 2/2001-CNE-CEB a educação especial deve perpassar todas as etapas e modalidades do ensino. Além disso, os sistemas de ensino devem organizar um setor responsável pela educação especial que dê sustentação ao processo de constituição da educação

inclusiva. No entanto, em detrimento desse processo de inclusão e em contradição com a Constituição Federal da República Brasileira (1988), que assegura que a educação é um direito de todos, a Resolução nº 2/2001-CNE-CEB resolve que, em alguns casos, a educação especial pode substituir os serviços educacionais comuns. Dessa forma, existe uma brecha na legislação, que dá margem para interpretações equivocadas a seu respeito, como se as pessoas com deficiência pudessem ser atendidas apenas em instituições segregadas ou especializadas. Porém, uma legislação e uma política não podem contradizer a Constituição do país, pois todas as leis subsequentes devem estar de acordo com ela. Entretanto, quando uma criança, por questões que colocam em risco sua saúde, precisa ficar por longo período internada em instituição hospitalar, tem direito ao atendimento especializado, substituindo temporariamente os serviços comuns, até que possa voltar a frequentar a escola. Esse atendimento especializado denomina-se classe hospitalar. Apesar de a Resolução nº 2/2001-CNE-CEB ainda estar em vigor, a nova política já foi elaborada.

Em 2008, foi aprovada por emenda constitucional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada dia 13 de Maio de 2008 pela Câmara dos Deputados. De acordo com a Convenção em seu art. 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (...)

1. Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

Nesse mesmo ano, em 2008, atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançada pelo Ministério da Educação a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa é a política mais recente do Brasil que dispõe sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns das escolas públicas, porém ainda carece de normatização. Com relação às (VI) Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

53. A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional.

54. Nesse sentido a educação especial é um campo de conhecimento e enquanto modalidade transversal de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

55. A educação especial, como parte da prática educacional inclusiva, oferta o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência.

Em suma, percebe-se que tanto a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), quanto a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresentam uma nova proposta de educação. Estes documentos estão pautados efetivamente na proposta da inclusão educacional das pessoas com deficiência, no qual a educação especial não pode substituir, sob nenhum pretexto, o sistema regular (comum) de ensino. Dessa forma, todas as crianças com deficiência terão pleno direito a estudar na escola próxima da sua casa, junta com as demais crianças da sua comunidade que fazem parte de sua geração e, sobretudo, incluídas nas classes comuns do ensino regular.

A questão primordial é repensarmos a escola como um todo, para crianças com e sem deficiência. As crianças que vão para uma classe especial acabam carregando por muito tempo o peso do estigma, por serem consideradas “especiais” ou, como pensam alguns, “diferentes”. Nessa perspectiva a discussão da diversidade humana ou das diferenças entre os indivíduos, que hoje se apresenta como um imperativo ético na discussão escolar, cai por terra, uma vez que só os alunos considerados “especiais” são os que continuam sendo considerados os “mais diferentes”. Entretanto,

não podemos banalizar o debate sobre a diversidade, assunto que será desenvolvido no terceiro capítulo.

Até então, foi apresentado um panorama histórico e social do atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência no mundo e, sobretudo, no Brasil. Foram abordados os principais marcos desse processo como forma de configurá-lo até os dias atuais. Atualmente, como vimos, há várias Leis, Resoluções, Decretos, Declarações Nacionais e Internacionais que preconizam o direito à educação dos alunos com deficiência ou com "necessidades educacionais especiais" nas escolas regulares. Contudo, é possível afirmar que a legislação, por si só, não é garantia de que os direitos sociais sejam respeitados e exercidos, ou seja, que ela se cumpra, pois segundo Ferreira¹³:

(...) o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades especiais - ao menos aquelas denominadas deficientes - em nossas políticas sociais.

Neste capítulo, foi apresentado o resgate histórico da educação das pessoas com deficiência no mundo e, sobretudo, no Brasil. Pudemos observar que a educação voltada para as pessoas com deficiência no Brasil só se consolidou efetivamente com a elaboração das políticas públicas na década de 50. Tivemos algumas propostas políticas educacionais para esse grupo de indivíduos, a saber: a da segregação; a da integração; e, mais recentemente, a da inclusão. Essas propostas educacionais que foram instituídas continuam coexistindo no ambiente escolar, em detrimento das atuais políticas de inclusão escolar que priorizam a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns da escola pública regular. Porém, como dito anteriormente, a regulamentação legal por si só não é garantia de direitos assegurados e uma das questões que está mais presente no discurso dos professores sobre a dificuldade de promovermos uma escola inclusiva e democrática para todos, é a falta de preparo, é a ausência de formação específica para trabalhar com alunos com deficiência em sala de aula. O próximo capítulo discute as questões e políticas que envolvem o debate sobre formação de professores.

¹³ FERREIRA, J. R. *A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acessado em 15/07/2006.

CAPÍTULO II
Políticas públicas de formação de professores
na perspectiva da educação inclusiva

Neste segundo Capítulo foi desenvolvida uma análise crítica das políticas de formação de professores e suas linhas de ação, considerando a legislação nacional. Políticas essas voltadas para a formação de professores para a educação inclusiva. A proposta deste Capítulo é analisar as políticas problematizando a generalização do conceito de cidadania e a responsabilidade do Estado. Pois, apesar de sermos cidadãos, o que pressupõe direitos garantidos e deveres a cumprir, faz-se necessário o estabelecimento de políticas públicas específicas, voltadas para determinados grupos sociais, na tentativa de termos nossos direitos realmente garantidos. Além disso, também foi discutida, como questão central e fundamental neste capítulo, a formação dos indivíduos na sociedade contemporânea para a emancipação e para a autonomia na perspectiva da Teoria Crítica, com base, sobretudo, no pensamento de Max Horkheimer e Theodor Adorno, considerando a formação de professores para atuar na escola pública.

Os movimentos em prol do direito à educação das pessoas com deficiência são recentes em nossa sociedade. No Brasil, segundo Mazzotta (2005), surgiram como medidas isoladas e particulares como citado anteriormente. A partir de meados do século passado é que o atendimento educacional a essas pessoas começou a se constituir em âmbito nacional. Além disso, ressalte-se que esse atendimento, apesar de considerado educacional, em muitas situações tinha outros propósitos — médicos, psicológicos, terapêuticos, entre outros. Ou seja, os primeiros atendimentos pedagógicos voltados para esse grupo social estavam fortemente marcados pela perspectiva médica, o que põe em dúvida o caráter educacional que se propunha na época.

As Políticas Públicas para a educação inclusiva preconizam o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas de ensino fundamental, por intermédio da matrícula em classes comuns, ao mesmo tempo em que propõem a reestruturação do sistema educacional e a formação de professores para atender à diversidade dos alunos com deficiência. De acordo com Machado (2005), na proposta da educação inclusiva, os alunos com deficiência, independentemente do grau de comprometimento cognitivo, devem frequentar as classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se organizar para atender às suas necessidades. Nessa proposta, a escola deve estar aberta às diferenças e trabalhar com todos os educandos.

O tema central deste capítulo é a formação dos professores, considerando que ela é fundamental no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola pública. Pensar a formação é, sobretudo, pensar na nossa formação enquanto indivíduo partícipe de uma determinada

sociedade, ou seja, pensar também na formação histórica, social e cultural da sociedade em que vivemos.

2.1. Formação de professores: a guisa de introdução sobre a formação do indivíduo na sociedade contemporânea

A modernidade e o movimento iluminista trouxeram consigo esperanças de transformação radical da sociedade. O fim do feudalismo e da predominância do teocentrismo, que colocava deus no centro do universo como único responsável pelas explicações sobre o mundo e as coisas em geral, deu lugar ao capitalismo e ao antropocentrismo, o homem no centro do mundo. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial foram os principais marcos históricos que revelam essas mudanças. A primeira representou as possibilidades de concretização de novos ideais que se colocavam, como a igualdade e a liberdade entre os homens. A segunda possibilitou uma modificação profunda nas relações de produção, que deixavam de ser servis (servidão medieval), de obrigatoriedade, para se constituir em relações de trabalho assalariado livre.

O movimento iluminista que colocou o homem como ser da razão capaz de explicar o mundo com base na ciência, ou seja, na técnica racional, não foi capaz de realizar muitas de suas promessas como a própria transformação nas relações humanas alicerçada pela liberdade e igualdade entre os homens. Essas mudanças implicaram necessariamente em novas relações de dominação e de opressão desveladas na sociedade capitalista contemporânea. Adorno e Horkheimer (2006, p.85), em seu texto *Conceito de Iluminismo*, explicam que:

Desde sempre o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e eliminar a imaginação, por meio do saber [...]. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas, que ele [Bacon] tem em vista, é patriarcal: o entendimento, que venceu a superstição, deve ter voz de comando sobre a natureza desenfeitada [...]. A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital.

O entendimento da modernidade e do iluminismo baseada em uma nova concepção de indivíduo, livre e racional, escamoteia sobremaneira as relações de dependência, determinísticas, impostas pelo capitalismo. A ciência como expressão máxima da técnica e do domínio do saber, da verdade absoluta, conduziu os homens à racionalização técnica das próprias relações humanas, o que culminou no desencantamento¹⁴ dessas mesmas relações. Dessa forma, a liberdade individual está absolutamente subordinada à lógica do capital. Ainda de acordo com Adorno e Horkheimer (2006, p.85):

O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso, nada conta. Sem escrúpulos para consigo mesmo, o Iluminismo incinerou os últimos restos de sua própria consciência de si. Só um pensar que faz violência a si próprio é suficientemente duro para quebrar os mitos [...]. Poder e conhecimento são sinônimos [...].

Dessa maneira, se faz mister destacar que em 1923, diversos autores com origens e influências teóricas distintas, se reuniram em Frankfurt na Alemanha e desenvolveram uma crítica radical a todas essas transformações que ocorriam no mundo. Dentre esses autores, destacam-se Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamim, Herbert Marcuse, dentre outros. Esses pensadores fundaram a Escola de Frankfurt, também conhecida por Teoria Crítica da Sociedade. De acordo com Matos (2006, p.7), esses autores:

De diferentes maneiras, traduziram a desilusão de grande parte dos intelectuais com respeito às transformações do mundo contemporâneo, seu ceticismo quanto aos resultados do engajamento político revolucionário, mas também o desejo de autonomia e de independência do pensamento. Essa é a razão pela qual será indispensável uma interrogação acerca do movimento revolucionário e sua “arma teórica”, o marxismo, em particular no que

¹⁴ De acordo com Matos (2006, p.17): “Max Weber reforça de maneira mais visível a Teoria Crítica quando – em *Economia e sociedade* e *A ética protestante e o espírito do capitalismo* – vê na perda das relações tradicionais na sociedade o início da racionalização e da formalização dos laços pessoais em um mundo agora desencantado. O desencantamento do mundo e a formalização da razão caminham juntos. Weber mostra de que maneira o mundo é despojado de seus aspectos místicos, míticos, sagrados e proféticos; o real torna-se mecânico, repetitivo, causal. O mundo assim desencantado deixa um imenso vazio na alma”. Sendo assim, percebe-se que esse imenso vazio na alma revela como a ciência e o Iluminismo não deram conta de transformar as relações humanas em relações de liberdade e igualdade entre os homens. Dessa forma, o que se observa é a proliferação em várias partes do mundo de novas religiões protestantes, que se constituem para suprir esse vazio, de certa forma. Além do mais, as esperanças de minorar toda as mazelas da sociedade capitalista contemporânea como a pobreza, a miséria e a fome, que só aumentaram nos últimos anos, continuam, em muitos casos, atreladas a fé.

concerne à teoria e à prática do movimento operário alemão depois da Primeira Guerra Mundial e do desmoronamento do regime imperial.

Segundo Matos (2006), depois da Primeira Guerra os movimentos de direita na Alemanha começaram a se organizar, da mesma forma que se organizavam também os movimentos de esquerda, inspirados pela Revolução Bolchevique que ocorrera em 1917 na Rússia. Esses últimos “passaram a ameaçar de perto o poder do grande capital na Alemanha”. No ano de 1933 Hitler ganhou as eleições pelo Partido Nacional Socialista, de direita, desde então as organizações de trabalhadores e seus partidos políticos começaram a ser perseguidos. Ainda de acordo com Matos (2006, p. 7-8):

A ascensão do nazismo, a Segunda Guerra, o “milagre econômico” no pós-guerra e o stalinismo foram os fatores que marcaram a Teoria Crítica da Sociedade, tal como esta se desenvolveu dos anos 20 até meados dos anos 70. Os autores que se vincularam a esse movimento intelectual, nascido em 1923, com a criação do Instituto para a Pesquisa Social, em Frankfurt, como Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, entre outros, não se satisfizeram com as diversas análises que procuravam compreender a vitória do nazismo e a derrota das esperanças revolucionárias.

Para alguns economistas o expansionismo alemão ocorreu devido a uma crescente inflação e a dificuldade de encontrar um mercado para a exportação dos produtos alemães. Para outros, o militarismo alemão se desenvolveu devido a humilhação que o país sofreu pela derrota na Primeira Guerra Mundial. Outras vertentes, segundo Matos (2006), acreditavam que o autoritarismo que consolidou o Estado Alemão estava fortemente atrelado à República de Weimar. Havia ainda, explicações políticas, que atribuíam o crescimento da extrema-direita e a eclosão da Segunda Guerra Mundial a incapacidade das forças de esquerda de consolidar uma aliança entre a social-democracia e o comunismo. De acordo com a referida autora:

A Escola de Frankfurt reconheceu o valor dessas abordagens, mas não as considerou suficientes para a compreensão do fim do sonho revolucionário e a vitória final do Totalitarismo, seja ele o nazismo, o stalinismo ou a “sociedade unidimensional” tecnocrática. (p. 8)

De acordo com os Frankfurtianos, a explicação sobre o totalitarismo está assentada na elaboração do conceito de razão, no modo de racionalidade que se desenvolveu na sociedade

capitalista, baseada na ciência e na razão iluminista. É nessa racionalidade, segundo esses pensadores, que se encontra a origem do irracional. A crescente racionalização das forças produtivas converte os processos sociais em racionalidade científica, o que é característico do positivismo. Assim, de acordo com Matos (2006, p.8):

Nessa perspectiva, a realidade social, dinâmica, complexa, cambiante, é submetida a um método que se pretende universalizador e unitário, o método científico. O positivismo, prisioneiro de seus próprios métodos, impõe um procedimento não-social às ciências sociais.

(...) A racionalidade da dominação da natureza para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do capital, é a primeira forma da ditadura, a “ditadura da produção”. Essas observações levaram Horkheimer e seus colaboradores do Instituto a considerar as relações entre fascismo e capitalismo. Em 1938 Horkheimer observou que “o fascismo não se opõe a sociedade burguesa, mas, sob certas condições históricas, é sua forma apropriada”. O fascismo é a sociedade liberal que perde seus escrúpulos.

Dessa forma, a Teoria Crítica, calcada nos estudos de Marx sobre a economia política da sociedade capitalista, demonstrou que os conceitos econômicos contêm os germes de sua própria contradição. A liberdade de troca revela o aumento da desigualdade social; a liberdade econômica se apresenta como monopólio da produção; a reprodução dos homens e da vida social se converte na pauperização extrema de várias nações. Tudo isso culmina na pobreza, na miséria, na fome e nas catástrofes ambientais. Segundo Matos (2006, p.9), “a crítica à razão torna-se a exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é “o mundo humano”, mas “o mundo do capital”.

A Teoria Crítica foi elaborada em oposição a Teoria Tradicional, a teoria de Descartes. Horkheimer escreveu em 1937 o ensaio intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, onde ele se contrapunha a filosofia de Descartes.

Descartes é considerado por muitos, na história da filosofia, o fundador da modernidade por romper com as idéias medievais da época feudal, o teocentrismo, que colocava o homem como subalterno a Deus. Ele estabeleceu a relação entre os homens e a explicação das coisas em geral tendo como base, única e exclusivamente, o pensamento. De acordo com Matos (2006, p. 18-19):

Descartes subverte o sistema de perfeição da Idade Média, colocando como ponto de partida o pensamento, única experiência capaz de resistir às ilusões dos sentidos, aos erros na ciência, ao delírio e à alucinação. Pode-se duvidar

da existência do mundo: talvez ele não passe de uma ficção; pode-se duvidar da existência do corpo ou se estamos acordados ou sonhando. Pode-se duvidar do próprio pensamento; mas, enquanto duvidamos, estamos pensando. *Penso, logo existo* é uma verdade primeira e irresistível, apta a fundar a ciência, referindo-se a si mesma, sem recorrer a qualquer forma de transcendência, seja ela mítica ou teológica.

De acordo com a Teoria Crítica, o cartesianismo é o pensamento que se fixa na identidade, na não-contradição e que converte a diversidade e a pluralidade, ou seja, tudo que se diferencia dele em relação à Teoria Tradicional. Para essa última, a contradição é impensável porque gera confusões. A contradição se transformou em sinônimo de irracionalidade. Dessa forma, é preciso que tudo seja controlado e devidamente calculado com base na perfeição cartesiana. Segundo Horkheimer (2006, p. 77), em seu texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”:

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas a sua atividade, é eliminada na Teoria Crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais [...]. A razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente, enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional [...]. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser (*Dasein*), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo que ocorre na sociedade.

A Teoria Crítica se contrapõe a Teoria Tradicional, colocando o pensamento crítico como fundamental para a formação dos indivíduos. Dessa forma, a formação deve se voltar para a contradição e para a resistência, num movimento de autodeterminação, que implica em esclarecimento, ou seja, autonomia da razão. Esse processo culmina na emancipação dos indivíduos, o que não pode ser erigido de fora para dentro destes, num ato ingênuo (ou autoritário) de mera vontade. Assim sendo, a emancipação se dá nos próprios indivíduos e a partir deles. Com relação a isso, Adorno e Horkheimer (2006, p.13), no *Prefácio* de seu livro *A Dialética do Esclarecimento*, afirmam que:

A aporia com que defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não

alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual.

Dessa forma, é possível afirmar, de acordo com os autores, que a liberdade que se pretendeu atingir com o movimento iluminista e como ideal da Revolução Francesa se converteu na sua própria negação. Pois a liberdade atrelada à racionalidade técnica, ao saber científico e ao capitalismo contemporâneo, diz menos a respeito de homens livres e esclarecidos do que as amarras do aprisionamento pela lógica do capital. Assim sendo, é com base na crítica da razão moderna que podemos entender a formação dos indivíduos na sociedade atual.

2.2. A Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência: a formação para a autonomia e emancipação

A formação de professores só pode ser compreendida na formação do indivíduo enquanto sujeito integrante de uma sociedade. O indivíduo se forma em todas as esferas sociais ao mesmo tempo e não de forma fragmentada em cada uma delas. Nesses termos, a formação de professores é apenas uma dimensão da formação do indivíduo. Não é possível pensar o professor e seu desenvolvimento enquanto profissional da área de ensino de forma estanque, descolada das outras áreas sociais que o constituem como sujeito partícipe de uma determinada cultura. Com relação a formação e a cultura, Adorno (2009, p.1) em seu texto “Teoria da Semicultura”, destaca que:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha

conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida a priori.

Dessa forma, percebe-se que a pedagogia sozinha não resolverá todos os problemas da formação nem dos professores e nem dos alunos. As reformas educacionais, como explicitado pelo autor, são medidas pontuais e que não trazem “contribuições substanciais”. Existe uma realidade e pressão “extrapedagógica” que está por toda parte e que se refere a cultura de massas, a indústria do consumo, o que não pode ser omitido da discussão, ou seja, os processos educacionais transcendem a escolarização. Enquanto não se modificarem as condições de existência material dos homens no mundo moderno, perpetuará a cisão entre as propostas educacionais, por mais bem intencionadas que sejam, e as possibilidades de mudança. Portanto, a formação de professores não pode ser separada da formação do indivíduo na sociedade capitalista contemporânea, assim como as mudanças educacionais não podem se destacar das próprias mudanças culturais, uma está intrinsecamente relacionada a outra.

Penso que a questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas se apresenta como uma conquista no nosso legado social, um processo histórico de lutas de vários movimentos sociais que enfrentaram e enfrentam conflitos e também contradições. Essa questão está posta no debate e na agenda política nacional e internacional. No entanto, atualmente muitos dos discursos que corroboram para impedir o acesso de alunos com deficiência nas escolas, está relacionado a falta de preparo, a ausência de uma formação específica mínima para lidar e trabalhar com as deficiências na escola. A maioria das questões que são colocadas recorrentemente pelos profissionais da educação são: nós não estamos preparados para trabalhar com alunos com deficiência! Como vamos incluir?

Muito antes de nos perguntarmos “como incluir?” deveríamos nos debruçar sobre uma questão da maior importância e que antecede essa pergunta que é: “Educação para quê?” ou

“Formação para quê?”. Essa questão se refere a que concepção de educação estamos falando e a partir de então pensarmos “para onde a educação deve conduzir?”, segundo Adorno (2003). A pergunta “como?” está estreitamente atrelada aos métodos e técnicas de como se chegar a um objetivo. Porém, antes de pensarmos em procedimentos, ou seja, nos meios para promover a inclusão, por exemplo, devemos refletir sobre que educação estamos falando, que educação queremos e qual deve ser o objetivo dessa educação. De acordo com Adorno (2003, p.140):

Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: “Educação --- para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

Refletir sobre as concepções da educação me parece muito mais profícuo do que nos debruçarmos sobre procedimentos e técnicas. Encerrar a discussão da inclusão de alunos com deficiência na escola no “como?” seria reduzir em demasia o debate sobre a própria educação. Seria uma forma de transformar a educação em meio, ou seja, como um fim em si mesma. A transformação na aprendizagem, seja do professor para com os seus alunos ou vice-versa, só se dará a partir da experiência e não fora dela. É a partir da experiência cotidiana, na relação com o outro que podemos dialogar, refletir e construir novas possibilidades de nos relacionarmos com as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência. Dessa forma, será no dia a dia na sala de aula que o professor descobrirá as formas mais adequadas de interagir com seus alunos. De acordo com Adorno (2003, p.151):

(...) aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo --- a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

A realização de experiências está estreitamente relacionada as possibilidades de desenvolvermos uma consciência crítica. Uma educação voltada para a emancipação é necessariamente uma educação que forme para a resistência, para a contradição e para a experiência, de acordo com Adorno (2003). Quando perguntamos “como?” fazer algo que nem tentamos, mas que sabemos ser preciso, seja porque acreditamos ou porque se apresenta como uma determinação legal, ficamos acorrentados aos tais procedimentos e técnicas, como se o meio de se alcançar algo fosse um fim em si mesmo. Isso revela o quanto a formação é heterônoma. Com relação a heteronomia, Adorno (2003, p.124), afirma que:

(...) considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidades de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa -, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente. (...) Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, (...).

Neste sentido, a heteronomia da formação se apresenta na dependência de mandamentos exteriores ao próprio indivíduo. Exigir vínculos de compromisso, como a inclusão de alunos com deficiência na escola, por exemplo, é o mesmo que inculcar nos professores uma exigência exterior, o que não é propriamente sua vontade, é antinômico, está em oposição a autonomia da razão. Esta deve ser conduzida de dentro para fora, e não o contrário. Se o processo de inclusão, dos alunos com deficiência nas escolas, não for experimentado pelos professores como substancial para as mudanças necessárias, a inclusão não se efetivará. Assim sendo, continuaremos a inserir esses estudantes nas escolas, porém sem nenhum aproveitamento pedagógico. A inclusão determinada por um *dever ser* revela a determinação do Estado com base em leis e determinações legais, é imposta de forma vertical, ou seja, de cima para baixo. No entanto, a inclusão escolar dos alunos com deficiência que urge em se constituir, se concretizará *nas e pelas ações* dos próprios profissionais da educação, num movimento instituinte¹⁵ na base do processo educativo, pelas experiências formativas nas relações

¹⁵ Segundo Linhares (2002, 119): “É preciso sempre atentar que as experiências instituintes não são frutos de idéias miraculosas, espetaculares e inaugurais, que surgem de uma hora para outra. Os movimentos capazes de anunciar o

sociais com a diversidade humana. De acordo com Adorno (2003, p. 141), a exigência de emancipação em uma sociedade democrática é evidente:

Numa democracia, quem defende ideais contrários a emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias.

Segundo Adorno (2003), a questão da menoridade dos homens, colocada por Kant em seu ensaio: *O que é esclarecimento?*, é fundamental para a compreensão do processo de autonomia da razão. Kant, em seu texto, diz que os homens precisam sair do “estado de menoridade auto-inculpável” o qual se encontram. Essa menoridade é o mesmo que tutela e não se refere a falta de entendimento, mas a ausência de coragem dos homens de se servirem de seu próprio entendimento, sem que isto seja erigido de fora, pela orientação dos outros. O saber que é conduzido de fora é heterônomo. Nesse sentido, uma sociedade democrática para se consolidar efetivamente demanda pessoas emancipadas e autônomas.

Atualmente a escola tem se constituído menos como um espaço de democratização do saber e de uma instituição que contribui para a formação crítica, autônoma e emancipada, do que para a manutenção de uma formação heterônoma e que revela a perpetuação dos privilégios sociais das classes dominantes, o que será discutido mais adiante. Adorno (2003, p.141) critica o conceito de modelo ideal a ser seguido, este contém o autoritarismo da heteronomia que constitui a formação, segundo ele “(...) é de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”. Dessa forma, Adorno (2003, p. 141), apresenta sua concepção inicial de educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a

novo, como ruptura de sucessivas e acumuladas opressões, não podem ser decretados de fora, transitando pela “via prussiana” de que nos fala Carlos Nelson Coutinho (1987). A força de movimentos políticos instituintes não está nas decisões que uma assinatura pode legalizar. Sem prescindir desses gestos, entendemos que sua validade e legitimação vem de movimentos históricos que carregam sonhos, desejos e projetos de saberes e conhecimentos, de fazeres e poderes que foram marginalizados e até interditados em outros períodos, clamando por serem reapropriados para a pavimentação de uma outra cultura, sustentada de forma mais plural e emancipatória”.

mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Nesses termos, a constituição de uma sociedade democrática exige indivíduos autônomos e nisso o processo de individuação é fundamental. Neste processo o indivíduo reconhece que faz parte de uma cultura, porém não se confunde com ela. Quando os indivíduos aderem cegamente a cultura e não se dissociam dela, se transformam em massa amorfa, ou seja, ocorre a massificação dos sujeitos. Desse modo, o que se consolida é uma pseudodemocracia ou um falseamento da participação democrática, pois aderindo cegamente ao coletivo, os sujeitos transferem os processos de decisão para outrem, se furtando das suas responsabilidades e das possibilidades de experienciar processos formativos crítico-reflexivos, o que está determinado, em parte, pela sociedade burguesa de classes. De acordo com Damasceno (2006, p. 45):

O que nos é trazido à reflexão por Adorno é que a democracia constitui-se no desejo de libertar a consciência dos domínios ideológicos sociais, ou seja, significa reconhecer que só através da reflexão e auto-reflexão crítica, da luta pela libertação do pensar é que nos tornaremos “iluministas” de nossa própria consciência. E, posso acrescentar que aquele que consegue vencer as suas próprias amarras do pensamento, é capaz de se tornar um libertador de outras consciências, sobretudo na relação entre professores e estudantes.

A formação dos professores está estreitamente relacionada com a formação do indivíduo na sociedade moderna. Portanto, para que a democracia se efetive é preciso que os sujeitos se libertem do encarceramento das ideologias sociais, dos modelos ideológicos que se impõe como, por exemplo, no caso deste estudo, os modelos de educação: regular, especial, inclusiva, dentre outros. Nesse sentido, a auto-reflexão crítica é fundamental, sobretudo, para a consolidação de uma educação básica para todos, com ou sem deficiência, que reveja as relações e práticas educacionais. Com relação às possibilidades de desenvolvimento do talento nos indivíduos, Adorno (2003, p. 171-172), afirma que:

(...) o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Com relação a sociedade atual, a possibilidade de emancipação dos indivíduos e a ausência de liberdade, Adorno (2003, p. 181), destaca ainda que:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.

Em suma, a formação possível do indivíduo hoje é heterônoma e está relacionada a ausência de liberdade imposta pelas relações de produção. A formação dos professores e dos indivíduos deve ser pensada não *como um dever ser*, mas *como é* na realidade, para com base nisso se pensar as possibilidades de tensão entre *o que é*, e, *o que pode vir a ser*. Essa tensão e possibilidade de mudança entre a formação de professores que está instituída (*a que é*) e a que é instituinte (*a que pode vir a ser* ou *a que está tentando ser/sendo*) revela a autonomia e auto-reflexão crítica de professores que vislumbram transformações no âmbito educacional, por mais que pesem as condições estruturais e conjunturais deste processo. Profissionais estes que, apesar de estarem imersos nas relações de produção capitalista que reduz a liberdade e o esclarecimento dos sujeitos, não foram embrutecidos pela racionalidade técnica do mundo administrado, não foram desencantados, não deixaram de experimentar novas formas de relações sociais, não perderam seus sonhos e seguem lutando politicamente num movimento instituinte¹⁶ de consolidação de uma educação básica para todos, assentada no princípio da inclusão e da liberdade do pensar, que

¹⁶ De acordo com Linhares (2002, p. 118): “(...) experiências instituintes constituem-se com circuitos de vida e que, portanto, não emergem em redomas de vidro; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre diferentes esferas da atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida. (...) É por isso que estes movimentos, e as experiências deles decorrentes, estouram nos mais diferentes espaços e tempos da vida. Sua potência criadora depende também de nossa capacidade de reconhecê-los, de refletir suas promessas, suas possibilidades e seus limites, interligando-os, sem achatá-los ou homogeneizá-los, para que possam ir conjugando projetos múltiplos de sociedade e de educação”.

subjazem os valores da diversidade e da pluralidade de manifestações humanas dos indivíduos na sociedade contemporânea. É com base nessa perspectiva que é preciso pensar a formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas.

Nesse sentido, a formação para a auto-reflexão crítica, para a autonomia e para a emancipação é fundamental, mesmo que, em parte, não possa ser amplamente realizada no atual estágio civilizatório, certamente, é uma questão da qual não se pode desviar. Além disso, para a compreensão de como vêm se configurando a formação de professores para trabalhar com alunos com e sem deficiência, é preciso realizar uma análise crítica sobre as políticas públicas de formação de professores.

2.3. As Políticas de Formação de Professores

De acordo com a Portaria nº: 1.793, de dezembro de 1994, que dispõe sobre a formação de professores voltada para a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino no Brasil, consta:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;

- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1o. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2o. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3o. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados

para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4o. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

A referida Portaria nº: 1.793/94 dispõe, sobretudo, sobre a implementação da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” em alguns cursos de graduação. Incluir uma disciplina que discuta a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar é da maior importância. No entanto, não pode ser dirigida apenas aos profissionais que irão atuar na área. O próprio nome da disciplina está em contradição com os atuais pressupostos da consolidação de uma educação inclusiva. Estaremos ensinando nesses cursos como normalizar uma pessoa com deficiência? A proposta de normalização nega a possibilidade de refletirmos sobre a diversidade, questão fundamental no contexto atual de inclusão escolar. Quanto a isso vale destacar Adorno e Horkheimer (*apud* Costa, 2005, pp. 22 - 23):

As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes e racionais.

A normalização, segundo Adorno e Horkheimer (*apud* Costa, 2005, pp. 22 - 23) se apresenta como princípio norteador da sociedade moderna burguesa em que vivemos. A normalidade, a padronização e a homogeneização são absolutamente necessárias para o desenvolvimento cada vez mais veloz das forças produtivas.

Com relação à política de formação de professores, é importante também, citar a Resolução nº 2/2001-CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Do Artigo 18 consta que:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o

atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), contidas na Resolução nº 2/2001-CNE-CEB, é possível perceber a fragmentação da formação: de um lado, estão os professores da educação especial na educação básica, que poderão atuar em turmas comuns com alunos com e sem deficiência; de outro, encontram-se os professores da educação básica geral. No entanto, existe um movimento em prol da formação continuada para professores que não têm formação na área da educação especial. Porém, note-se que, em detrimento da formação geral de todo e qualquer professor, as políticas de formação de professores se mantêm segmentadas.

No que tange a esse ponto, considero importante lançar mão de um questionamento: o que

é ser especial? Ou ainda: o que é ser normal? Se partirmos do pressuposto de que deve haver uma educação especial para alunos especiais, estaremos reduzindo em demasia a discussão sobre diversidade e, sobretudo, a discussão sobre humanidade. Pensar uma educação inclusiva é pensar numa educação para todos e todas, considerando todas as formas de manifestações humanas. Inclusão na escola não significa apenas colocar alunos com deficiência numa turma comum/regular como freqüentemente vem acontecendo e como pude observar na minha monografia de conclusão de curso intitulada: “(Des) caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil: um estudo de caso”. Uma educação inclusiva é uma educação pautada no direito à participação de todos e, por isso, repensarmos o que entendemos por diferenças, por alteridade, por diversidade é tão fundamental. Como garantir a participação de um aluno cego em sala? De um aluno tímido? De um aluno homossexual? De uma aluna considerada “CDF”? Ou de qualquer aluno que, por qualquer motivo, seja excluído, seja discriminado e tenha seu direito à participação violado?

Cabe destacar também a Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No art. 2º, sobre a organização curricular de cada instituição a formação visará, dentre outras coisas, o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Ainda de acordo com a referida Resolução CNE/CP N° 1/2002, em seu art. 6º, parágrafo 3º, sobre o que será considerado na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, consta que:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais,

econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Observa-se que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP Nº 1/2002, ao contrário das políticas citadas anteriormente, propõe que a formação geral de todos os professores contemple “o ensino visando a aprendizagem do aluno” e “o acolhimento e o trato da diversidade”. Nesses termos, a formação destes profissionais deve constituir aspectos relacionados à compreensão da diversidade dos alunos, o que inclui as pessoas com deficiência e os aspectos educacionais necessários para o atendimento dos mesmos. Logo em seguida, define que todos os professores em sua formação em cursos de graduação, terão contemplados aspectos referentes a “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Essas mudanças nas políticas de formação de professores revelam a luta pela consolidação de uma educação inclusiva e democrática.

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de Janeiro de 2001, e, o Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro, aprovado pela Lei 4.866 de Julho de 2008, apresentam opções de atendimento especializado substitutivo das classes comuns do ensino regular, em contradição às políticas de inclusão. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2001), no que se refere a Educação Especial consta que:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

(...) A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.

O Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2008), elaborado recentemente, destaca as ofertas de serviço educacional para a educação especial:

Dentre as ofertas de serviços educacionais de apoio a rede pública municipal mantém salas de recursos, professores itinerantes, classes especiais, escolas especiais e classes hospitalares. Sua abrangência inclui o atendimento de crianças que apresentam necessidades educacionais desde seu nascimento, até aqueles que freqüentam o Programa de Jovens e Adultos (PEJA).

Note-se que o Plano Nacional de Educação (2001) foi elaborado há oito anos e que, sua perspectiva ainda contém aspectos referentes a educação para a integração, centrado nas causas da deficiência e não na transformação da estrutura escolar para o acolhimento de todos, ou seja, mantém aspectos referentes a educação pautada pelo modelo médico. No entanto, passados oito anos da elaboração do Plano Nacional de Educação (2001), foi elaborado e aprovado o Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2008) que, em detrimento da constituição da escola democrática para todos e dos principais movimentos que lutam pela educação inclusiva, mantém na sua Rede de Ensino as classes especiais e escolas especiais para o atendimento segregado dos alunos com deficiência. Com relação a essa questão, Mantoan (2006, p.196), destaca que:

(...) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, porém todos sabemos que a

maioria dos alunos que fracassam na escola é dos que não vêm do ensino especial, mas dos que possivelmente acabarão nele!

Dessa forma, as classes especiais vêm se constituindo como depósito de alunos com dificuldades de aprendizagem em geral, ao contrário do que deveria ser feito nas propostas que preconizavam a integração. Essa proposta possibilitou o surgimento das classes especiais como intermediárias, para que os alunos fossem se adaptando até serem integrados em classes regulares. No entanto, o que se verificou na prática, em muitos casos, foi justamente o oposto, ao invés dos alunos com deficiência saírem dessas classes para serem incluídos, muitos alunos da educação regular foram encaminhados para as classes especiais. Assim sendo, a nomenclatura “alunos com necessidades educacionais especiais”, definida de forma ampla pela Declaração de Salamanca¹⁷ (1994), por exemplo, se tornou ainda mais obscura, por não especificar esse alunado, o que possibilitou que qualquer aluno, que não se desenvolvesse da forma e no tempo que a escola considerasse adequado, fosse designado como tal. As classes especiais, ao invés de contribuírem para o atual desenvolvimento de inclusão, oferecendo serviço educacional especializado no contraturno, acabam escamoteando os problemas da educação em todo seu conjunto e perpetuando a segregação na escola pública municipal do Rio de Janeiro.

Cabe destacar, sobretudo, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), lançada recentemente pelo Ministério da Educação. Essa política ainda carece de normatização, porém está posta e por ser uma Política Nacional, estão subordinadas a ela todas as demais Políticas Estaduais e Municipais de Educação. Com relação a formação de professores, a nova política afirma que:

67. A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar a educação comum e não mais de forma substitutiva. Esta formação é obtida em cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada para o atendimento educacional especializado incluindo além do conhecimento da área, o estudo dos casos, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação dos planos de atendimento educacional especializado.

¹⁷ De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 3): “o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

De acordo com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado deve apoiar, complementar e suplementar os alunos com deficiência incluídos em classes comuns do ensino regular. Porém, não pode mais, sob nenhum pretexto, substituir, ou seja, impedir o acesso às classes comuns do ensino regular. Assim sendo, percebe-se que o Plano Municipal de Educação (2008) da cidade do Rio de Janeiro encontra-se em desacordo com a nova Política, tendo em vista que mantém em sua Rede de Ensino o atendimento educacional em escolas especiais e em classes especiais como substitutivo da educação regular. Com relação ao atendimento educacional especializado, no Decreto Federal nº 6.571 de setembro de 2008, em seu parágrafo primeiro, consta que:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Note-se que o atendimento educacional especializado, regulamentado pelo referido Decreto, está disposto apenas de forma a complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular, corroborando, dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Portanto, a formação de todos os professores deve contemplar aspectos referentes a inclusão de alunos com deficiência. No entanto, ainda existem contradições nas leis, como citado anteriormente, e conflitos na arena política, pois a educação especial ao longo de sua história no Brasil, se consolidou como uma educação a parte. Nesse sentido, muitos professores continuam pensando que não tem responsabilidade alguma com a educação das pessoas com deficiência, como se esta fosse de responsabilidade apenas da educação especial, ou seja, as práticas docentes são contraditórias, se realizam em ambientes segregados (classes e escolas especiais), integrados (escola regular sem modificação da estrutura escolar) e incluídos (com modificação das práticas docentes e da estrutura escolar).

Com relação a inclusão existem uma série de equívocos que continuam perpassando o imaginário social e que contribuem para algumas confusões a respeito da questão. Primeiramente, é preciso destacar que as propostas de inclusão e integração escolar são absolutamente diferentes. A inclusão não é a continuação da proposta da integração escolar. Essa última se refere a entrada dos alunos com deficiência, que estiverem adaptados, na classe regular de ensino, porém sem mudança

estrutural da escola, sem a reflexão e a revisão das práticas pedagógicas. A inclusão, ao contrário, propõe a reestruturação desse mesmo sistema, recolocando as práticas pedagógicas em pauta, e se refere a todos os alunos sejam eles com ou sem deficiência. Dessa forma, o movimento pela inclusão é muito mais amplo do que muitos imaginam, segundo Santos (2003, p.81):

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Neste sentido, a inclusão refere-se às lutas nos diferentes campos sociais na tentativa de se evitar a exclusão de qualquer pessoa. Isso remete tanto aos processos explícitos de exclusão com a negação de algum direito, como aos processos mais sutis, em muitos casos quase que imperceptíveis, mas que continuam latentes. A sutileza com que ocorrem muitos casos de discriminação, muitas vezes, faz com que não haja resistência frente aos mesmos, o que acaba por naturalizá-los. De todo modo, segundo Martins (1997, p.14):

(...) rigorosamente falando, *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, "dentro" da realidade que produziu os problemas que as causam.*

Dessa forma, é nessa mesma relação de contradição, que nega e afirma a educação das pessoas com deficiência que a Educação Especial vem se consolidando historicamente. Esta se converteu na educação que atende indivíduos que rompem com os padrões considerados normais, os padrões estabelecidos na sociedade capitalista. Assim sendo, a sociedade moderna acaba por

modelar e homogeneizar esses indivíduos que não estão de acordo com as regras do jogo capitalista de produção.

A Educação Especial, desta forma, contribui para ratificar com o pensamento positivista de ordem e progresso. Assim, os indivíduos devem ser adaptados pela necessidade social ou, ainda, escondidos da sociedade, sobretudo, os que não conseguiram se ajustar às normas e regras sociais, revelando o controle que a sociedade burguesa exerce sobre os indivíduos. Ao longo da história, instituições e serviços foram desenvolvidos para tratar as pessoas consideradas inadequadas para a sociedade, como, por exemplo, prisões, manicômios, asilos, escolas especializadas para as pessoas com deficiência, hospitais psiquiátricos, dentre outros, segundo Goffman (1961).

De uma forma geral, as políticas de formação de professores embora representem mudanças na organização da educação especial enquanto modalidade de ensino, também contribuem para a sua manutenção na condição histórica de subsistema, tendo em vista que reafirmam a ruptura entre a educação regular e a educação especial. No entanto, esse rompimento não se dá somente devido a elaboração de uma legislação e políticas específicas. A educação especial se constituiu pela sua exclusão do ensino regular, com a negação e a contradição presente no processo educacional.

A questão central não é a educação especial ou as atuais propostas de educação inclusiva, mas sim, e, sobretudo, a consolidação de uma educação básica para todos. A própria idéia de escola regular e de classe comum é discutível. Afinal o que é uma escola regular? É uma escola que regula, que controla e que homogeneiza os indivíduos? As mesmas perguntas podem ser elaboradas para a idéia de classe comum e a dicotomização entre essa e a classe especial. Quem seriam os alunos normais? Os que freqüentam as classes comuns? Aqueles que se adaptaram bem à regulação, à normatização e ao controle que a escola exerce sobre os indivíduos? Quem seriam os alunos “deficientes”? Seriam os alunos chamados “especiais”? Aqueles que a escola não conseguiu regular, normatizar e controlar? Quanto a isso, vale destacar que de acordo com Adorno (2004, p. 143):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de Well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Diante disso, é preciso afirmar que discutir a educação é discutir a formação. As diretrizes político-educacionais que vêm se consolidando, voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas, são reformas educacionais que não são suficientes para promover a inclusão escolar, são medidas muitas vezes pontuais, específicas e paliativas, como pudemos observar no capítulo anterior. Os temas e as questões que envolvem a educação em geral e em especial de pessoas com deficiência ou com “necessidades educacionais especiais” não perpassam toda a comunidade escolar, não são transversalizadas nas propostas políticas do Ministério da Educação, são tratadas como se fossem de responsabilidade apenas dos profissionais da educação especial. Podemos dizer que, essa separação entre a educação formal geral e a educação especial está presente no Brasil desde a década de 1950 com o surgimento dos primeiros atendimentos às pessoas com deficiência (Mazzotta, 2005).

2.4. Os limites da instituição escolar: a educação como uma dimensão da sociedade contemporânea

A luz do exposto acima e das possibilidades de formação do indivíduo na sociedade capitalista contemporânea, é importante destacar, que a instituição escolar é apenas uma dimensão da sociedade, a qual não está, sem dúvida, isolada das demais esferas e instituições sociais. Dessa forma, a escola também se encontra imbricada nas relações de produção burguesa, o que remete a interesses econômicos. Cabe destacar que a ampliação da escolarização no Brasil para as camadas populares e também para as pessoas com deficiência ocorreu na mesma época em que se consolidou definitivamente a industrialização no país na década de cinquenta.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum uma visão extremamente otimista de inspiração funcionalista, que atribuía à escola um papel central no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios, associados às sociedades tradicionais e no processo de construção de uma nova sociedade, justa, moderna e democrática. Acreditava-se que por meio da escola pública e gratuita o problema do acesso à educação seria resolvido e, assim, seria garantida a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Nos anos 60 ocorre uma profunda crise dessa concepção e uma reinterpretação radical do

papel dos sistemas de ensino na sociedade. A obra *A Reprodução* de Bourdieu e Passeron, publicada em 1970, foi um importante marco para a sociologia da educação. Nesta obra foi feita uma longa análise do papel da educação e dos sistemas de ensino como mecanismos de produção e reprodução da violência simbólica, das estruturas sociais e dos privilégios sociais, como manutenção do *status quo* dos grupos ou classes dominantes.

Na teoria de Bourdieu e Passeron, que foi desenvolvida nos anos 60 tendo como referência a educação na França, a educação perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Estamos falando de uma inversão total de perspectiva. O autor ofereceu um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados acumulados a partir dos anos 50 e a crise do sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação. Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 218):

(...) o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos. A idéia contra a natureza de uma cultura de nascimento supõe e produz a cegueira face às funções da instituição escolar que assegura a rentabilidade do capital e legitima a sua transmissão dissimulando ao mesmo tempo que preenche essa função. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse.

Inúmeras críticas foram feitas à obra *A Reprodução* de Bourdieu e Passeron. No entanto, os estudiosos consideraram a obra de uma extrema grandiosidade e importância, com uma contribuição rigorosa que foi capaz de reorientar a direção das pesquisas sobre educação, se constituindo como um verdadeiro marco na sociologia da educação. Porém, apesar do reconhecimento indubitável da profundidade e importância de *A Reprodução*, muitos autores¹⁸ a criticaram, questionando a própria

¹⁸ No texto de Cunha (1979) sobre a obra *A Reprodução* de Bourdieu e Passeron, foram apresentadas críticas de cinco autores: Antoine Prost, escrita na década de 70, logo após a publicação de *A Reprodução* e que Cunha chama de uma

reprodução como “hermética” e “sem saída”. Estaria a instituição escolar apenas reproduzindo o sistema, a cultura, as relações de força e as relações de dominação? A maioria das críticas se refere principalmente ao teor pessimista da obra, visto que não apresentou, ou não foi possível visualizar pelos leitores, vias alternativas, formas de resistência com poder e caráter revolucionário de transformação deste meio social.

Não há dúvidas de que existem outras possibilidades. Os processos sociais são dinâmicos e não cessam, ou seja, ocorrem obviamente intensas transformações nas sociedades e os autores não negaram isso. Portanto, não desconsideraram as transformações e dinâmicas sociais que ocorrem dentro dos sistemas de ensino, não estando fechada sua teoria para as possibilidades de transformação social. No entanto, em *A Reprodução* foi elaborada uma análise profunda de como a sociedade se produz e se reproduz mantendo os privilégios sociais, inculcando como legítima a cultura e aspirações das classes ou grupos dominantes. Mas muito além de tratar da reprodução no âmbito escolar, o autor se refere a reprodução da própria sociedade, do Estado. De acordo com Bourdieu e Passeron (1992, p. 204):

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino.

Neste sentido, a escola não pode ser reconhecida como uma instância autônoma e descolada das outras esferas sociais que compõe a sociedade burguesa. A escola compreendida como instância autônoma dissimula a luta de classes no seu interior e perpetua a idéia equivocada de que desenvolver méritos e competências é responsabilidade do indivíduo sem nenhuma relação com a sociedade.

De acordo com Linhares (2001), em seu texto *Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais*, o que chama atenção é a rede de significados que expressam a instituição escolar, se por um lado se apresentam sob constante ameaça, por outro se consolidam como uma

crítica libera-radical; e em 1972 foram escritas as outras elaboradas por Petit, Baudelot, Establet e Snyders, essas críticas foram elaboradas de um ponto de vista marxista.

rede de esperanças e promessas. O espaço escolar é permeado por conflitos, contradições e antagonismos. Segundo a autora trata-se de uma arena de lutas onde percebemos os riscos e as potencialidades da educação. Destas contradições duas se destacam: as disparidades entre o prestígio da educação e o desprestígio da pedagogia; e os antagonismos que envolvem as expectativas depositadas na educação escolar e as frustrações registradas nas avaliações de seus desempenhos.

Cabe destacar que a educação, ao longo de sua história, foi objeto de disputas entre Estado e Igreja, por exemplo, que congregam interesses de ordem econômica, cultural e religiosa, dentre outras. Nos dias atuais, dentro da lógica do sistema capitalista que estamos inseridos, as instituições escolares se apresentam como espaços de investimento econômico, que tendem a homogeneizar e a ratificar um modelo único. Segundo Linhares (2001), os jovens são cada vez mais formados para consumir, para comprar, para serem imediatistas num mundo onde “o tempo é agora”, onde nos tornamos mais individualistas. Nesse processo as origens vão se tornando cada vez mais esfumadas nas memórias, as histórias passadas vão se perdendo, enquanto o presente e as exigências do “agora” corroboram-se e renovam-se a todo instante. Isso é preocupante. Como os educadores podem pensar em mundos novos e em novos rumos para a educação? Como podem criar alternativas e serem criativos para encontrar outras formas de atuação que não recaiam sobre o conservadorismo da “palmatória” travestida agora com atitudes mais sofisticadas e sutis de autoritarismos?

A instituição escolar hoje apresenta um fosso que distancia a educação dos mais ricos da dos mais pobres. Segundo Linhares (2001, p.145), “a escola que os ricos desejam refundar é muito diferente daquela que os pobres urgem por construir”. A primeira está assentada na manutenção e reprodução dos privilégios sociais. A segunda precisa compreender as práticas “com as quais e contra as quais” se necessita lutar para a apropriação de saberes que fortaleça as possibilidades de elaboração de mundos novos, onde caibam todos em sua pluralidade. Essas questões são de fundamental importância neste estudo, uma vez que segundo dados estatísticos da própria ONU, Organizações das Nações Unidas, existem aproximadamente 650 milhões de pessoas com deficiência no mundo, dentre as quais a maioria se encontra abaixo da linha de pobreza, sobretudo, nos países considerados “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, como é o caso do Brasil.

Desse modo, para Linhares (2001), a escola vem se modificando de forma abrupta, embora mantendo esquemas com alto poder de conservação, mas que de forma contraditória, vem se apresentando desgastados. De acordo com a autora, ora a escola se coloca como “refém de um

passado centralizador”, ora se coloca dentro da lógica que a impulsiona a “modernizar-se” para atingir um futuro que se pretende milagroso. No entanto, não podemos perder de vista que vários movimentos instituintes surgem na tentativa de romper com o modelo hegemônico vigente, buscando criar alternativas mais plurais de convivência humana. No entanto, mesmo sabendo que existem movimentos instituintes, como, por exemplo, o movimento de luta das pessoas com deficiência pela educação, que estão em permanente tensão com os instituídos, não se pode negar o que a autora chama de “apartheid” que distancia imensamente as escolas destinadas aos mais pobres das destinadas aos mais ricos, que contribui, em certa medida, na reprodução das desigualdades sócio-econômicas. De acordo com a autora:

(...) a vitalidade do pensamento e das instituições caminham de mãos dadas com os riscos que as ameaçam. (...) Encontro-me do lado oposto dos que afirmam que uma educação escolar, por melhor que seja, pode transformar a sociedade. É impossível termos uma escola com qualidade cognitiva e ética sem que a sociedade também corresponda a estas qualidades. Não existe redoma que possa isolar e proteger nenhuma instituição. É, portanto, nesta luta que é interna, mas também externa à escola, que novos movimentos estão redefinindo esta instituição. (p. 138 e 150)

É nesse conjunto complexo de avanços e retrocessos que precisamos compreender as propostas das reformas educacionais. Nos deslocamentos das escolas, as mudanças mascaradas de avanços podem muitas vezes encobrir “recuos conservadores” (Linhares, 2001). Muitas das reformas se apresentam como proteção aos mais pobres, com propostas de levar a tecnologia e a modernidade para os mais longínquos espaços, onde muitas vezes não há sequer a infra-estrutura básica para a manutenção de uma escola, como, por exemplo, saneamento básico. É dentro dessa conjuntura estruturada, mas também estruturante (que se reestrutura) como diria Bourdieu, que deve-se pensar o complexo processo que envolve a formação dos professores.

Com relação a isso, se faz mister destacar o PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação, que foi lançado em 2007 pelo Ministério da Educação. O PDE tem como uma de suas ações, que está em processo de implementação, o “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” estabelecido pela Portaria normativa nº 12 de 24 de Abril de 2007, que ficará a cargo da Secretaria de Educação Especial do MEC. O Programa foi criado considerando que a Resolução nº 02/2001 do CNE determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com “necessidades

educacionais especiais”, assegurando, dessa forma, às condições necessárias para uma educação de qualidade. Assim sendo, de acordo com a Portaria normativa nº 2/2007, fica estabelecido que:

A formação (...) será realizada nas áreas de Deficiência Mental, Física, Sensorial e Altas Habilidades/Superdotação; Sistema Braille; Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e; Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Especial.

O Programa, assim como muitos outros destinados para Educação Especial, se direciona para a formação de professores que venham a se tornar especialistas em determinados tipos de deficiência. A proposta de uma educação inclusiva avança, porém permeada de conflitos e contradições. Se por um lado os documentos oficiais como: a Constituição Federal/88, a LDB nº9394/96, e a Declaração de Salamanca, se interpretados em conjunto, apontam para a construção de uma educação inclusiva pautada no reconhecimento da diversidade humana; por outro lado às ações em termos de Políticas Públicas e Programas que vem sendo implementados também apontam, em certa medida, para cristalizar ainda mais o modelo anterior, excludente e pautado pela lógica da competição, da segregação e da especialização. Como é possível formar professores abertos para trabalhar com a diversidade humana se conduz-se a educação especial e sua formação apenas para estudar deficiências específicas? Por que o Programa de Formação Continuada deve ser implementado pela Secretaria de Educação Especial e não pelo próprio Ministério da Educação de forma a ser uma política transversal?

A educação e o processo formativo de todos os educandos diz respeito a todo e qualquer profissional da área. É indubitável que a dicotomia entre educação tradicional e especial persiste. A educação especial precisa se dissolver e perpassar todos os ramos dentro dos sistemas de ensino para que se possa começar a pensar em uma efetiva inclusão, que releve as particularidades de todos os educandos e que não esteja voltada apenas para estudantes com deficiência ou com “necessidades educacionais especiais” o que pode incluir qualquer um de nós, como citado anteriormente.

De acordo com todas essas questões, que envolvem a formação do indivíduo e, portanto, dos professores na sociedade contemporânea, cabe destacar, que a indústria cultural consolidada, segundo Adorno (2004), carrega os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, o de disseminar a ideologia dominante, conferindo sentido a todo o sistema. Neste sentido, Adorno (2004) afirma que:

A cultura tornou-se ideológica não só como a quintessência das manifestações subjetivamente elaboradas pelo espírito objetivo, mas, em maior medida, também como esfera da vida privada. Esta esconde, sob a aparência de importância e autonomia, o fato de que é mantida apenas como apêndice do processo social. A vida se transforma em ideologia da reificação, em máscara mortuária. (p. 95)

A ideologia capitalista e a indústria cultural contribuem de forma eficaz para falsificar as relações entre os homens, assim como a relação entre os homens e a natureza. Isso ocorre de tal forma que o resultado deságua no antiiluminismo. Segundo Adorno e Horkheimer (2006) o iluminismo tinha como finalidade libertar os homens do medo, tornando-os senhores, livrando o mundo da magia e do mito por meio da ciência e da tecnologia. Dessa forma, o iluminismo seria a consolidação do poder do homem sobre a ciência e sobre a técnica. Mas ao invés disso, liberto do feitiço, o homem se tornou vítima do progresso da dominação técnica. A instituição escolar, por fazer parte desta sociedade burguesa, também não está livre da racionalização técnica e, de acordo com Adorno (2004, p. 94):

(...) em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos. No contexto de seu efeito social, é talvez menos importante saber quais as doutrinas ideológicas específicas que um filme sugere aos seus espectadores do que o fato de que estes, ao voltar para casa, estão mais interessados nos nomes dos autores e em seus casos amorosos.

A questão não é, definitivamente, a de que não existam pessoas críticas e conscientes, mas de que na sociedade atual ocorre uma dissimulação intensa das consciências com base na captura da subjetividade humana pela lógica do capital, o que revela a “indústria cultural”, termo elaborado por Adorno e Horkheimer. Portanto, as relações sociais que se formam na e pela relação de produção na sociedade capitalista, é nefasta e abala sobremaneira o movimento de autodeterminação e de esclarecimento dos homens. O Iluminismo que pressupunha a necessidade do pensamento esclarecedor, livre do feitiço e do mito, se converteu na sua própria negação.

Com relação à formação de professores para a educação inclusiva, observa-se a dicotomia que existe: de um lado a formação de especialistas e de outro a formação de professores generalistas.

Estas questões remetem a racionalização e segmentação do saber que tem origem no pensamento cartesiano, citado no primeiro item deste capítulo. Segundo Bueno (1999), o movimento para essa formação deve ser de todos os profissionais da educação, tanto dos profissionais da educação em geral que nunca atuaram em classes com alunos com deficiência incluídos, quanto dos profissionais da educação especial. De acordo com o referido autor:

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. (p. 162)

Neste sentido, e segundo Bueno (1999) a formação de professores não pode ser dicotomizada entre profissionais generalistas e especialistas. A discussão deve ser sobre a formação de todos os professores para que possam atender a diversidade de seus alunos, sejam com ou sem deficiência, o que inclui questões sociais, culturais, raciais, de gênero, de religião, dentre outras.

Em suma, no que se refere à educação e a formação de professores, é indubitável que a instituição escolar não vai mudar efetivamente enquanto não mudarem as condições objetivas materiais de existência e de formação do indivíduo na atualidade. A pedagogia sozinha não dará conta de realizar essas mudanças que são estruturais, conjunturais, objetivas e subjetivas ao mesmo tempo, que estão assentadas no modo de produção capitalista e que remetem as relações de classe. Em outros termos, a questão é, sobretudo, da transformação da nossa própria formação cultural.

2.5. A Educação como um direito social das pessoas com deficiência: questões acerca da cidadania

A constituição da idéia de que as pessoas com deficiência são detentoras de direitos sociais que não remetem somente à tutela¹⁹ é fato novo, consequência de um processo que data de meados do século passado e que está relacionado a uma conjuntura específica do pós-guerra e à emergência

¹⁹ De acordo com Mazzotta (2005, p. 15) “A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século -1950”.

de movimentos em prol da ampliação da cidadania (Reis, 1998). É importante, nesse ponto, para os objetivos deste estudo, destacar a importância do conceito de cidadania — e do processo histórico de sua elaboração —, aspecto fundamental do contexto atual, do pós 2ª guerra mundial, no qual ser cidadão e constituir-se como cidadão assume uma dimensão significativa da vida social. É quase impossível discutir direitos civis, políticos, sociais e direitos humanos sem nos debruçarmos sobre a importância que a cidadania adquiriu após o fim da 2ª guerra mundial mais especificamente.

Refiro-me aqui à configuração do processo histórico que remete a meados do século XX, período do pós-guerra, onde um debate amplo acerca do conceito de cidadania e seus desdobramentos políticos assumem contornos concretos, principalmente no que tange às políticas específicas para determinados grupos sociais como, por exemplo, os movimentos em prol das ditas "minorias" (negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, dentre outras). No final da década de 80 e início dos anos 90, tiveram início os debates em prol de uma educação inclusiva, inseridos em um contexto histórico e social de intensos movimentos populares, com a exigência da garantia dos direitos humanos, processos de redemocratização e revisões constitucionais, processos esses que ocorriam em vários países do mundo. Não fossem tais movimentos sociais, esses temas provavelmente não teriam emergido com tanta intensidade.

A concepção de cidadania desempenha um papel importante na discussão sobre as políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência, sobretudo devido ao viés fragmentado que essas políticas vêm assumindo, considerando que as políticas públicas têm se pautado em programas específicos para as “minorias”, em detrimento de políticas gerais que contemplem todas as pessoas. Trata-se de localizar historicamente o surgimento de um debate onde questões acerca da construção de nações e sobre a incorporação política em Estado-nações se intensificam, tanto no âmbito da teoria social quanto na esfera política, de acordo com Reis (1998). Assim, a análise do processo social atual, no qual se inserem as diretrizes político-educacionais referentes à educação de pessoas com deficiência, deve ser compreendida como um desdobramento da discussão sobre cidadania, que tem como perspectiva a ampliação e a universalização dos direitos civis, políticos e sociais.

Outro aspecto relevante que cabe destacar é a indissociabilidade do papel do Estado na consolidação da democracia e conseqüentemente da cidadania. Cabe lembrar que em meados do século XX intensificou-se a discussão dos Estados-nações em vários países do mundo, vários movimentos populares emergiram no pós-segunda guerra mundial, sobretudo devido aos processos de descolonização (principalmente em países da África), da necessidade do fim das ditaduras

militares que ocorriam em vários países da América do Sul e das possibilidades de revisões constitucionais. No caso Brasileiro em particular, a discussão sobre o Estado se arrefeceu na década de 80 com a elaboração da nova constituinte em 1988 uma vez que, com o fim da ditadura militar e com a “democracia conquistada” devido a nova Carta Magna se passou a ter em mente uma “cidadania minimamente garantida” e que se tratava a partir de então de uma questão de ampliação e universalização desta cidadania para os menos favorecidos, os mais desprovidos, os mais excluídos ou como queiram chamar.

No que tange essas questões, penso que o Estado acabou saindo pela tangente da arena política se eximindo e transferindo suas responsabilidades para os novos setores da sociedade civil que estavam emergindo junto com os movimentos populares. Note-se que foi na década de 90 que surgiram inúmeras Organizações Não Governamentais que passaram a se dedicar a trabalhos voltados para camadas da população menos favorecidas, ou seja, que desfrutavam de ínfimos direitos garantidos.

Dessa forma, com a idéia de uma democracia conquistada, devido ao fim da ditadura militar e a elaboração da nova constituinte de 1988, os ares eram de que havia então uma mínima cidadania adquirida e que a questão principal agora seria a sua ampliação e universalização para as outras camadas da sociedade sob condições mais adversas. Chegou à era das Políticas Públicas, na qual a sociedade civil assumiu papel central desincumbindo o Estado de suas responsabilidades. A idéia de que todos são cidadãos de direitos e deveres deve ser posta em discussão, uma vez que surgem as Políticas Públicas com propostas pontuais e segmentadas para os diferentes grupos sociais existentes na sociedade brasileira, criando-se políticas para negros, índios, quilombolas, homossexuais e para as pessoas com deficiência, dentre outros grupos. Como Marx afirmava as propostas de uma igualdade jurídica entre os indivíduos, na sociedade burguês, encobrem uma série de contradições profundas. Trata-se de questionar qual é o papel do Estado na consolidação da democracia, que nos parece ainda bastante frágil e ainda, que cidadania universal é essa, na qual é preciso para se garantir direitos criar políticas específicas para diferentes grupos sociais. Penso que essa é uma questão perene nas ciências humanas e sociais, portanto, indispensável no debate contemporâneo.

A associação freqüente entre a afirmação (ou busca) da cidadania e as possibilidades de emancipação é outro aspecto importante neste estudo. Pois, de acordo com Reis (1998, p. 39):

O fato de que a noção de cidadania tornou-se moeda corrente na ciência política de hoje não significa que o conceito tenha chegado ao fim de sua história. Na verdade, as

características prometêicas e o componente utópico do conceito abrem espaço para várias especulações a respeito de seu futuro. Nesse contexto, duas observações são relevantes. Em primeiro lugar, ainda associamos a busca da cidadania a um impulso de emancipação. A reivindicação de inclusão é uma demanda de participação no legado social, tal como aponta a formulação de Marshall. Em segundo lugar, a exigência de novas formas de cidadania que inspira as pesquisas recentes constitui um indício nítido do dinamismo do conceito. A busca tradicional de igualdade, por um lado, e as novas exigências de legitimação da diferença, por outro, atestam a natureza inacabada da cidadania.

Dessa forma, poder-se-ia dizer que a cidadania pressupõe direitos e deveres, porém, no caso brasileiro em particular, sabemos que milhões de pessoas têm seus direitos cotidianamente violados e para minimizar essa situação são formuladas políticas públicas específicas para determinados grupos sociais. Trata-se de compreender as possibilidades de implementação de uma igualdade jurídica entre os indivíduos, minimamente garantida pela cidadania, considerando as novas exigências de legitimarmos a diversidade e as diferenças entre os mesmos e as possibilidades de emancipação, no caso pela educação, baseada em uma formação crítica.

De acordo com Adorno (2003), a emancipação está intimamente ligada à aptidão à experiência. Segundo o referido autor (2003, p. 148) “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõe entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor”. Para Adorno, a educação formal contribui para modelar as pessoas e homogeneizá-las, assim estas acabam por detestar o que é diferenciado, porque isso dificulta a “orientação existencial” delas no mundo. Assim, segundo Adorno (2003, p. 150):

Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua “orientação existencial” (...) Por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas.

Dessa forma, para Adorno (2003), a educação para a emancipação deve ser necessariamente uma educação que forme para a consciência, para a contradição e para a resistência. A educação deve contemplar a adaptação dos indivíduos para se orientarem no mundo. Porém, deve ultrapassar

a mera adaptação, voltando-se para a emancipação. Uma educação voltada somente para a adaptação, seria ideológica e reprodutivista dos mecanismos sociais estruturantes da exclusão e da dominação do indivíduo, segundo o referido autor.

É importante para este estudo, a compreensão da relação entre a afirmação (ou busca) da cidadania e as possibilidades de emancipação dos indivíduos pela educação na sociedade contemporânea, tendo em vista que a escola que temos hoje é segregadora, ou seja, não atende a todos os alunos em idade escolar, seja porque não estão na escola, ou por suas diferenças individuais, culturais e sociais. No entanto, certas expectativas em relação às possíveis conquistas do desenvolvimento e implementação de uma política educacional inclusiva acabam passando ao largo de algumas questões sociológicas importantes, tal como a complexa continuidade entre propostas distintas de intervenção, ou seja, de política educacional. Isso significa que ao longo da história do Brasil foram implementadas diferentes propostas de atendimento educacional as pessoas com deficiência, as quais continuam existindo conjuntamente nas diversas instituições escolares no país. Não se trata de implementarmos mais uma política para a educação das pessoas com deficiência ou com alguma complexidade de aprendizado, mas sim, de repensarmos a escola e a concepção de educação que temos e a que queremos para todos os alunos. De acordo com Jannuzzi (2006, p.198-199):

Note-se que a Constituição de 1988 apresenta artigos protecionistas em relação às minorias, índios, etnias várias; leis educacionais específicas têm sido apresentadas (exemplo: Diretrizes e Bases e Política Nacional de Educação Escolar Indígena, Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas), mas só a educação especial tem secretaria específica vinculada diretamente ao MEC junto às demais (...), o que parece significar não só a afirmação da constituição de um campo de saber específico de pesquisa e ensino, bem como certa força política adquirida mediante toda construção histórica, obviamente com alguns representantes significativamente influentes no círculo do poder.

(...) Outro problema importante que se coloca é que é tempo de esse conhecimento específico vir a iluminar a educação em geral (...).

Nesse sentido, por mais que se reconheça o movimento pela inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, a educação especial continua se constituindo como um campo de saber e de práticas específicas. A existência de uma Secretaria de Educação Especial explícita, por si só, a dicotomia entre a educação regular e a especial, por mais que se tente esclarecer o contrário.

Desse modo, a elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) revela uma tentativa de justaposição da educação especial sobre a educação regular e vice-versa. A política se mantém segmentada, correndo o risco de, tanto a educação especial quanto a regular, caírem em paralelas que nunca se cruzem, uma vez, que nesta perspectiva, uma acaba negando a outra.

Dessa forma, considerando que o acesso à educação é uma questão de direitos e que está intimamente relacionada à concepção de cidadania, cabe destacar que uma das questões abordadas neste estudo, por intermédio do resgate histórico do caso brasileiro em particular, é o da dificuldade de se conciliar o ímpeto universalizante que a cidadania adquiriu com a reivindicação do direito à preservação das diferenças. Essa questão em particular, é fundamental para o entendimento das referidas diretrizes político-educacionais, uma vez que, no caso da "educação inclusiva", ele aparece como um argumento fundante para as políticas públicas voltadas para a promoção da *inclusão social*. Nesse aspecto nos remetemos a Reis (1998, p. 37) ao afirmar que:

Outra dimensão relevante da cidadania hoje diz respeito às questões das minorias, tal como vemos, por exemplo, em Rutherford (1990) e West (1990). O principal desafio aqui é como conciliar o ímpeto universalizante que a cidadania adquiriu em sua conceituação moderna com a reivindicação do direito a preservar as diferenças (Turner, 1993a). As preocupações com a persistência e mesmo o crescimento da pobreza constituem mais uma questão, que engloba exigências de igualdade e também de diferenças (Townsend, 1979; Wilson, 1987).

Ainda de acordo com Reis (1998), a cidadania se consolidou como conceito com ampla influência política nos séculos XVII e XVIII a partir dos grandes marcos históricos, como: as revoluções inglesa, americana e francesa. Os "direitos naturais" e "Direitos do Homem" fortemente anunciados nestas revoluções, os conceitos de "liberdade, igualdade e fraternidade" que foram afirmados e seus esforços no sentido de fundamentar constitucionalmente o Estado-Nação moderno na vontade do povo ajudaram a construir a concepção ocidental de cidadania.

Assim, trata-se de compreender que a idéia moderna de cidadania se desenvolveu inicialmente nos países da Europa e nos EUA, ou seja, a sua elaboração é ocidental. A partir de 1950, com a conferência realizada por Marshall, vários debates vêm sendo travados por cientistas sociais acerca do entendimento de cidadania. As diferentes configurações histórico-sociais dos diferentes países, dos diferentes Estados-Nações e de seus processos de construção nos remetem a diferentes tipos de incorporação política, considerando suas respectivas estruturas e conjunturas.

Portanto, como também nos remete a diferentes tipos de concepção de cidadania, ou seja, de práticas e de políticas sociais.

Essa é uma questão relevante no debate uma vez que o ímpeto universalizante, apontado por Reis (1998), que adquiriu à concepção de cidadania tende a escamotear as supracitadas diferenças entre as propostas de seu desenvolvimento nas diversas sociedades contemporâneas. É possível dizer que a cidadania não é universal porque se configura de forma diversa nos diferentes espaços sociais, seja em um mesmo Estado-Nação, ou seja, entre Estados-Nações. Essa pode ser uma das dificuldades em se conciliar uma concepção universal de cidadania com as atuais reivindicações de reconhecimento das diferenças. As questões que envolvem a discussão acerca da diversidade humana, ou seja, das diferenças, serão discutidas no próximo capítulo. Por ora, cabe destacar que, segundo Werneck²⁰ (2008):

A diversidade é o início de tudo e jamais será o fim de alguma reflexão, processo, idéia. Revolucionaria, nunca reforma. A dificuldade de avançar nas reflexões sobre diversidade pode residir no entendimento antigo do tema não como acelerador de processos, mas, equivocadamente, como algo decidido, acabado, fechado. Ao contrário, pensar ou não em diversidade interfere diretamente nas práticas de controle social e nos processos democráticos de tomada de decisões.

A luz do exposto acima é possível afirmar, que as propostas políticas de inclusão escolar, se continuarem pautadas pela inserção “do outro”, o que é “diferente”, perpetuará um entendimento leviano da diversidade entre os homens. A inclusão que trata de inserir pessoas “diferentes” em qualquer espaço social que seja, pode constituir uma nova forma de controle social da alteridade. Dessa forma, a banalização do discurso em defesa da diversidade, segundo Skliar (2006), se faz presente. As políticas públicas que selecionam com que repertório de diversidade vão trabalhar marcam explicitamente, ou seja, de forma tácita, a cidadania fragmentada que constitui a democracia no Brasil. Logo, essas políticas na tentativa de garantir direitos a grupos minoritários e vulneráveis historicamente, criam programas para grupos distintos e não para a população como um todo,

²⁰ WERNECK, C. *Contra-diversidade*. Disponível em:

<http://www.escoladegente.org.br/mypublish3/VisualizarPublicacao.asp?CodigoDaPublicacao=1739&Visualizar=1&CodigoDoTemplate=2>, acessado em: 10/10/2008.

corroborando com a diferenciação e estigmatização desses grupos sociais. De acordo com Werneck (2008):

Tomar decisões a partir do estigma aprisiona as lideranças da área social e empobrece os sonhos. Pautar-se pelo estigma significa optar pelo palatável, pelo senso comum, mesmo que seja para questioná-lo...E nada é mais estimulante do que ser capaz de transformar algo antigo em um projeto aparentemente super novo. Apenas aparentemente novo, repito, porque o novo não é exatamente o oposto do velho. Não é desse modo que avaliamos um bom cirurgião plástico? Pela sua capacidade de operar transformações importantes sem mudar a essência das faces, das expressões? Tomar decisões pelo estigma é manter o “novo” sob controle.

Neste sentido, a formação dos professores pautada apenas na inclusão de alunos com deficiência, alicerçada pela educação especial, contribuirá menos para uma educação democrática geral de todos os educandos, do que à manutenção da dominação e das práticas de opressão com relação “ao outro”, no caso, as pessoas com deficiência. De acordo com Skliar (2006, p.32):

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente. É por isso que me distancio um pouco dessa discussão habilmente posta em jogo pelas reformas da formação especializada e/ou generalista para os educadores. Tem se a sensação de que se trata de um debate que, (...) acaba por ser supérfluo, quase que irrelevante.

Em suma, as reformas educacionais para a promoção da inclusão escolar, sobretudo, as que se referem a formação dos profissionais da educação remetem a uma “cidadania partida”, na qual prevalecem os privilégios sociais para alguns estudantes, que realmente têm seus direitos garantidos, e a “esmola” para outros com a criação de algumas medidas e ações pontuais, políticas específicas. Dessa forma, revela-se a fragilidade da democracia, com uma “cidadania hierarquizada”, pela diferenciação que se faz entre os indivíduos tanto nos documentos legais, nas políticas especiais, quanto nas relações e práticas sociais cotidianas que demonstram em último caso a própria formação do indivíduo na sociedade contemporânea.

Neste capítulo observou-se que a Educação Inclusiva é, indubitavelmente, uma proposta desafiadora para o Brasil e seus sistemas públicos de ensino. Porém, ainda persistem dúvidas no

tocante à sua implementação, sobretudo devido ao viés segmentado que as políticas públicas de inclusão escolar assumiram e ainda assumem, conforme destacado. Dessa maneira, trata-se de incluir na pauta de discussão a educação geral, ou seja, a educação básica para todos. Se a educação dos alunos com deficiência continuar a ser discutida exclusivamente pelos profissionais da educação especial, e, mais, se a educação inclusiva for pensada apenas pelos que defendem e atuam na área da educação especial e se a educação geral for debatida, somente pelos demais profissionais da educação, que em sua maioria pensam não ter compromisso com a educação dos alunos com deficiência, corremos o risco de continuarmos caindo nos mesmos equívocos, ou seja, primeiro, o de não transversalizarmos o tema da inclusão para todos os âmbitos das discussões em educação, conservando práticas e concepções fragmentadas, reducionistas, dicotomizadas e descoladas da educação geral. Segundo, corremos o risco de continuarmos reproduzindo a segregação e a exclusão a que esse grupo social foi submetido durante longo período da história da civilização. Por isso, mesmo considerando que várias leis preconizam a inclusão escolar dos alunos com deficiência ou "necessidades educacionais especiais" na escola pública regular, inclusive em âmbito internacional, ainda persistem diversos questionamentos sobre as possibilidades de tal proposta, consideradas as condições objetivas sociais e a estrutura política que regem a demanda por inclusão no contexto social contemporâneo, principalmente devido a constituição de uma cidadania segmentada que escamoteia e banaliza a discussão acerca da diversidade humana.

CAPÍTULO III

Diversidade, Preconceito e Formação Cultural

Neste capítulo serão abordadas as questões que se referem a diversidade, ao preconceito e a formação cultural na sociedade contemporânea. Para tal, será necessário fazer um resgate histórico para contextualizar e problematizar as possibilidades de compreensão do outro. Não raro, percebe-se que as pessoas com deficiência são denominadas diferentes pela escola pública brasileira, o que revela a nossa formação pela cultura, ou seja, o que não se restringe a instituição escolar. Debater essas questões é fundamental para o processo atual de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Diversidade e preconceito são questões que precisam ser discutidas conjuntamente e (re)pensadas, sobretudo, quando se fala em educação. A diferença entre os indivíduos durante muito tempo foi utilizada para conformar a distinção com o normal, como se este fosse natural e, o seu oposto, o anormal, o indesejável, o desvio da norma, o inaceitável, fosse um erro da natureza. Logo, a diversidade está historicamente relacionada à questão do preconceito. A Segunda Guerra Mundial representou o ápice do preconceito na sociedade contemporânea, o seu extremismo totalitário, a eliminação do outro, considerado inferior, no caso, os judeus, o principal alvo do nazismo. Com relação a nossa formação cabe destacar Adorno (2003, p.119):

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. (...) Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas, não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.

É possível dizer que a barbárie continua presente de forma latente em nossa formação e que a possibilidade de reprodução de Auschwitz existe e é sobre essa possibilidade que se precisa refletir

para que não seja reproduzida. De acordo com Freud²¹ *apud* Adorno (2003), a civilização origina e corrobora de forma progressiva para o que é anticivilizatório. Logo, se a barbárie está contida no princípio da civilização, se opor a isso é desesperador. Milhões de pessoas foram assassinadas de forma calculada e planejada e, segundo Adorno (2003), citar números é humanamente indigno. O Holocausto não foi um fenômeno superficial, um erro no curso da história. Este significou uma situação real e uma possibilidade que está, ainda hoje, contida na cultura, a da destruição em massa de indivíduos. Não se pode desviar nem reduzir esta discussão que é da maior importância.

Ao mesmo tempo, o fim da guerra suscitou o surgimento e proliferação de vários movimentos sociais em prol dos direitos das minorias, de grupos em situação de vulnerabilidade. Foi redigida e assinada por diversos países em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que representou um avanço na luta política dos movimentos sociais que eclodiam em várias partes do mundo em defesa dos direitos humanos. Em suma, tratava-se de reconhecer a diversidade, as diferenças a partir de então e, de criar políticas específicas para garantir os direitos de diferentes grupos sociais excluídos historicamente (negros, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos, crianças, etc). Dessa forma, o debate sobre a compreensão da diversidade humana não pode ser desatrelado de todas as questões históricas, as quais envolvem o preconceito e a nossa cultura.

3.1. A questão da diversidade humana

A concepção de diversidade é um assunto perene nas ciências humanas e sociais e que precisa ser debatido. Não se trata de discutir a diversidade humana como biológica, como diferenças orgânicas, o que muitas vezes acaba também por legitimar a segregação. No entanto, trata-se de fazer um estudo sobre a diversidade das relações sociais dentro da escola e do que se entende como “ser diferente”. Estamos falando em diversidade, porém não em indivíduos como unidades diversas em si que fazem parte de uma diversidade humana, mas da dinâmica das relações sociais em que esses indivíduos estão inseridos e em um determinado contexto. De acordo com Skliar (2006, p.29):

Suspeito, como muitos outros, do termo “diversidade”. Este termo confere um perfume às reformas educativas e implica uma rápida e pouco debatida absorção em

²¹ FREUD, S. Mal – Estar na civilização. Em *ESB – Obras completas*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1929.

alguns discursos igualmente reformistas. “Diversidade” sempre tem me parecido “biodiversidade”, isto é, uma forma leviana, ligeira e descomprometida de descrever as culturas, as comunidades, as línguas, os corpos, as sexualidades, as experiências de ser outro etc. E me parece, outra vez, uma forma de designação do outro, dos outros, sem que se curve em nada à onipotência da mesmice “normal”.

A diversidade não é um pressuposto humano, portanto natural. Esta foi elaborada social e culturalmente, a partir da produção do conhecimento, seja este preconcebido, experienciado empiricamente, ou desenvolvido cientificamente. Não se trata de entender essas diversas elaborações do conhecimento de forma hierárquica, mas de compreender que a diversidade corresponde, portanto, a uma diversidade de relações sociais e que precisa ser historicamente contextualizada.

Compreender o outro no sentido ético e filosófico não é tarefa fácil. Ao longo da história “os outros”, os quais foram denominados de “os diferentes”, sempre estiveram sujeitos a um padrão cultural e historicamente construído de normalidade. Dessa forma, quem se encontra fora desse padrão ilusório é considerado não normal ou anormal. Essa forma de enxergar o outro em dois pólos antagonicos, o normal e o anormal, reduz em demasia as possibilidades de compreensão do homem como um indivíduo partícipe de uma sociedade e de sua relação com as mais variadas formas de manifestações humanas, ou seja, “os outros”, que somos todos nós, “sempre em relação a” alguma coisa ou alguma pessoa dentro de um determinado contexto. As pessoas consideradas não normais foram segregadas e estigmatizadas e com relação a isso, cabe fazer algumas considerações.

O termo estigma foi originalmente desenvolvido na Grécia antiga e se referia a sinais corporais que poderiam significar algo de extraordinário ou de ruim sobre o *status moral* de quem os possuía, segundo Goffman (1988). Os sinais indicavam que seu portador era uma pessoa que deveria ser evitada, que apresentava a marca da poluição. Esses eram feitos com fogo ou cortes e quem os tinham ostentavam os signos da própria exclusão determinada pela sociedade da época, a marca explícita do estigma, eram escravos, criminosos ou traidores. Posteriormente, já na Era Cristã, outros dois significados foram acrescentados ao termo original, um se referia a sinais que simbolizavam uma graça divina e pareciam erupções que se formavam em forma de flor na pele. O outro estava atrelado a aspectos médicos e religiosos, representava sinais de distúrbio físico. Na sociedade contemporânea o termo é utilizado de maneira semelhante ao sentido inicial, no entanto se refere mais à própria desgraça do que a evidência corporal. De acordo com Goffman (1988, p. 11-12):

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social”. (...) Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso.

As expectativas que surgem quando se conhece uma pessoa, se referem a todos os aspectos evidentes que está ao alcance do olhar e da percepção já preconcebida sobre aquele sujeito ao qual acaba de ser apresentado. Esse primeiro contato não é natural, pois os primeiros atributos e aspectos permitem prever a “identidade social” da pessoa, sem ao menos se fazer uma reflexão, segundo Goffman (1988). Nesse momento fazemos afirmações internas - sem perceber - sobre como esta pessoa deveria ser, que revelam menos efetivamente sobre ela do que a correspondência das expectativas normativas que fizemos sobre a mesma *a priori*.

Dessa forma, Goffman (1988) afirma que existem dois tipos de *identidade social*: a *identidade social real* e a *identidade social virtual*. A primeira se refere aos atributos que o sujeito realmente possui. Já a segunda, representa as ideias preconcebidas sobre o indivíduo e seus atributos, não correspondendo, portanto, a realidade destes. Ainda de acordo com o referido autor (1988, p. 12):

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (...) Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo.

O termo estigma, de uma forma geral, é mais utilizado atualmente em referência a um atributo considerado extremamente depreciativo do que a uma evidência gloriosa denominada de

forma positiva. Segundo Goffman (1988), o atributo que estigmatiza uma pessoa pode ratificar a normalidade de outra. Uma pessoa com deficiência, por exemplo, muitas vezes é designada devido ao seu atributo mais evidente, no caso dessa pesquisa, a deficiência. Esta desencadeia uma série de pressupostos que conformam a distinção entre a normalidade e a anormalidade. Compreende-se então que os que fogem aos padrões estabelecidos pela sociedade contemporânea estão em desvantagem ou descrédito. O processo de inclusão escolar revela o quanto os alunos com deficiência são estigmatizados e desacreditados no ambiente escolar, são considerados incapazes por muitos profissionais da educação e são denominados de “especiais”. Na escola estudada não são todas as crianças e adolescentes com deficiência que, segundo a diretora, devem permanecer em uma turma regular, devido ao fato de os professores não estarem preparados e desses alunos não conseguirem acompanhar as turmas junto com os alunos ditos normais. De acordo com Rocha (2006, p. 64):

Quando se fala em alunos "especiais", suas características e seus atributos invocam sempre a sua "deficiência" ou "excepcionalidade", o que não ocorre com alunos "normais". São criados estereótipos que acabam por referir-se "direta" e "naturalmente" aos atributos que se tornaram mais evidentes naquele indivíduo. (...) Durante as aulas, na classe especial, comumente os alunos brigavam, davam tapas, batiam, cuspiam uns nos outros, o que ocorria com muito mais freqüência do que na classe comum. O fato de os alunos brigarem entre si não é, por si só, motivo de "problema significativo", considerando que isso acontece costumeiramente em nossa sociedade, nas diversas escolas. A questão primordial é entendermos como se traduz a ação das professoras diante de tal ocorrência, o que nos indica a diferenciação feita entre alunos de classes regulares e de classes especiais. Como dito anteriormente, quando um aluno da classe regular desobedece a professora, briga com alguém, ou faz "bagunça", rapidamente são acionados mecanismos de coerção que inibem a continuidade da ação por ele praticada. Contudo, isso não se verifica da mesma forma na classe especial. (...) Um aluno da classe especial não terá um comportamento "médio" ou "ideal", considerado "normal" pela escola, assim como os alunos das classes regulares, pois não lhes são feitas as mesmas exigências.

As diferentes formas de classificar ou categorizar as pessoas em grupos sociais específicos, de acordo com certos atributos que possamos nelas encontrar, remetem a construções sociais desenvolvidas historicamente. De acordo com Rocha (2006) os alunos considerados especiais tinham tratamento absolutamente diferente dos alunos considerados normais. Logo, não apresentavam comportamentos parecidos com o que a referida escola desejava, pois respondiam de diferentes formas a exigências díspares. Isso remete a concepção do comportamento desviante, este

não está localizado no indivíduo em si, mas na sociedade ao estabelecer regras e normas que, se descumpridas, constituem o desvio. Com relação a idéia de indivíduo desviante, cabe destacar Velho (2003, p. 23):

A noção básica é que não existem desviantes em si mesmo, mas sim uma relação entre atores (indivíduos, grupos) que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com seu comportamento, limites e valores de determinada situação sociocultural. Trata-se, portanto, de um confronto entre acusadores e acusados. Diz Howard Becker em seu livro *Outsiders*: “Tal premissa parece ignorar o fato essencial sobre o comportamento desviante: é criado pela sociedade. Não quero dizer isto no sentido normalmente compreendido, em que as causas do desvio são localizadas na situação social do desviante ou em “fatores sociais” que condicionam seu comportamento. Quero dizer que *os grupos sociais criam o desvio ao estabelecer as regras cuja infração constitui desvio* e ao aplicá-las a pessoas particulares, marcando-as como *outsiders*. Sob tal ponto de vista, o desvio *não* é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim a conseqüência da aplicação por outrem de regras e sanções ao “transgressor”. “O desviante é aquele a quem tal marca foi aplicada com sucesso, o comportamento desviante é o comportamento assim definido por pessoas concretas.” (Becker, 1966, pp. 8-9)

O indivíduo desviante é na realidade uma construção social. As pessoas com deficiência foram excluídas de várias áreas da vida social durante muitos anos, conforme apresentado no primeiro capítulo e consideradas, de certa forma, indivíduos desviantes. Porém, essa forma de compreender esses indivíduos está no nível de senso comum segundo Velho (2003), no qual o problema dos desviantes está relacionado a uma perspectiva médica, de patologia individual. Com relação às pessoas com deficiência em particular, a questão se coloca para a sociedade e não para o indivíduo. Cabe destacar, que as barreiras e obstáculos, para a inclusão dessas pessoas nas várias esferas da vida em comunidade, são sociais e não individuais como se pensava. No entanto, ainda hoje, a despeito das atuais políticas de inclusão escolar, os alunos com deficiência são estigmatizados e segregados. Não se trata de pensar a deficiência como sua primeira e principal característica, mas de compreender a partir da perspectiva da diversidade que as pessoas com ou sem deficiência são múltiplas, ou seja, indivíduos plurais.

A sociologia do ator plural de Bernard Lahire (2002) contribui para se pensar com base em outra perspectiva as pessoas com deficiência no contexto contemporâneo de inclusão escolar. Não raro, percebe-se que os alunos com deficiência são considerados “os diferentes” na escola, como observado por Rocha (2006). É preciso questionar a elaboração dessa idéia e desnaturalizá-la, uma

vez que as pessoas com deficiência apresentam diferenças, como também às que não tem deficiência. De acordo com Lahire (2002, p.30):

O problema teórico e histórico dos fundamentos sociais da unicidade (ou da homogeneidade) pode ser apresentado tomando emprestadas as palavras humorísticas de Roger Benoliel & Roger Establet: “A produção de habitus homogêneos em todas as esferas da vida é um sonho de professor. Às transposições culturais desejadas ou programadas opõem-se muitas resistências: interesses sociais mobilizados em direções opostas, públicos indiferentes, materiais culturais rebeldes, fontes de legitimidade competitivas. De um lado as intenções de prisioneiros escolares, do outro, a vida social ao ar livre” (1991: 29). E certamente não é o Estado que está em condições, como às vezes se diz de maneira abstrata e superficial, de compensar a multiplicidade e a heterogeneidade dos universos sociais (e das experiências sociais e socializadoras) por um trabalho de homogeneização do conjunto dos habitus nacionais.

Assim sendo, pode-se perceber que a heterogeneidade é característica fundamental da formação dos indivíduos na sociedade contemporânea e que está relacionada aos variados processos de socialização em que os indivíduos são inseridos. Segundo o referido autor, as diferenças se constituem em variações inter-individuais e intra-individuais, ou seja, entre os indivíduos e em um mesmo indivíduo, podendo revelar esquemas de ações contraditórias, mesmo quando essas ações são realizadas por uma mesma pessoa. No entanto, a busca pela homogeneidade e padronização dos indivíduos está fortemente marcada na sociedade capitalista competitiva. Diversas pesquisas científicas se referem as pessoas que tem alguma deficiência como seres “deficientes”, trazendo a deficiência do indivíduo como sua característica principal, desconsiderando sua pluralidade individual, ou seja, a multiplicidade de ações, de gostos e de atitudes, que variam de acordo com os contextos culturais. Segundo Lahire (2002, p. 31):

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (...), que cada ator pode ter interiorizado, depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que um ator foi colocado, simultaneamente ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas, conseqüentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam, segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Poder-se ia resumir tudo isto dizendo que todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está

sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora.

Dessa forma, outro aspecto relevante são os estereótipos que camuflam a realidade, porque remetem a construções caricaturadas. Ao invés de considerar o indivíduo em sua pluralidade e singularidade que o constituem, este é visto a partir de sua característica mais evidente, no caso desta pesquisa, a deficiência. Logo, essa característica ou atributo explícito, se torna uma justificativa para o preconceito e a estigmatização. Portanto, se faz mister compreender que as pessoas não são de uma forma ou de outra, os indivíduos são seres múltiplos, que se diferenciam em decorrência dos diversos processos de socialização pelos quais passaram (e passam) de acordo com o grupo social no qual estão inseridos e o contexto cultural. Ainda de acordo com Lahire (2002, p.31):

Mais que considerar a coerência e homogeneidade dos esquemas que compõem o estoque de cada ator individual como a situação modal, a que é mais frequentemente observável numa sociedade diferenciada, achamos que é preferível pensar que esta é a situação mais improvável, mais excepcional e que é muito mais comum observar atores individuais menos unificados e portadores de hábitos (de esquemas de ação) heterogêneos e, em certos casos, opostos, contraditórios. (Lahire 2002, p. 31)

É preciso problematizar o entendimento a respeito das “diferenças” entre os indivíduos. Com relação a isso, Skliar (2006) atenta para o fato de precisarmos distinguir o que é “a questão do outro” e o que é a “obsessão pelo outro”. De acordo com o referido autor (2006, p. 24):

A preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, em uma obsessão pelos diferentes. É necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são os “diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças. De fato, o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a “melhor” definição de “diferenças”, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente” [...] É por isso que se há de separar rigorosamente a “questão do outro” – que é um problema filosófico relativo à ética e à responsabilidade quanto a toda e qualquer figura de alteridade – da “obsessão pelo outro”. E não me parece excessivo dizer que a escola atual não se preocupa com a “questão do outro”, mas que tem se tornado obsessiva ante todo resquício de alteridade, ante cada fragmento de diferença em relação à “mesmice”. (p. 24)

A questão não é respeitar o outro ou tolerar o outro a quem julgamos diferente, se continuamos pensando em nosso íntimo que aquele outro é detentor de menos direitos, que é inferior, que tem, portanto, um menor valor humano enquanto indivíduo e, ainda, que é possível conceder a ele um espaço no mundo para viver ou sobreviver, mesmo que de forma restrita. É recorrente a hierarquização que se faz dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea, que dicotomiza os mesmos entre *mais aptos* e *menos aptos* a se enquadrar nos atuais processos produtivos, nos quais as respostas devem ser prontamente elaboradas, sem que necessariamente se passe por um processo de reflexão sobre a *coisa* em si a ser respondida, o importante é atender as demandas provindas do capital e *não falhar*. Nesse sentido, uns são considerados como modelos do *sucesso* e outros do *fracasso*, como se as pessoas pudessem ser classificadas apenas em dois pólos antagônicos. Dizer quem são os diferentes para respeitá-los e tolerá-los, é o mesmo que admitir que existe um padrão de normalidade e de tipos ideais de pessoas, entendendo que quem não se enquadra no perfil que engloba esse tipo dominante deve ser visto como o diferente. Logo, a diversidade é banalizada. Esta não precisa ser vista, descoberta, apontada, ela simplesmente é. A questão é compreender a diversidade e não hierarquizá-la como vem sendo feito, sobretudo, nas escolas em nome das políticas de inclusão e também a despeito das mesmas. Segundo Skliar (2006, p.30):

Falar de “diversidade” parece ser uma forma de pensar o furacão cultural e educativo desde um cômodo escritório e, mais que isso, de manter intacta aquela distância, aquela fronteira, aquele limite – que é uma invenção histórica e política – que separa o que é diversidade daquilo que não é. (...) a “diversidade” em educação nasce junto com a idéia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro. E isso é particularmente problemático: a diversidade, o outro, os outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que já são, aquilo que já estão sendo. (...) Tolerar o outro supõe pôr em evidência “nossas” virtudes – quase que religiosas, quase que estóicas -, mais do que uma mudança na ética relacional, de atenção e de acolhida, para com a alteridade. Tolerar o outro é deixar claro que ele é moralmente censurável, detestável, e que nós somos generosos ao lhe permitir continuar vivendo – ou sobrevivendo – nessa “condição” de diversidade, de alteridade.

Com relação a isso, cabe ressaltar que atualmente²² muitas leis, decretos, convenções, documentos nacionais e internacionais são elaborados na tentativa de impedir a discriminação²³ de grupos considerados minorias históricas – negros, homossexuais, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes em conflito com a lei, dentre outros - que se encontram, em alguns (ou muitos) casos, em situação de vulnerabilidade, na tentativa de garantir os seus direitos. É indubitável que uma lei por si só não é garantia de direitos, pode apenas inibir atos de discriminação, de violação de direitos devido à punição expressa para quem violá-la. Um indivíduo pode não cometer uma atitude racista porque será preso; não deixar de contratar uma pessoa com deficiência para trabalhar na sua empresa porque é lei; nem impedir uma criança com uma síndrome genética de se matricular num curso porque é crime. No entanto, a transformação passa menos pela coerção baseada em uma legislação que pune uma atitude discriminatória, do que pela sociedade em que vivemos e os valores que a subjazem que envolvem a nossa formação cultural. Dessa forma, o debate da diversidade não pode ser desvinculado do debate da questão do preconceito, pois envolvem nossa formação histórico-cultural.

3.2. A questão do preconceito

Discutir a questão do preconceito é fundamental para pensarmos o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência nas classes comuns da escola pública. Essas pessoas ao longo da história foram excluídas e o preconceito sempre esteve presente contribuindo para a segregação, a hierarquização e a categorização desses indivíduos. A formação de muitos professores não contemplou discussões e cursos voltados para a inclusão dessas pessoas. O pouco contato com essa questão ou a ausência deste pode se tornar mais uma barreira para inclusão desses alunos.

O preconceito é um fenômeno antigo na história, mesmo que o seu conceito tenha se modificado ao longo dos anos. Na Idade Média as explicações ao mundo seguiam os dogmas religiosos e os preconceitos se referiam ao conhecimento científico, filosófico e moral. Porém, a necessidade de utilização de pré-conceitos não desapareceu tanto na busca pelo conhecimento,

²² Com relação às pessoas com deficiência cabe destacar dois documentos internacionais importantes dos quais o Brasil é signatário: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), promulgada pelo Decreto nº 3.956 de Outubro de 2001; e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada dia 13 de Maio de 2008 pela Câmara dos Deputados.

²³ Refiro-me aqui a discriminação como sinônimo de violação de direitos.

quanto na vida cotidiana das pessoas. O preconceito na nossa cultura já esteve atrelado ao medo do que é desconhecido. Portanto, segundo Crochík (2006, p.31):

(...) o movimento de nossa cultura de combater o medo ao desconhecido e o combate aos mitos que tentavam fazer frente àquele, ou seja, o movimento do esclarecimento se desenvolveu contra explicações consideradas fantasiosas. Assim, o movimento de nossa cultura não deixa de ser a luta contra a ignorância e contra o medo que ela suscita, mas (...) não é um movimento linear e não produz unicamente o saber, mas também o seu contrário.

É preciso distinguir o preconceito do pré-conceito. A elaboração de um conceito, um novo conceito, só é possível a partir da experiência e de elementos preconcebidos por meio desta. Ainda de acordo com Crochík (2006, p. 31):

(...) o processo de conceituação envolve pré-conceitos presentes na experimentação com o objeto a ser conceituado, pois não existe experiência pura. Assim, mesmo quando nos encontramos numa situação nova, temos de nos valer de experiências passadas que tornam o estranho familiar. Isto não significa que não possamos alterar estes pré-conceitos frente à nova experiência vivida, assim como não significa que o novo objeto não possa ser conceituado de forma distinta dos pré-conceitos, mas que essa possibilidade de modificação pode indicar maior ou menor predisposição ao preconceito.

Dessa forma, para formularmos novos conceitos dependemos dos pré-conceitos anteriores que tivemos em experiências passadas e a partir de então formularemos um novo conceito ou não. Essa formulação pode conter significativa mudança com relação ao pré-conceito original ou não. A possibilidade de reformularmos conceitos está estritamente relacionada a nossa aptidão a experiência. É a partir desta que podemos de fato transformar nossa relação com o mundo e as coisas e não fora dela. Da mesma maneira que é a partir da experiência cotidiana que o professor pode (re)inventar as relações estabelecidas no cotidiano escolar para trabalhar com alunos com e sem deficiência. Isso não ocorrerá de forma abstrata, pura, meramente especulativa, mas sim, a partir das situações objetivas reais que se colocam no dia a dia. Portanto, é por meio da experiência que podemos repensar e reformular nossas ideias e relações com o mundo, na tentativa de elaborar novas possibilidades de relacionamento. De acordo com Crochík (2006, p. 32):

Como esses pré-conceitos são pré-requisitos para o conhecimento, isto é, para a conceituação, a sua ausência implicaria a anulação da experiência anterior do sujeito, ao mesmo tempo em que a sua predominância sobre aquilo que é experimentado anularia o objeto naquilo que esse aponta de distinto do já preconcebido. Quando o objeto é inteiramente reduzido ao já conhecido, o conceito não se modifica e nem tampouco o indivíduo que o porta; quando esses pré-conceitos estão ausentes na experiência, o objeto não pode ser compreendido.

De acordo com o autor, se fosse possível fazer generalizações, que são perigosas e podem levar a equívocos, poder-se-ia dizer que o pré-conceito se transforma em preconceito ou passa a coincidir com ele, quando o pré-conceito é eliminado, ou seja, desconsiderado na experiência com o objeto ou quando sua presença é demasiadamente forte para anular a experiência com o mesmo. Penso que, além disso, o preconceito também pode se formar em situações medianas e não apenas em casos extremos. Existem pessoas, por exemplo, que desenvolvem preconceito com relação ao negro, mas que são capazes de reelaborar o seu conceito com relação a homossexualidade. Ou ainda, pessoas que mudam seu pensamento com relação as pessoas com deficiência por terem tido um filho com deficiência e que possibilitou a experiência diária e a reflexão, porém, que continuam extremamente machistas e preconceituosos com relação a negros e homossexuais. Por isso, me parece que o preconceito pode se transformar num outro conceito a partir da experiência com a coisa em si, ou seja, o objeto de conceituação, o que vai depender das situações experienciadas por cada indivíduo ao longo da história nos diversos processos de socialização, que podem ratificar um preconceito ou retificar uma idéia anterior, contribuindo para a elaboração de um novo conceito.

Com relação à deficiência é preciso atentar para a questão de não ser um fenômeno predeterminado, assim como os demais conceitos que envolvem o conhecimento, ou seja, foram desenvolvidos historicamente e não se encontram acima das relações sociais, pois, segundo Bueno²⁴ *apud* Costa (2005, p.83) “(...) como fenômeno social, foi elaborado pela própria ação do homem, estando sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico”.

Nesse sentido não se pode relacionar a deficiência abstratamente, sem considerar a sociedade de classes e a luta entre trabalho e capital. Segundo Costa (2005), é preciso analisar a questão sob a ótica das condições histórico-materiais, somente desta forma é possível compreender o conceito de deficiência na contemporaneidade. Ainda de acordo com Costa (2005, p.83):

²⁴ Bueno, José G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

Não é possível analisar a questão da deficiência desvinculada das condições sociais e históricas. A elaboração histórico-social da deficiência está associada a uma situação de desvantagem vivida por parte dos deficientes, envolvida pelo medo da expulsão da coletividade, em decorrência da discriminação e do preconceito. (...) Em relação à deficiência, verifica-se que o preconceito, na maioria das vezes, é baseado em atitude comiserativa, resultante do desconhecimento, esse podendo ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes.

Não se pode esquecer, como mencionado no primeiro capítulo, que em alguns períodos da história, como na Idade Média, as pessoas com deficiência foram, inclusive, condenadas a morte. Se atualmente vivemos um movimento contrário as ideias anteriores é porque existe um clima cultural atual favorável a inclusão desses indivíduos. No entanto, isso não significa que o preconceito tenha sido eliminado, pelo contrário, ele existe ainda nos valores da sociedade contemporânea, não podem ser apagados por um ato de vontade. Portanto, podemos inibir a discriminação com base em leis que proíbem a violação de direitos, que inibem o exercício do preconceito, porém, este continua estritamente relacionado a formação do indivíduo, não é exterior a ele. Pois, o indivíduo só se faz como tal na sociedade e com seus valores subseqüentes. Assim como a sociedade depende dos indivíduos para se constituir enquanto sociedade. A separação dicotômica entre indivíduo e sociedade não existe, é ilusória. Segundo Horkheimer e Adorno (1978, p.25):

No seu mais importante sentido, entendemos por “sociedade” uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral.

Se a sociedade se constitui a partir dos indivíduos e vice-versa, o preconceito não pode ser simplesmente uma ação individual. Segundo Crochík (2006, p.35) “o pensar estereotipado encontra elementos que o constituem na cultura e, assim, o preconceito (...) não pode ser somente atribuído ao indivíduo”. É claro que existem pessoas mais ou menos preconceituosas, mas uma coisa é fato: o preconceito se origina na sociedade e, portanto, na cultura. Ainda de acordo com Horkheimer e Adorno (1978, p.25):

As grandes leis do movimento social não regem por cima da cabeça dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações. A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo.

A discriminação e o preconceito com relação aos indivíduos com deficiência podem ser percebidos na vida cotidiana na sociedade contemporânea. Esses indivíduos encontram barreiras no acesso a escola, ao lazer, ao trabalho, ao esporte, dentre outras. Não raro percebe-se em espaços públicos e de uso coletivo a ausência de acessibilidade²⁵ física (arquitetônica) e de comunicação. A primeira se refere a adaptação do espaço físico com utilização de rampas, banheiro adaptado, corrimão, etc. A segunda se refere a comunicação: utilização de material em Braille, intérprete de Libras, comunicação alternativa para pessoas com paralisia cerebral, etc. Recorrentemente frequentamos espaços públicos sem que haja nenhum tipo de adaptação tanto física, quanto de comunicação, nos cinemas, por exemplo, os filmes quase sempre não têm intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), nem Closed Caption (legenda para pessoas com deficiência auditiva), nem audio-descrição (para pessoas com deficiência visual e/ou pessoas analfabetas que não sabem ler uma legenda).

No entanto, o mais significativo não é apenas a acessibilidade, mas a reflexão da coisa em si. Muitas vezes se observa em reportagens ou anúncios de jornal um espaço público que oferece atendimento a pessoa com deficiência como um diferencial, como se aquela instituição estivesse oferecendo algo a mais por um ato de boa vontade, quando na realidade aquele atendimento é um direito que a pessoa com deficiência tem, assim como os demais indivíduos. A questão é que se perpetua a idéia paternalista com relação às pessoas com deficiência, como se elas não tivessem ainda de fato direitos, como se não fossem “capazes” de decidir sobre os rumos da própria vida. Apesar de o movimento cultural atual ser propício para a inclusão das pessoas com deficiência, o preconceito e a discriminação continuam existindo, porque fazem parte dos valores culturais enraizados ao longo de muitos anos. Ou seja, são esses valores culturais e a própria sociedade que precisam ser repensados. De acordo com Horkheimer e Adorno (1978, p.180-181):

(...) a formação de juízos estereotipados não é privilégio do caráter preconceituoso mas, com frequência, revela-se também nos caracteres livres de preconceito (...)

²⁵ O Decreto Federal nº 5296 de Dezembro de 2004, regulamenta as leis nº 10.048 e nº 10.098, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade física (arquitetônica) e de comunicação para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

processo de mecanização e burocratização exige de quem se encontra submetido a ele um novo tipo de ajustamento. Para enfrentar quaisquer exigências que surgem em qualquer setor da vida, é preciso que, em certa medida, os próprios indivíduos se mecanizem e padronizem. Quanto mais enfraquece a relação entre o destino de uma pessoa e o seu juízo autônomo, quanto mais se limita a possibilidade de optar pela realização de outra coisa que não seja a inclusão em organismos e instituições onipotentes, tanto melhores são as condições daqueles indivíduos que mais rapidamente abdicaram de suas opiniões pessoais e de sua própria experiência, e que concebem o mundo da forma que melhor convém à organização que decide o seu porvir.

Na sociedade capitalista o mundo administrado se sobrepõe ao próprio indivíduo, este precisa se ajustar à mecanização e a automação das forças produtivas. Portanto, a padronização se faz presente escamoteando a heterogeneidade que compõe a sociedade e os indivíduos. O homem racional baseado na razão iluminista se converteu na sua própria negação. O juízo autônomo do homem moderno enfraqueceu em demasia, o que está menos atrelado ao indivíduo em si, do que a própria racionalização do modo de produção capitalista o que se estende para as relações sociais na vida contemporânea. De acordo com Horkheimer e Adorno (1978, p.181):

A presunção de ter uma opinião pessoal sobre as coisas só se apresenta como fator de perturbação. Não só a utilização de estereótipos e juízos de valor preestabelecidos permite que a vida se torne fácil e faz com que o interessado seja para os chefes uma pessoa digna de confiança, mas também possibilita uma orientação mais rápida e liberta da excessiva fadiga que está ligada à penetração das complexas relações da sociedade moderna. Nos Estados totalitários de qualquer credo político, essa redução da consciência a uma norma fixa foi levada ao absurdo. Essa maneira de pensar aproxima-se mais do tipo de caráter totalitário do que de uma ideologia a que poderíamos chamar “fabricada”. Nestas condições, só seriam homens verdadeiramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predispõe ao preconceito.

Dessa forma, é possível perceber que a sociedade capitalista competitiva tende a reduzir os indivíduos a um individualismo extremo, em detrimento do coletivo, dos demais homens que compõe a sociedade. Essa é uma forma lógico-racional de sobreviver ao capitalismo e que suplanta a própria razão, pois o indivíduo perde sua autonomia e se converte em massa amorfa. O processo de individuação é prejudicado sobremaneira e os homens se furtam a viver experiências com possibilidades de desenvolver novas formas de relações entre os indivíduos, o que contribui para a

reflexão crítica da própria realidade e do modo de produção capitalista, ao invés de aderir cegamente a ele. De acordo com Adorno (2003, p. 169):

‘Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade’. Este programa de Kant (...) não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.

Adorno (2003) se refere a importância do ensaio de Kant sobre o que é esclarecimento. Para que este se efetive é necessário que os homens saiam do estado de auto-inculpável menoridade, para adquirirem a autonomia da razão, o que envolve autodeterminação e esclarecimento. Sem dúvida, isso remete a formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. A heteronomia da formação dos indivíduos enfraquece as possibilidades de elaboração autônoma de novas formas de relações e de produção de conhecimento sobre o mundo a partir da experiência. Os homens ao negarem a experiência ou ao se recusarem a vivê-la revelam as possibilidades de reprodução do preconceito e da discriminação, o que pode levar a reprodução da barbárie. Com relação à formação de professores para trabalhar com alunos com e sem deficiência e as possibilidades de elaborarem novas relações com base na experiência, cabe destacar Adorno (2003, p.141):

É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelos ideal. (...) Em relação a essa questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. (...) Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade.

Assim, as possibilidades de construção de outras relações na escola com alunos com e sem deficiência numa mesma sala de aula, só podem ser vividas a partir desta realidade e da prática cotidiana e não fora dela. O processo de individuação, no qual o indivíduo ao se apropriar da cultura, internalizando-a desde a infância, se adapta a ela, mas ao mesmo tempo, se afasta, para se constituir enquanto indivíduo e não se confundir com ela, é fundamental e está relacionado ao movimento de autodeterminação e esclarecimento, ou seja, de libertação da auto-inculpável

menoridade dos homens. Segundo Crochík *apud* Costa (2005, p.83) “o preconceito é um fator que revela a dificuldade da individuação, por implicar em não-reflexão e não-experimentação em relação ao(s) objeto(s) de preconceito”. Nesse sentido, a reflexão crítica e a experiência são fundamentais para que o indivíduo possa de maneira autônoma elaborar novos conceitos, ao invés de reproduzir os preconceitos já existentes na sociedade atual. De acordo com Crochík (2006, p. 15):

Para se falar em indivíduo, deve-se pressupor uma esfera de intimidade ou de interioridade, que se contraponha a uma esfera exterior, mas é uma interioridade que surge a partir desse mesmo exterior; o que implica que o indivíduo é produto da cultura, mas dela se diferencia por sua singularidade. Quando o indivíduo não pode dela se diferenciar, por demasia identificação, torna-se o seu reprodutor, sem representar ou expressar críticas que permitiriam modificá-la, tornando-a mais justa; se o indivíduo somente se contrapõe a ela, não se reconhecendo nela, coloca a própria possibilidade da cultura em risco. Em nenhum desses dois casos é possível falar em indivíduo com autonomia de consciência e espontaneidade da experiência e, em ambos os casos, o terreno está semeado para o desenvolvimento de preconceitos.

Não se trata de pensar alguns indivíduos como sendo estritamente preconceituosos e outros como não sendo, de forma determinística. Segundo Crochík (2006, p.18) “Como o preconceito não é inato, nele está presente a interferência dos processos de socialização, que, (...) obrigam o indivíduo a se modificar para se adaptar”. A formação do preconceito é mediada pelos processos de socialização, logo uma pessoa pode passar por processos de socialização que corroborem para a elaboração do preconceito com relação a determinados casos, como por exemplo, a questão do negro, e ser, extremamente racista. Porém, em outros processos de socialização futuros pode reelaborar a idéia que envolve um preconceito racial e transformar o preconceito desenvolvendo uma nova conceituação. Portanto, a capacidade de desenvolvimento de novas conceituações está atrelada ao desenvolvimento histórico do preconceito, a sociedade atual e seus valores. Porém, estes também não podem ser determinados de forma suprema e imutável pela cultura, ou seja, sem a ação dos próprios indivíduos. Essa relação é dialética e é nesse sentido que o processo de individuação se faz presente, não para negar a cultura, mas para possibilitar a sua transformação com base na crítica e na experiência a partir de homens que se valem de seu próprio entendimento. Este é mediado pela cultura, mas também nos permite resistir a ela. Com relação a racionalidade e ao preconceito, cabe destacar Crochík (2006, p.19-20):

O ódio aos judeus durante o nazismo pode parecer espontâneo, imediato, mas é produto de diversos fatores: ideológicos, econômicos, psíquicos, religiosos etc. Desse modo, aquele ódio não era imediato, mas nem por isso era fruto da experiência e da reflexão. Ainda durante o nazismo, a explicação dada, de que o judeu queria dominar astutamente os povos, escondia o próprio desejo dessa dominação por aqueles que o acusavam. Assim, tal explicação, embora procurasse fatos objetivos que a sustentassem, serviu para ocultar os próprios desejos dos perseguidores e, como ideologia, serviu para justificar a agressão. Dessa forma, aquilo que aparenta racionalidade não é necessariamente racional.

A pessoa que é objeto de preconceito não é vista a partir das diversas características que possui, como já dito anteriormente, mas é reduzida a uma de suas características, a que designa o preconceito, como por exemplo: deficiente, judeu, louco, negro, homossexual etc. De acordo com Crochík (2006), junto a essa particularidade são associados outros atributos fixos que são constituídos como estereótipos e que, de certa forma, operam como um tabu. Ainda segundo o autor (2006, p.20):

Assim, a pessoa portadora da Síndrome de Down é percebida dentro de um estereótipo como: insociável, incapaz de aprender algo além de coisas elementares, inapta a desenvolver sentimentos como os outros, agressiva, ou por demais inofensiva, incapaz de controlar os seus impulsos, incapaz de simbolização etc. (...) O preconceito, de certa forma, funciona como um tabu; um fato que vivemos angustiosamente no passado, perpassado por nossa imaginação, que nos coloca de sobreaviso sempre que algo ou alguém nos remete a ele. (...) Os Estereótipos formados pelos predicados compõe o tabu frente ao objeto, em conjunto com aquela angústia.

São diversos os exemplos históricos que apontam para esses tabus no passado, alguns dos quais foram desmistificados. Se a mulher ainda no início do século XX, era considerada de inteligência inferior ao homem, atualmente quem faz essa afirmativa, de fato, tem os olhos vendados à realidade.

Os atributos que são fixados como correspondentes a pessoa que é objeto de preconceito se referem apenas a algumas características específicas e não a pluralidade de predicados que compõe aquele indivíduo. Os estereótipos são elaborados pela cultura. O estereótipo não pode ser confundido com o preconceito, mas compõe um de seus elementos. O preconceito é uma reação individual, porém está atrelado aos fatores sócio-históricos. Já o estereótipo é um produto cultural. De acordo com Crochík (2006):

Freud (1986), ao descrever o desenvolvimento da diferenciação eu-mundo no indivíduo, mostra que, no início dessa diferenciação, o bebê considera seu mundo interno aquilo que lhe dá prazer e projeta sobre o mundo externo aquilo que lhe é desagradável. Como demonstra o autor, a experiência dada pela relação com os outros corrige essa percepção inicial distorcida. Como ele mesmo atesta, contudo, no caso da mente humana, aquilo que se viveu no passado é preservado no eu que se diferencia. Assim, esse mecanismo – que objetiva dicotomizar o mundo em bom e mal e incluir o indivíduo naquilo que é bom – é antigo na esfera individual e pode surgir sempre que o indivíduo se encontrar em uma situação de ameaça.

Dessa forma, a dicotomização do mundo em bom e mal ocorre desde a infância quando o indivíduo aprende a se diferenciar do mundo externo. Toda vez que esse indivíduo se sente ameaçado ele pode recorrer a essa idéia binária e dicotômica, acionando estereótipos que ratifiquem o seu pensamento. O estereótipo fortalece o preconceito e serve para justificá-lo. Este último se refere a um mecanismo que o indivíduo utiliza para se defender de uma ameaça que está apenas na imaginação dele, falseando realidade. A idéia que se elabora sobre a pessoa objeto do preconceito não é real. Com relação aos estereótipos, cabe destacar Crochík (2006, p.22):

Já os estereótipos são produzidos e fomentados por uma cultura que pede definições precisas, por meio de suas diversas agências: família, escola, meios de comunicação de massa etc., nas quais a dúvida, como inimiga da ação, deve ser eliminada do pensamento e a certeza, perante a eficácia da ação, deve tomar o lugar da verdade que aquela ação aponta: o controle, quer da natureza, quer dos homens, para melhor poder administrá-los.

No momento em que se valoriza a produção que envolve a ação eficiente quer sobre as coisas, quer sobre os homens, e que se elege o indivíduo competente como modelo a ser seguido, a produção, material e espiritual, toma o lugar da reflexão, pedindo ações cuja racionalidade está circunscrita à esfera do trabalho e já foi, em grande parte, deliberada anteriormente, deixando pouco para ser pensado.

Assim sendo, a dúvida e a reflexão não ganham muito espaço, não é bem recebida, pois é considerada uma barreira para o processo de produção. O trabalhador que apresenta dúvidas pode ser visto com um despreparado. A necessidade da certeza sobre as questões que se colocam para aquele indivíduo obriga este a desenvolver repostas rápidas, que se baseiam em esquemas anteriores e que, segundo Crochík (2006), se repetem independente do para que se destinem, gerando estereotipia nas ações realizadas.

O mundo do trabalho contemporâneo e as demais esferas da vida social exigem respostas rápidas e precisas, logo a reflexão imediata é, na realidade, pouco refletida ou irrefletida. O

indivíduo do mundo moderno tem que se posicionar frente a várias demandas diferentes. Assim, a ignorância é considerada, principalmente, pela falta de formação do indivíduo do que pela ausência real de um saber. As respostas imediatas ocorrem em detrimento da reflexão e da experiência, que se torna dificultada. Segundo Crochík (2006, p.24):

(...) a indústria cultural dá os clichês que permitem ao indivíduo não ter de enfrentar a ansiedade presente na reflexão e na experiência. Assim, aquilo que se discute não provém imediatamente dos indivíduos, mas da experiência já categorizada e previamente valorizada. O pensamento por meio de clichês – que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil – provém da própria realidade que se organiza de forma binária, classificatória, esquemática, ou seja, da mesma forma que o funcionamento dos processos de produção.

A racionalidade, nesse sentido, se refere menos a reflexão e a experiência do que a técnica e as exigências dos processos de produção. Essa racionalidade baseada na técnica instrumenta o homem a viver no mundo administrado contemporâneo, mas reduz a possibilidade de novas experiências formativas que confrontem os preconceitos e os estereótipos já fixados pelo indivíduo. O homem racional, livre, que se vale de seu próprio entendimento com autonomia, defendido pelo Iluminismo, se reduz a constatação de ideias moldadas *a priori*, estabelecidas pelas atuais forças produtivas. Dessa forma, a subsunção real da subjetividade operária pela lógica do capital se faz presente, transformando a autonomia em negação da mesma. Não se trata de um determinismo pessimista, de que todos os homens são necessariamente transformados em massa amorfa e desprovidos de autonomia, mas da constatação de que os processos de produção influenciam sobremaneira as relações sociais. Conforme destaca Crochík (2006, p.24-25):

(...) o movimento iluminista aponta para o pensamento como a possibilidade de o indivíduo e a humanidade saírem do estado de menoridade no qual ainda se encontram, o qual é responsável tanto pela construção dos estereótipos quanto dos preconceitos. Mas se historicamente estamos abandonando os instrumentos que permitiriam a libertação individual e social e privilegiando os elementos irracionais – a força, a agressão, a competição, o consumo de bens desnecessários –, isso significa que o progresso convive com a regressão.

Dessa forma, podemos perceber que as possibilidades de reflexão e de experiência dos professores para lidar com alunos com e sem deficiência em sala de aula é fundamental. As características e estereótipos que são remetidos as pessoas com deficiência na escola, por exemplo,

revelam menos sobre elas do que sobre a própria formação dos professores. Os estereótipos distorcem a realidade escamoteando aquilo que gera a desigualdade e se transformam em justificativa para a dominação. Logo se naturaliza uma situação de opressão que, de fato, não tem nada de natural. Com relação ao totalitarismo, cabe destacar Horkheimer e Adorno (1978, p.182):

A luta eficaz contra os movimentos totalitários não é possível, certamente, sem o conhecimento das suas causas, sobretudo se quisermos que essa luta atinja as raízes do totalitarismo, as condições que lhe são propícias na sociedade.

Nesse sentido, é importante pensar as causas que levam ao preconceito e a discriminação contra as pessoas com deficiência na sociedade contemporânea. Essas questões certamente não se esgotarão nessa dissertação, mas podem contribuir para o debate acerca da diversidade humana e do preconceito sofrido pelos indivíduos com deficiência. Desvelar as causas que levam ao preconceito, a discriminação, aos estereótipos, as dicotomias e as classificações que corroboram os estigmas impostos às pessoas com deficiência, sem dúvida, não é o objetivo desta dissertação, porém não podemos nos desviar desta discussão.

Alguns casos serão analisados no último capítulo para se compreender como as políticas públicas de educação vigentes, voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na escola, convivem no cotidiano escolar com percepções dos profissionais da educação pautadas por orientações e ações contraditórias com relação as políticas educacionais. Em alguns casos, esses indivíduos remetem a categorias como "mau comportamento", "infantilidade", "idade mental", "hiperatividade", "agressividade", dentre outras. São conceitos construídos cientificamente, que foram apropriados na prática nas relações escolares e que estão associados, de certo modo, à produção de estigmas e estereótipos, contribuindo para a segregação na escola. Em outros casos, os alunos são considerados “especiais”, mas aptos a serem incluídos.

O estudo foi realizado com alunos com deficiência inseridos em classe regular em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, compreendendo que suas singularidades fazem parte dos processos de socialização nos quais estão inseridos, contribuindo para o debate sobre as diferenças humanas. Pois, as pessoas com deficiência não são as “diferentes”. Antes, têm singularidades e diferenças intra-individuais como as pessoas sem deficiência.

Na maioria das vezes as categorizações e classificações impostas aos indivíduos com deficiência são determinantes, mas não necessariamente impedem, dentre outros aspectos, o acesso à

escola pública. Porém, contribuem para a perpetuação da segregação devido a manutenção de relações estereotipadas e, em alguns casos preconceituosas, a despeito das possibilidades do desenvolvimento de novas experiências formativas no ambiente escolar.

Repensar a diversidade humana é importante, sobretudo, para a constituição de novas relações no ambiente escolar que possibilitem fugir das amarras do preconceito e dos estereótipos, que convertem pessoas singulares em caricaturas que não correspondem a realidade. Apontar a deficiência como a diferença, como vem sendo feito nas escolas públicas brasileira, é um equívoco. A diversidade não pode ser apontada, nomeada, designada ao bel prazer de alguns. A diversidade simplesmente é, e não pode ser mensurada, medida, qualificada. A diversidade é tudo que constitui o homem, não há nada que não seja diversidade, ou seja, não há nada que não faça parte das diversas relações sociais. Um indivíduo com deficiência não pode ser reduzido a sua deficiência, antes é uma pessoa múltipla e plural, a deficiência é apenas uma de suas características, assim como o fato de ser negro, índio, baixo, alto, sorridente, às vezes triste etc.

A escola ao querer controlar a alteridade com base em diagnósticos ratifica a segregação. Porém, se compreender a diversidade como um valor que não pode ser hierarquizado e nomeado, se abrirá para a efetiva inclusão de todos os alunos e não só para aqueles que tenham uma deficiência. Penso que a escola atual tem se preocupado em definir e controlar com que repertório de diversidade vai trabalhar. Hierarquizando a diversidade em uma escala valorativa, o que é uma atitude extrema e totalitária. Dessa forma, a escola contribui menos para a democracia e a emancipação dos indivíduos do que para a barbárie e a reprodução da violência, seja esta explícita ou simbólica. A diversidade é o que há de extraordinário nas relações sociais e permanecerá sempre no seu inquietante mistério, que se revela no mistério da vida, das infinitas e múltiplas formas de manifestações humanas, as quais jamais poderão ser totalmente controladas, caso contrário, continuaremos a perpetuar as relações de colonialidade, dominação e opressão com relação “ao outro”, e que, mesmo assim, permanecerá em seu perturbador mistério.

CAPÍTULO IV

As experiências de inclusão escolar da Escola Municipal Duque de Caxias: os desafios da formação de professores para a consolidação da educação inclusiva

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados deste estudo, realizado na Escola Municipal Duque de Caxias, localizada na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que as teorias subjazem ao método de pesquisa, o qual não se reduz a procedimentos e técnicas de análise de dados. A teoria está intrinsecamente relacionada ao método. O presente estudo, que tem como tema central às políticas públicas de inclusão escolar, considerando a formação de professores, a relação professor-aluno e o entendimento da diversidade ou das “diferenças” dos alunos, fundamenta-se, sobretudo, no pensamento crítico de Theodor Adorno e Max Horkheimer, que fundaram a Escola de Frankfurt ou Escola da Teoria Crítica da Sociedade. Além desses pensadores, destaco alguns autores contemporâneos como Costa, Crochík, e Skliar que trazem contribuições substanciais acerca do objeto deste estudo.

O presente estudo é importante, sobretudo, para tornar possível elucidar, com base em uma perspectiva crítica sócio-educacional, as práticas pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com deficiência em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Assim sendo, os objetivos desta pesquisa são:

- Caracterizar uma escola pública do Município do Rio de Janeiro e o seu respectivo processo de inclusão de alunos com deficiência; considerados os aspectos políticos-administrativos, a

organização do ensino na escola, a acessibilidade e as relações e práticas sociais entre professores e alunos;

- Analisar a formação de professores na perspectiva crítica, tendo em vista: sua formação acadêmica para atender as necessidades dos alunos com deficiência; e como os profissionais da escola entendem a diversidade e lidam com as diferenças de aprendizagem entre alunos com e sem deficiência;
- Descrever como se configura nas relações e práticas sociais a implementação das políticas públicas de inclusão escolar, considerando as políticas nacionais e municipais para a inclusão de alunos com deficiência na escola pública.

Dessa forma, e com base nos objetivos destacados, as questões que foram investigadas neste estudo são:

- As políticas públicas de inclusão escolar e, principalmente, as de formação de professores contribuem para que as pessoas com deficiência tenham seu direito à educação inclusiva garantido com qualidade e aproveitamento pedagógico? O que essas políticas revelam na prática das relações sociais entre alunos e professores na escola estudada?
- O que a prática do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência revela sobre a formação dos professores de uma escola municipal, com relação à autonomia e reflexão crítica desses profissionais na tomada de decisões e ações sobre esse processo?
- O que os professores de uma escola pública municipal de ensino do Rio de Janeiro entendem por diversidade humana, ou seja, o que revelam as práticas sociais cotidianas desses profissionais frente às diferenças dos alunos com e sem deficiência?

A pesquisa foi realizada tendo como procedimentos de coletas de dados entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos e observação do cotidiano escolar, considerando as relações e práticas sociais entre alunos e professores. Para a elaboração deste estudo foram realizadas visitas semanais a escola estudada que se iniciaram em agosto de 2008 e foram até abril de 2009. Cabe destacar que houve semanas em que a visita não foi realizada, assim como também houve semanas em que foram feitas até 3 visitas a escola. Ao todo, foram realizados aproximadamente 30 dias de trabalho de campo.

Neste capítulo, primeiramente serão apresentados os dados das matrículas da educação especial no Brasil, considerando a matrícula da educação especial em classes especiais, escolas especiais e alunos incluídos em classes regulares. Além disso, também será apresentada a evolução

das matrículas no país em instituições de ensino tanto públicas quanto privadas. Os dados foram coletados com base: no Censo Escolar 2008 realizado pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; no diagnóstico da educação especial do Brasil apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, elaborada pelo MEC, Ministério da Educação; e na evolução da matrícula da educação especial de 1998 até 2008²⁶ contida no documento intitulado “Números da Educação Especial no Brasil”, também de autoria do MEC.

Logo após a apresentação dos dados gerais da educação especial do Brasil, serão apresentadas as políticas e ações do município do Rio de Janeiro no que se refere à educação especial.

Por fim, serão apresentados os dados coletados na pesquisa de campo sob a égide de algumas categorias de análise, a saber: a caracterização de uma escola Municipal do Rio de Janeiro, o lócus do estudo, considerando os sujeitos integrantes da pesquisa (alunos e professores) e a organização do ensino na escola quanto aos alunos incluídos (Educação Infantil e Ensino Fundamental); a formação dos professores, tendo em vista as políticas e práticas educacionais com relação à inclusão dos alunos com deficiência e como esses profissionais compreendem e lidam com a diversidade de seus alunos; e o processo de inclusão de uma aluna com síndrome de down na educação infantil.

4.1. Dados da Educação Especial no Brasil

Os movimentos nacionais e internacionais pelo direito à educação das pessoas com deficiência vêm crescendo sobremaneira desde o término da Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir de 1950. Nesse mesmo momento histórico surgiram as primeiras políticas públicas para a educação desse grupo social no Brasil. No entanto, apenas nas décadas de 80 e 90 que se consolidou a luta pela educação inclusiva em âmbito mundial. Segundo dados da ONU²⁷, Organização das Nações Unidas, existem hoje aproximadamente 650 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no mundo, o que representa 10% da população mundial, sendo que a maioria

²⁶ Apesar de ainda não ter sido disponibilizado no site do MEC, o documento “Números da Educação Especial no Brasil” pode ser solicitado por correio eletrônico enviado pelo hiperlink “fale conosco” do site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=355. Acesso e solicitação da autora realizados em 20 de maio de 2009.

²⁷ United Nations. *Factsheet on Persons with Disabilities*. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=34&pid=18>, acessado em: 20/05/2009.

delas, mais de 80%, vivem abaixo da linha de pobreza²⁸ em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Segundo a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 90% das crianças com deficiência em países em desenvolvimento não vão à escola. Esses dados são extremamente expressivos e revelam que o cruzamento entre pobreza e deficiência se apresenta de forma patente, colocando esse grupo social como a maior minoria do mundo segundo a própria ONU.

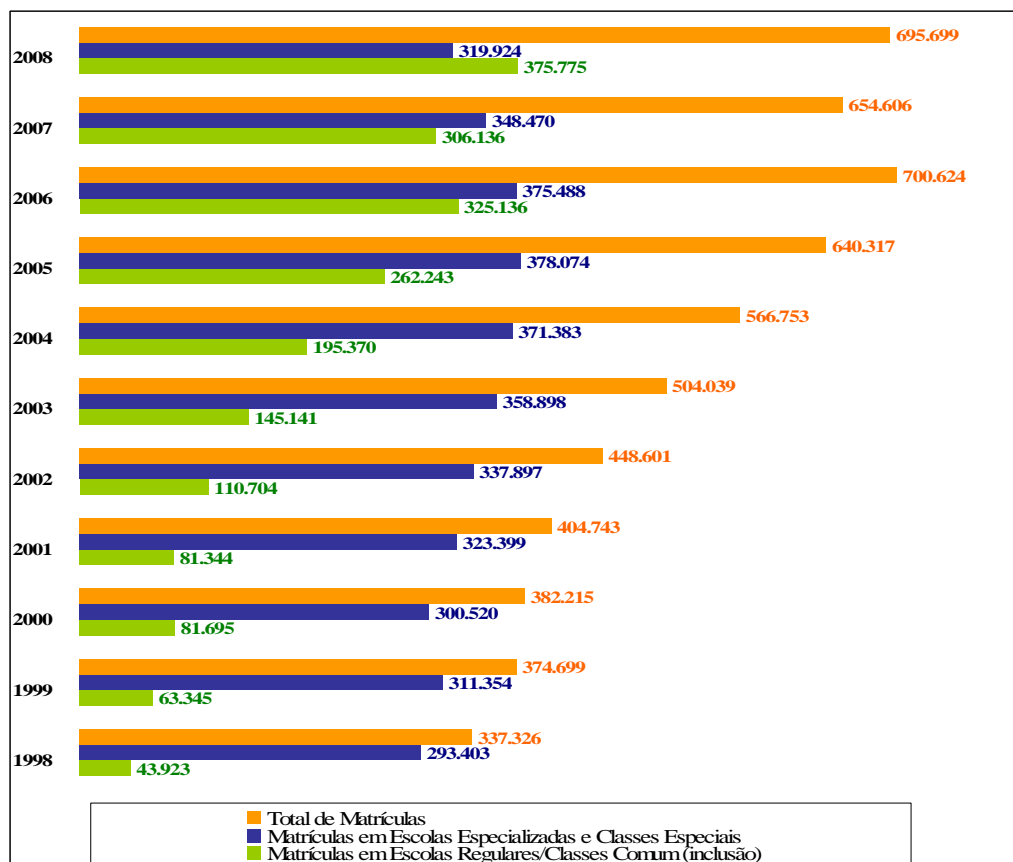
No Brasil existem aproximadamente 25 milhões de pessoas com deficiência segundo dados do censo demográfico do IBGE²⁹, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2000. Esse contingente equivale a 14,5% da população total do Brasil³⁰. Desses 25 milhões de pessoas, cerca de 2,9 milhões tinham, no ano de 2000, entre 0 e 17 anos, ou seja, estavam em idade escolar, dentre os quais apenas cerca de 382 mil estavam matriculados em uma instituição de ensino. Segundo os dados do gráfico abaixo, é possível observar que de 1998 até o ano de 2008 ocorreram mudanças significativas no número de matrículas da educação especial no Brasil.

Gráfico 1 – Evolução da Matrícula da Educação Especial no Brasil de 1998 a 2008

²⁸ WERNECK, C. *Manual sobre desenvolvimento inclusivo para mídia e profissionais de comunicação*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

²⁹ IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>, acessado em: 20/05/2009.

³⁰ A população total do Brasil em 2000 era de cerca de 170 milhões, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE.



Fonte: INEP/MEC

Os dados do gráfico acima são expressivos e demonstram que vem crescendo o número de pessoas com deficiência no cenário educacional brasileiro. Em 1998 existiam 337.326 alunos com deficiência matriculados na educação especial e em 2008 o número mais do que dobrou, indo para 695.699 matriculados, o que equivale a um aumento de mais de 100%.

Com relação à inserção desse alunado em classes comuns de escolas regulares o aumento também foi significativo, de 43.923 em 1998, foi para 375.775 em 2008, representando um aumento de mais de 800%. No entanto, o número de matrículas em escolas especiais e classes especiais continuou superior ao de alunos inseridos em classes comuns do ensino regular de 1998 até 2007, tendo aumentado de 293.403 para 348.470. Isso revela que desde o início da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, a maioria dessa população foi atendida pelas redes de ensino de forma segregada. Percebe-se que em 2007 o número de alunos matriculados em classes comuns (306.136) ainda era menor do que o número de alunos matriculados em classes e escolas especiais (348.470).

Os dados mostram que em 2008 ocorreu uma mudança radical no cenário da educação especial no Brasil: o número de alunos matriculados em classes comuns do ensino regular subiu para aproximadamente 375.775, enquanto o número de alunos matriculados em classes e escolas especializadas caiu para 319.924, invertendo o padrão educacional consolidado até então. Em suma, segundo os dados numéricos, desde o ano passado a maioria dos alunos matriculados na educação especial estão inseridos em classes comuns do ensino regular. É indubitável que esse seja um fato inédito na história da educação especial no Brasil. Essa mudança pode indicar que o movimento pela educação inclusiva, assim como as ações e políticas públicas nessa área estejam crescendo e se expressem no aumento das matrículas dos alunos nas classes comuns do ensino regular.

O total de matrículas na educação especial em 2006 foi de 700.624, representando o maior número de matrículas na educação especial entre o período de 1998 até 2008. Em 2007 esse número se reduziu para 654.606, porém em 2008, de acordo com a tabela abaixo, voltou a crescer. A tabela a seguir apresenta os dados das matrículas dos alunos na educação especial do Censo Escolar de 2008 realizado pelo INEP.

Tabela 1 – Distribuição da matrícula em Educação Especial no Brasil em 2008

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM 2008										
BRASIL	Dependência	TOTAL	Matrícula Inicial							
			Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
			EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund.	EJA Médio
TOTAL	Estadual	17.1193	2.095	6.235	85.625	49.659	15.695	468	8.743	2.673
	Federal	1.131	48	81	409	271	257	53	0	12
	Municipal	292.046	5.054	25.598	201.641	36.378	622	56	22.576	121
	Privada	226.038	16.228	37.958	116.491	9.638	3.538	4.921	36.421	843
	Total	690.408	23.425	69.872	404.166	95.946	20.112	5.498	67.740	3.649

Fonte: INEP - Censo Escolar 2008

Nota-se que em 2008 as matrículas da educação especial foram cerca de 690 mil. Os dados acima mostram que de 2007 (654.606) para 2008 (690.408) houve um aumento da matrícula, se

comparado com os dados do gráfico anterior. No entanto, é importante destacar que os dados do Censo Escolar mostram que estavam matriculados na educação especial no Brasil em 2008, cerca de 690.408 alunos e os dados apresentados no gráfico anterior, elaborado pelo Ministério da Educação sobre a evolução da matrícula na educação especial de 1998 até 2008, mostram que, em 2008, havia 695.699 alunos matriculados. Essa variação de dados numéricos pode ocorrer devido a diferentes procedimentos metodológicos de coleta de dados. Além disso, essa variação de 690.408 para 695.699, que equivale a pouco mais de 5 mil, não chega a 1%, estando, portanto, dentro da margem de erro.

Observa-se que em 2008 a maior parte das matrículas da educação especial concentra-se nas Redes Municipais de Ensino, que têm um total de 292.046 alunos matriculados. Além disso, em todas as Redes de Ensino, a maior parte desse alunado se encontra matriculado no ensino fundamental, que é o único obrigatório de acordo com a Constituição Federal (1988).

Entretanto, cabe destacar que a matrícula em classe regular não é garantia de que esses alunos estejam de fato incluídos. A educação inclusiva pressupõe que os alunos com deficiência estejam em classes comuns do ensino regular, que participem das atividades com os demais alunos, que tenham apoio pedagógico frente às suas necessidades educacionais especiais, que o ambiente e a estrutura escolar se modifiquem para receber esses alunos com acessibilidade física (arquitetônica) e de comunicação e que os professores revejam as práticas educacionais com base em um processo de reflexão-crítica para a inclusão de todos os alunos. Portanto, existe uma série de mudanças que envolvem: o planejamento, a avaliação, o currículo, a adaptação curricular, a discussão do Projeto Político Pedagógico e outras modificações necessárias para que esses alunos recebam um atendimento com qualidade e aproveitamento pedagógico. A educação inclusiva é para todos os alunos e não apenas para os que têm deficiências, implicando, dessa maneira, na revisão das práticas educacionais.

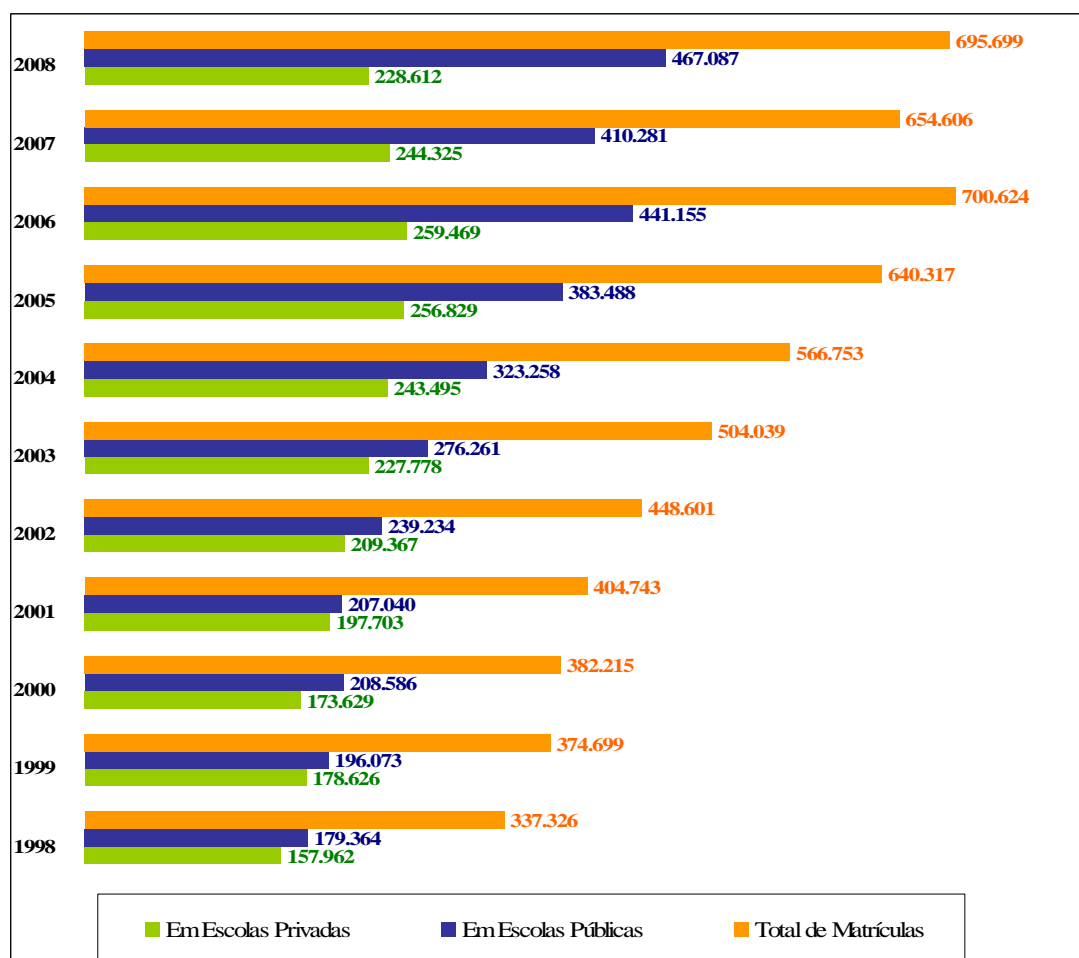
Outro aspecto importante está relacionado aos alunos inseridos tanto nas classes regulares quanto nas classes e escolas especiais que, em muitos casos, não apresentam uma deficiência. O que ocorre em muitas situações e que não é possível saber, apenas por dados numéricos gerais, é se realmente esses alunos têm alguma necessidade educacional especial ou não. Pois, conforme discutido nos capítulos anteriores, o conceito de “necessidade educacional especial”, como estabelecido pela Declaração de Salamanca (1994), é amplo em demasia, englobando, por exemplo, alunos com dificuldade de aprendizagem, muitos dos quais não são originários da educação especial,

mas que acabam sendo encaminhados para ela. Dessa forma, não há como se ter certeza, pelos dados, se todos os alunos, tanto das classes regulares quanto das escolas e classes especiais, têm efetivamente alguma deficiência ou algum tipo de necessidade educacional especial³¹.

De acordo com dados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) com relação à distribuição das matrículas dos alunos da educação especial nas esferas pública e privada, os números vêm crescendo nas instituições públicas, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Distribuição da Educação Especial na Rede Pública e Privada no Brasil

³¹ O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, conforme disposto no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862, elaboraram orientações para o preenchimento do próximo Censo, das quais consta que: “O Censo Escolar 2009 MEC/INEP teve alterações importantes no âmbito da Educação Especial, adequando-se à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, que define como seu público alvo os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (...) Considerando o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme o Decreto nº 6.571/ 2008, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, orienta o preenchimento correto do Censo Escolar para o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão educacional”.



Fonte: INEP/MEC

Os dados mostram um aumento significativo de matrículas nas redes públicas de ensino. Conforme dito anteriormente, a maior parte das pessoas com deficiência no Brasil são de classes populares; portanto, estudam em escolas da rede pública. Esse é um dos motivos que justifica a minha escolha em realizar esta pesquisa em uma escola pública. Porém, esses alunos de classes populares também estão inseridos em instituições filantrópicas da rede privada. Em 1998, registrou-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas privadas, sobretudo em instituições especializadas filantrópicas, segundo dados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Entretanto, ocorreu um crescimento de mais de 250% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 467.087 (67%) em 2008. Desse modo, as instituições públicas de ensino registram 67% dos alunos totais matriculados na educação especial em 2008, enquanto que as instituições

privadas tiveram sua matrícula reduzida, somando um total de 33% aproximadamente nesse mesmo ano. Portanto, a maioria das matrículas da educação especial, hoje, se concentra em escolas públicas, dado que vem aumentando a cada ano.

Por fim, nota-se que, de uma forma geral, as matrículas da educação especial estão crescendo, sobretudo, em classes comuns das escolas regulares das Redes Públicas de Ensino. No entanto, mesmo com esse aumento a maioria das pessoas com deficiência no Brasil em idade escolar continua fora da escola. Se em 2000 existiam aproximadamente 25 milhões de pessoas com deficiência no país, dentre as quais 2,9 milhões estavam em idade escolar (0 à 17 anos), hoje, 9 anos depois, esse número não pode ter se reduzido. Atualmente com a luta dos movimentos sociais e as novas políticas públicas para promoção da educação inclusiva, os números vêm aumentando, porém ainda infimamente, pois se aproximadamente 25 milhões de brasileiros têm alguma deficiência, destes apenas cerca de 690 mil estão matriculados em uma instituição de ensino, o que não chega a 3% dessa população.

4.2. As políticas públicas de inclusão escolar no Município do Rio de Janeiro

Este estudo foi realizado em uma escola municipal do Rio de Janeiro, sendo assim, primeiramente apresentarei os dados da educação especial neste município, bem como suas políticas e ações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência na educação infantil e no ensino fundamental.

Segundo dados do Censo Escolar 2008 realizado pelo INEP, existem aproximadamente 715.327 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, dentre os quais 9.559 apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Distribuição da Matrícula em Educação Especial por Dependência Administrativa no Município do Rio de Janeiro em 2008

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO EM 2008										
RIO DE JANEIRO	Dependência	TOTAL	Matrícula Inicial							
			Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
			EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund.	EJA Médio
TOTAL	Estadual	682	0	10	371	41	180	54	16	10
	Federal	932	36	69	384	262	181	0	0	0
	Municipal	9.559	320	457	7.728	793	0	0	261	0
	Privada	1.828	94	323	986	275	49	3	92	6
	Total	13.001	450	859	9.469	1.371	410	57	369	16

Fonte: INEP - Censo Escolar 2008

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é a que tem o maior número de matrículas em educação especial da cidade. O total de matrículas em educação especial no Rio de Janeiro, considerando todas as dependências administrativas (Estadual, Federal, Municipal e Privada), equivale a 13.001, sendo que, desse contingente, 9.559 são alunos da Rede Municipal. Dessa forma, o Município do Rio de Janeiro é responsável pelo processo de inclusão de aproximadamente 74% do total de alunos com deficiência matriculados nas instituições de ensino da cidade, o que é um dado significativamente expressivo³². O maior número de alunos matriculados na educação especial concentra-se no Ensino Fundamental, seguido da Educação Infantil na Rede Municipal.

De acordo com dados do site da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro³³, existem na Rede Municipal 1.062 escolas, sendo que 138 funcionando em horário integral, 254 creches e mais 159 creches conveniadas. Se considerarmos os dados do Censo Escolar de 2008, havia 715.327 alunos matriculados na Rede Municipal no ano passado, dentre os quais 9.559 possuíam algum tipo de necessidade educacional especial, o que representa apenas cerca de 1,3% do contingente de alunos. O número de alunos da educação especial abrange crianças, jovens e bebês que tenham algum tipo de necessidade educacional especial, segundo o referido site, a saber:

³² De acordo com Pletsch, Fontes e Glat (2006, p.1): “O Rio de Janeiro tem a maior Rede Municipal de Educação da América Latina”.

³³ Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>, acessado em: 25 de maio de 2009.

deficiência auditiva, visual, retardo mental, condutas típicas de síndromes - autismo, altas habilidades e deficiência física.

As escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro estão organizadas por 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e divididas por região geográfica. Todas as Coordenadorias Regionais de Educação são subordinadas à Secretaria Municipal de Educação. Dentro da Secretaria existe um órgão específico responsável pelo desenvolvimento de ações e implementação das políticas públicas de educação especial: o Instituto Helena Antipoff (IHA), criado em 1974. Segundo dados do site da Secretaria, existem cerca de 36.039 professores na Rede, dentre os quais 1.115 são atuantes na educação especial e nos seus diversos tipos de atendimento educacional especializado. O IHA é responsável pelo oferecimento de treinamento específico e de cursos de formação continuada para professores que atuem em classes regulares com alunos incluídos e para os que atuem nas modalidades especializadas da educação especial. O Instituto oferece diferentes modalidades de atendimento educacional especializado que estão dispostas abaixo, de acordo com o referido site:

- Escolas Especiais – existem 10 unidades desta modalidade que são destinadas a alunos que tenham necessidades educacionais especiais que precisem de uma quantidade maior de adaptações físicas, materiais e curriculares, assim como funcionários de apoio para realizar sua locomoção e higiene;
- Classes Especiais - funcionam em escolas regulares, sendo uma das alternativas de educação inclusiva, segundo o IHA, na qual os alunos com necessidades educacionais especiais compartilham com os demais colegas atividades comuns a todos na escola.
- Salas de Recursos - prestam atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes regulares. Nestes espaços, são utilizados recursos específicos para atender às necessidades dos alunos, auxiliando-os no aprendizado. O atendimento é oferecido na sala de recursos em horário distinto ao da classe regular.
- Professor Itinerante - assessora o trabalho desenvolvido com o aluno com necessidades educacionais especiais que esteja integrado em turma regular. Acompanha e dá suporte à escola que recebe este aluno, ao professor e ao responsável.

- Professor Itinerante Domiciliar - Atendem a alunos com necessidades educacionais especiais em suas residências.
- Pólos de Educação Infantil - são 27 pólos destinados ao trabalho educacional com alunos com necessidades educacionais especiais.
- Classes Hospitalares - são abertas em hospitais conveniados com a Prefeitura para atender a crianças e adolescentes internados, a fim de proporcionar-lhes aprendizado. Existem 11 unidades conveniadas, entre elas os Hospitais do Câncer, Jesus e Hemorio.

A organização das turmas das escolas municipais do Rio de Janeiro para o ano de 2009 foi estabelecida pela Portaria E/DGED nº 38, de 30 de outubro de 2008, e pela Portaria E/DGED nº 39, de 16 de dezembro de 2008. A primeira estabelece os critérios para a organização de turmas de Educação Infantil, nas modalidades creche e pré-escola, inclusive para crianças com necessidades educacionais especiais. A segunda estabelece os critérios para a organização de turmas do Ensino Fundamental³⁴ e das modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Na tabela abaixo são apresentados alguns critérios para o estabelecimento de turmas da Educação Infantil, apenas na pré-escola, e do Ensino Fundamental, de acordo com as duas Portarias supracitadas, considerando: a faixa etária estabelecida; o número máximo de alunos por turma; o número de alunos que podem ser incluídos por turma; e o número máximo de alunos em turmas que tenham alunos incluídos.

Tabela 3 – Modalidades de Ensino das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro

Modalidades	Faixa etária	Quantidade máxima de alunos por turma	Número máximo de alunos incluídos por turma	Quantidade máxima de alunos por turma que tenham alunos incluídos
--------------------	---------------------	--	--	--

³⁴ O Ensino Fundamental, organizado por Ciclos de Formação, tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade.

Educação Infantil: Pré-Escola - Grupo I ¹	5 anos	25 crianças	2 crianças	20 crianças
Educação Infantil: Pré-Escola - Grupo II	4 anos	25 crianças	2 crianças	20 crianças
1º. Ciclo de Formação	6, 7, 8, 9 e 10 anos	30 alunos (sem acréscimo de 10% no quantitativo estipulado)	2 alunos (que apresentem a mesma deficiência)	25 alunos
2º Ciclo de Formação	9, 10, 11/12 anos	35 alunos (possibilidade de acréscimo de 10% do quantitativo de alunos)	2 alunos (que apresentem a mesma deficiência) ²	33 alunos (sem a possibilidade de acréscimo de 10% do quantitativo)
3º Ciclo de Formação	12, 13, 14/15 anos	35 a 40 alunos ³ (possibilidade de acréscimo de 10% do quantitativo de alunos)	2 alunos (que apresentem a mesma deficiência) ²	38 alunos (sem a possibilidade de acréscimo de 10% do quantitativo)
EJA – Educação de Jovens e Adultos	A partir de 14 anos completos ou 16	30 alunos	2 alunos (que apresentem a mesma deficiência) ²	25 alunos

¹Na formação de turmas, as crianças com deficiência, nascidas entre 01/03/04 e 28/02/05, terão prioridade, mesmo nos locais em que só sejam formadas turmas do Grupo I.

²Caso haja necessidade de inclusão de mais do que 2 (dois) alunos com deficiência, haverá uma avaliação conjunta pelas equipes do E/DGED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e da Unidade Escolar para rediscussão do quantitativo de alunos na turma.

³Cabe à Coordenadoria Regional de Educação, após análise com a Unidade Escolar, estabelecer o limite mínimo de alunos por turma.

Atualmente no Município do Rio de Janeiro, os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial passam por um processo de avaliação, realizado por uma equipe composta pelo Instituto Helena Antipoff, Assessoria de Ação Integradora, Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e pela Unidade Escolar, para depois serem encaminhados para a modalidade de ensino que seja mais adequada para o seu desenvolvimento, de acordo com a sua necessidade educacional especial.

De acordo com a Portaria E/DGED nº 38/2008, a Educação Infantil na modalidade de Educação Especial oferece aos alunos alguns tipos de atendimento educacional especializado, como:

pólo de educação infantil especial, classes especiais, classes hospitalares, professor itinerante domiciliar e escolas especiais. A Portaria E/DGED nº 39/2008, que trata do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, oferece os mesmos tipos de atendimento educacional especializado, exceto o pólo de atendimento. Segundo a Portaria E/DGED nº 39/2008, as classes especiais do ensino fundamental estão organizadas da seguinte maneira, segundo a tabela abaixo:

Tabela 4 – Distribuição das Classes Especiais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro por área de necessidades especiais

Tipo de necessidade educacional especial	Grupamento	Quantitativo de alunos: Mínimo/Máximo
Retardo Mental	Classe Especial/Retardo Mental (CE/RM)	4/8
Deficiência Visual	Classe Especial/Deficiência Visual (CE/DV)	4/8
Deficiência Auditiva	Classe Especial/Deficiência Auditiva (CE/DA)	4/8
Condutas Típicas de Síndromes	Classe Especial/Condutas Típicas (CE/CT)	3/5
Síndromes Diversas ³⁵	Classe Especial/Síndromes Diversas (CE/SD)	3/5

Nas Classes Especiais de Educação Infantil não está prevista divisão de turmas de acordo com o tipo de deficiência; está estabelecida apenas a quantidade mínima e máxima de alunos por turma, de 4 a 8 alunos, que estejam na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses. As classes especiais do Ensino Fundamental devem funcionar em turnos de quatro horas e trinta minutos ou de acordo com a organização da escola, sendo que as turmas são divididas de acordo com o tipo de deficiência e tendo uma quantidade mínima e máxima de alunos por turma, conforme mostra a tabela acima. O quantitativo de alunos das classes especiais, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, só poderá ser aumentado mediante avaliação conjunta do E/DGED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora, da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e da Unidade Escolar.

De acordo com a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, de 5 de abril de 1990, em seu art 5º, § 1º, que dispõe sobre os direitos fundamentais, “Ninguém será discriminado, prejudicado

³⁵ De acordo com Pletsch, Fontes e Glat (2006, p.5): “(...)em algumas CREs há classes especiais formadas por alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, denominadas “classes de síndromes diversas”. Esta situação, pelo que foi constatado, é decorrente de circunstâncias concretas, como, por exemplo, número insuficiente de alunos que apresentem “a mesma” necessidade educacional para abertura de uma classe especial (modalidade segregada).”

ou privilegiado em razão de nascimento, idade, etnia, cor, sexo, estado civil, orientação sexual, atividade física, mental ou sensorial, ou qualquer particularidade, condição social (...). No art. 321, a Lei prevê que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, como “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, a “valorização dos profissionais da educação” e a “garantia de padrão de qualidade”. Com relação ao atendimento educacional especializado, a referida Lei estabelece em seu art. 322, que o dever do Município será efetivado assegurando:

VII - O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência por equipe multidisciplinar de educação especial, mediante:

- a) matrícula em escola da rede municipal mais próxima de sua residência, em turmas comuns, ou, quando especiais, segundo critérios determinados para cada tipo de deficiência;
- b) integração, sempre que possível, nas atividades comuns da escola;
- c) oferta de equipamento, recursos humanos e materiais nas escolas municipais, adequando-os, sempre, ao tipo de deficiência.

A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro (1990) está, em parte, de acordo com a implementação de uma educação inclusiva, prevendo de forma explícita que os alunos com deficiência devem ser matriculados em escolas regulares e em turmas comuns. Porém, prevê, que, em alguns casos, o atendimento seja feito em classes especiais. O Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei 4.866 de Julho de 2008, também estabelece que em alguns casos o atendimento possa ser realizado em classes e escolas especiais. Dessa forma, tanto a Lei Orgânica do Município (1990), quanto o Plano Municipal de Educação (2008), estão em contradição com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com o Decreto Federal nº 6.571/2008, que estabelecem que o atendimento educacional especializado será oferecido de forma a complementar ou suplementar o atendimento educacional comum, não podendo ser mais substitutivo do ensino regular, nas classes comuns³⁶. Assim sendo, os Sistemas Públicos de Ensino Municipais, Estaduais e Federais devem considerar essa Política como norteadora para a implementação de programas de formação de professores e organização das escolas com vistas à inclusão. A partir da referida Política, os alunos considerados como público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas

³⁶ Cabe ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como o Decreto Federal nº 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da LDBEN nº 9.394/1996, não estabelecem prazo para o fim das escolas e classes especiais. Porém, estes dois documentos estimulam, sobretudo, que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sejam incluídos nas classes comuns do ensino regular.

habilidades/superdotação. Dessa forma, os alunos com dislexia e hiperatividade, dentre outros, não constituem público-alvo da educação especial.

É importante destacar que apenas 1,3% dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino têm alguma deficiência ou alguma necessidade educacional especial, o que representa um número ainda pouco expressivo. Esse dado revela que ainda existem, sem dúvida, muitas crianças e jovens em idade escolar que não estão tendo acesso à escola pública perto de sua residência. Dessa forma, faz-se necessária a realização de pesquisa investigativa para saber quais são os motivos que ainda impedem que esses alunos cheguem a uma instituição escolar.

A inclusão dos alunos com deficiência não será efetivada apenas por intermédio da obrigatoriedade da matrícula nas escolas. É preciso que sejam revistas, rediscutidas e refletidas as práticas pedagógicas, a formação de professores, o Projeto Político Pedagógico das escolas e a oferta de recursos educacionais que atendam às necessidades dos alunos. Além disso, também é necessário que as escolas façam adaptações em seus prédios de acordo com o Decreto Federal nº 5296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O aludido Decreto refere-se ainda à acessibilidade de comunicação, que demanda elaboração de materiais didáticos e profissionais com formação específica para atender às necessidades educacionais especiais que envolvem o direito à comunicação, como, por exemplo, intérprete da Língua Brasileira de Sinais, livros em Braille, dentre outros recursos. À luz do exposto, o importante, sobretudo para a consolidação de escolas inclusivas, é que todos os alunos, com ou sem deficiência, recebam os devidos apoios e recursos pedagógicos, para que a aprendizagem possa ser amplamente desenvolvida.

4.3. As experiências de inclusão escolar da Escola Municipal Duque de Caxias

Este estudo foi realizado na Escola Municipal Duque de Caxias na cidade do Rio de Janeiro e teve como objetivos analisar a formação de professores para atuar em turmas com alunos com e sem deficiência estudando juntos e as Políticas Públicas Municipais e Nacionais de inclusão escolar.

4.3.1. Caracterização da Escola Municipal Duque de Caxias: sobre as políticas e práticas educacionais

LOCUS DO ESTUDO

A Escola Municipal Duque de Caxias, objeto de estudo desta dissertação, está localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro no bairro do Grajaú, na Rua Marechal Jofre número 74, e alocada na 2ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação. As Escolas Municipais³⁷ estão distribuídas por 10 Coordenadorias. A 2ª CRE³⁸ é responsável por 142 Unidades Escolares, quais sejam: Escolas, Creches, Ciep's e Classes em Cooperação. No bairro do Grajaú existem 7 Unidades Escolares Municipais³⁹, sendo 5 escolas e 2 creches.

O bairro do Grajaú foi fundado há aproximadamente 95 anos e começou a ser loteado ainda na primeira metade do Século XX. O bairro é tipicamente residencial e arborizado, onde se localiza a Reserva Florestal do Grajaú, criada em 1978 como uma reserva ambiental e, que, no final de 2002, foi enquadrada na categoria de parque no governo de Benedita da Silva, sendo, então, incorporada ao SNUC, Sistema Nacional de Unidades de Conservação, em cumprimento à legislação federal, passando a denominação para Parque Estadual do Grajaú.

O Grajaú tem como uma de suas vias principais a Avenida Engenheiro Richard, em homenagem ao fundador⁴⁰ do bairro o Engenheiro Antônio Eugênio Richard Júnior. O nome Grajaú foi dado em homenagem a cidade de Grajaú, terra natal do engenheiro que projetou e iniciou a construção do bairro e que nasceu no interior do Estado do Maranhão. No entanto, o nome Grajaú origina-se de Guajajaras, tribo que ocupava a margem do Rio Grajaú que banha a referida cidade do maranhão. Ainda hoje a maioria das ruas do bairro tem nomes indígenas.

Atualmente o Grajaú faz fronteira com alguns outros bairros vizinhos como, por exemplo: Tijuca, Andaraí, Vila Isabel, Engenho Novo e Lins de Vasconcelos. O bairro está cercado por morros no seu entorno e arredores, onde habitam as comunidades pobres da localidade dentre as

³⁷ Os dados das Unidades Escolares foram retirados do site da Secretaria Municipal de Educação, <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>.

³⁸ As Unidades Escolares de responsabilidade da 2ª CRE estão distribuídas geograficamente pelas abrangência dos bairros: Vila Isabel; Tijuca - Morro do Cruz; Vidigal; Maracanã; Flamengo; Gávea; Rocinha; Rio Comprido; Andaraí - Jamelão; Humaitá; Laranjeiras; Urca; Botafogo; Andaraí - Morro do Andaraí; Leme; Ipanema; Copacabana - Morro dos Cabritos; Grajaú; Lagoa; São Conrado; Alto Boa Vista; Grajaú - Morro Nova Divinéia; Andaraí; Tijuca; Glória; Praia Vermelha; Copacabana; Jardim Botânico; Cosme Velho; Tijuca - Comunidade Chacrinha; Catete; Usina; Praça da Bandeira; e Leblon.

³⁹ As Escolas e Creches Municipais localizadas no bairro do Grajaú são: Escola Municipal Noel Rosa; Escola Municipal Panamá; Escola Municipal Duque de Caxias; Escola Municipal Francisco Campos; Escola Municipal Professor Lourenço Filho; Creche Municipal Nova Divinéia; e Creche Municipal Papa João Paulo II.

⁴⁰ Essas informações constam no site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Graja%C3%BA_\(Rio_de_Janeiro\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Graja%C3%BA_(Rio_de_Janeiro)).

quais⁴¹: Favela Nova Divinéia, Morro do Macaco, Favela Morro do Encontro, Favela da Borda do Mato, Favela Parque João Paulo II, Favela Buraco Quente, Favela Morro da Cruz, Favela Jamelão, Favela Arrelia, dentre outras. Muitos dos alunos da Escola Municipal Duque de Caxias são oriundos das comunidades carentes da região e dos seus arredores. No entanto, cabe destacar que a Escola foi fundada ainda na primeira metade do Século XX, em 1942, portanto, antes de serem iniciadas as ocupações mais expressivas dos morros e encostas do entorno, que se intensificaram na década de 70, de acordo com Pereira (2009).

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto de 2008 e abril de 2009, com visitas à escola que totalizaram aproximadamente 30 dias de trabalho de campo. Os dados foram coletados com base em conversas com os profissionais da escola; aplicação de questionários abertos; entrevistas semi-estruturadas gravadas; observação do espaço e do cotidiano escolar, sobretudo, das aulas de uma turma da Educação Infantil que tem uma aluna com síndrome de down incluída.

SUJEITOS DO ESTUDO

As entrevistas semi-estruturadas⁴² foram realizadas com 6 profissionais da escola: 2 professoras, uma tem uma aluna com síndrome de down incluída na classe regular, outra que já teve aluno com deficiência incluído; 2 professores de Educação Física que dão aula para alunos com e sem deficiência juntos; a Diretora; e a Coordenadora da escola. Os questionários abertos foram entregues a esses 6 profissionais citados e mais as 2 professoras das Classes Especiais. No entanto, cabe destacar que essas Classes não são questão central deste estudo, os questionários foram aplicados para essas professoras apenas com intuito de caracterizar a escola e a formação dos profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência. O cotidiano escolar também foi observado, sobretudo uma turma da Educação Infantil (de 5 anos) que tem uma aluna com síndrome de down incluída e as aulas de Educação Física dos 2 professores citados, uma que dá aula para essa aluna com síndrome de down e o outro que dá aula para os alunos da classe especial junto com os alunos da classe regular.

⁴¹ Os dados dos Morros e Favelas do bairro do Grajaú e seus arredores foram retirados do site http://maps.google.com.br/maps/mm?utm_campaign=pt_BR&utm_source=pt_BR-ha-latam-br-sk-mm&utm_medium=ha&utm_term=mapas

⁴² As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas com 4 professores, porém uma professora e a Diretora não quiseram que a entrevista fosse gravada, sendo apenas anotadas as respostas por mim.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS

A Escola Municipal Duque de Caxias tem hoje matriculados 698 alunos desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. No período da noite funciona uma Escola do Estado de Ensino Médio. Além disso, existem 46 profissionais que trabalham na escola, distribuídos pelas mais diversas profissões conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 5 – Distribuição dos Profissionais que atuam na Escola Municipal Duque de Caxias:

Profissionais que Trabalham na Escola	Número de Profissionais
Professores Regulares	26
Professores de Educação Física	5
Coordenadora Pedagógica	1
Orientadora Pedagógica	1
Diretora Adjunta	1
Diretora	1
Total de Profissionais do Magistério	35
Merendeiras	3
Faxineiros cedidos pela Comlurb	2
Profissionais Readaptados*	6
Total de Serviços Gerais	11
Total	46

*Os profissionais readaptados são aqueles que mudaram de função devido algum problema que impossibilitou a continuidade do exercício da atividade anterior como, por exemplo, síndrome do túnel do carpo.

A Escola funciona em dois turnos: manhã e tarde. O primeiro turno vai das 7h15 às 11h45 e o segundo das 12h45 às 17h15. A permanência dos alunos na escola é de 4h30 diariamente. Nos dois turnos existem turmas: da Educação Infantil de 4 e 5 anos; do 1º Ciclo de Formação do Ensino Fundamental; e do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. No Município do Rio de Janeiro foi implementado apenas o 1º Ciclo de Formação, depois os alunos passam para o 4º ano e seguem até o 9º ano. Porém, na referida escola existem turmas até o 5º ano. A distribuição dos alunos em turmas e do número de alunos pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 6 – Distribuição das turmas e dos alunos matriculados em março de 2009:

Ano de Escolaridade	Número de Turmas	Número de Alunos
Educação Infantil de 4 anos	3	167
Educação Infantil de 5 anos	4	
Período Inicial do 1º Ciclo de Formação	3	531
Período Intermediário do 1º Ciclo de Formação	4	
Período Final do 1º Ciclo de Formação	4	
4º Ano do Ensino Fundamental	3	
5º Ano do Ensino Fundamental	3	
Classe Especial do Ensino Fundamental	2	
Total	26	

Os recreios são divididos por turmas de anos de escolaridades diferentes nos dois turnos em que a escola funciona. O primeiro horário do recreio é da Educação Infantil de 4 e 5 anos; o segundo é do período inicial junto com o período intermediário do 1º Ciclo de Formação; o terceiro é do período final junto com o 4º ano do Ensino Fundamental; e o quarto é do 5º ano junto com a classe especial.

A Escola Municipal Duque de Caxias tem dois andares, diversas salas e espaços pedagógicos de socialização entre os alunos. A entrada tem um muro alto com dois portões, um em cada extremidade, por um muro os alunos entram na chegada e pelo outro os alunos saem junto com pais ou responsáveis ao fim das aulas. Existem 13 salas de aula na escola que estão divididas entre o primeiro e o segundo andar. Além dessas salas, a escola conta ainda com: a sala dos professores, que tem 2 computadores⁴³; a sala da direção, que também tem 2 computadores; a sala da coordenação; uma sala de leitura (biblioteca), que tem 4 computadores; a sala da secretaria, que tem 1 computador; e um laboratório de informática com mais 15 computadores. As demais dependências englobam: uma quadra esportiva para as aulas de Educação Física; um refeitório; e um pátio onde os alunos brincam na hora do recreio. Os banheiros estão divididos pelos dois andares são: 3 no andar

⁴³ A escola tem 24 computadores ao todo, distribuídos para serem usados pelo corpo técnico-administrativo e pelos alunos.

térreo, 1 feminino, 1 masculino e 1 para a Educação Infantil; e 2 no segundo andar, 1 masculino e 1 feminino.

Com relação à acessibilidade física (arquitetônica), foi possível observar que a única adaptação feita pela escola foi a construção de uma rampa de acesso pelo portão interno de entrada. Os banheiros não são adaptados e existem degraus que separam muitos dos espaços físicos no interior da escola, o que inviabiliza a locomoção de pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida. Essa rampa foi construída devido a entrada de uma aluna cadeirante⁴⁴ na escola e a equipe da direção não soube me dizer o ano exato em que isso ocorreu. Porém, é importante observar que a maioria das escolas públicas do Brasil ainda não tem seus prédios adaptados para a promoção da acessibilidade⁴⁵, o que é fundamental para que os alunos com deficiência possam se locomover com autonomia, segurança e independência.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

A caracterização da formação dos professores da escola, da Diretora e da Coordenadora foi realizada com a aplicação de questionários abertos. Os 8 profissionais que preencheram o questionário, atuam ou já atuaram com alunos com deficiência. Dessa forma, foi possível identificar: a formação acadêmica; a idade; a carga horária em que atuam na escola; o ano em que entraram para o magistério; os cursos de pós-graduação que fizeram; os cursos específicos oferecidos pelo Instituto Helena Antipoff para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência; dentre outras questões, conforme mostra tabela a seguir:

Tabela 7 – Caracterização da formação e atuação dos Professores com quem a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Duque de Caxias em março de 2009:

Nome	Idade	Função na Escola	Carga horária semanal	Tempo de magistério	Formação Acadêmica	Participação em cursos de Pós-Graduação	Participação em cursos oferecidos pelo IHA
Vanda	52 anos	Diretora	50h	33 anos	Curso superior completo (Curso não informado)	Não	Sim. (Muitos)
Flávia	53 anos	Coordenadora	40h	32 anos	Licenciatura em História e Geografia	Não	Não
Angélica	Idade não	Professora	45h	28 anos	Curso superior completo (Curso	Não	Não

⁴⁴ A aluna cadeirante não estuda mais na escola.

⁴⁵ Ver Anexo E.

	informada				não informado)		
Maria Aparecida	43 anos	Professora	45h	25 anos	Faculdade de Psicologia	Não	Não
Maurício	54 anos	Professor de Educação Física	16h	6 anos	Faculdade de Educação Física	Sim. Especialização em Marketing Esportivo	Não
Mara	43 anos	Professora de Educação Física	16h	10 anos	Faculdade de Educação Física	Sim. Especialização em Fisiologia do Exercício	Não
Sandra	47 anos	Professora da Classe Especial	45h	23 anos	Curso Normal e Curso Superior incompleto em Pedagogia	Sim. Especialização em Educação Infantil	Não
Michele	31 anos	Professora da Classe Especial	45h	15 anos	Curso Normal e Faculdade de Psicologia	Não	Sim. Curso em Educação Especial

De acordo com os questionários aplicados, foi possível observar que nenhum professor fez curso específico para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, como: Braille, Libras, Comunicação alternativa, dentre outros. A professora Michele, da Classe especial, fez curso em “Educação Especial”, bem como a Diretora Vanda que não especificou qual curso fez, apenas disse que participou de vários cursos, mas não se lembra do nome dos cursos. A maioria dos professores tem longa experiência no magistério, atuando há mais de 20 anos na profissão e apenas uma professora não possui nível superior completo. Além disso, os professores de Educação Física são os únicos que não trabalham em tempo integral na Escola Municipal Duque de Caxias e são os que têm menos tempo de atuação no Magistério. A análise aprofundada sobre a formação dos professores, considerando as questões investigadas nas entrevistas, será realizada mais adiante.

DESCRIÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS: NAS CLASSES REGULARES E NAS CLASSES ESPECIAIS

Na Escola Municipal Duque de Caxias existem alunos incluídos em classes regulares e em classes especiais. Segundo a Diretora Adjunta Marli⁴⁶, a escola tem classes especiais desde 1998, ou seja, há aproximadamente 11 anos. Os alunos incluídos em qualquer que sejam as classes são considerados “especiais”. De acordo com relato da professora Angélica, que dá aula para uma

⁴⁶ Os sujeitos da pesquisa foram nomeados com pseudônimos a fim de preservar suas identidades.

menina com síndrome de down incluída na educação infantil, a inclusão já ocorre há muito tempo na escola.

Eu sempre fui a favor da inclusão, antes mesmo da legislação. Eu estou aqui na escola há 10 anos e sempre tivemos alunos especiais incluídos em classes regulares. Eu acho isso muito bom. Nunca tive aluno Down, como tenho agora, mas já tive alunos com outros comprometimentos.

Atualmente existem 20 alunos considerados especiais pela escola, sendo 4 estudantes de classes regulares e 16 de classes especiais. Os dados dos números de alunos incluídos e sobre a caracterização da escola, do número de turmas, de profissionais, dentre outras questões, me foram fornecidos pela Diretora Adjunta Marli nas inúmeras conversas que tivemos.

Com relação aos alunos considerados “especiais” e matriculados nas classes regulares, é importante ressaltar que dos quatro alunos, três estão no Ensino Fundamental e não têm diagnóstico, segundo a Diretora Vanda e a Adjunta Marli. Apenas a aluna Gabriela que está na Educação Infantil tem diagnóstico, ela tem síndrome de down o que foi comprovado no nascimento. Foi essa aluna que eu acompanhei observando-a nas aulas durante alguns dias, o que será discutido no último item deste capítulo. A Gabriela é a única aluna considerada incluída pela escola. No que tange a questão do diagnóstico, a Diretora explicou que a ausência deste é um dos maiores problemas para a inclusão:

Antigamente mandávamos os relatórios para o Instituto Helena Antipoff, mas para mandar, a criança deveria ter um diagnóstico e os nossos alunos não têm diagnóstico. Eles vinham e faziam a avaliação. Há uns 2 anos o IHA não vem na escola. Eles não tem pessoal suficiente. O que aconteceu com o IHA é que muitos alunos que foram encaminhados para eles não tinham deficiência (diagnóstico) e sim problemas comportamentais.

(Diretora Vanda)

Cabe destacar, que nenhum aluno deve necessitar de diagnóstico para estar incluído em uma classe comum, este não é pré-requisito para a inclusão dos estudantes com deficiência, até porque a escola deve orientar suas ações sobre os aspectos educacionais e não sobre aspectos orgânicos, psicológicos ou neurológicos dos alunos. Agindo desta forma a instituição de ensino mantém o enfoque clínico (médico) de atendimento a esses sujeitos. A questão principal é a ausência de formação de professores para o atendimento educacional dos alunos com deficiência. O professor

que muitas vezes não sabe como trabalhar com esses alunos desloca o problema que está na sua formação para o estudante com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem⁴⁷, que acaba sendo segregado do processo educacional comum. No entanto, os professores também precisam de cursos de formação, de orientação e apoio do órgão competente, no caso do Município do Rio de Janeiro, o Instituto Helena Antipoff, que acabam não conseguindo atender e orientar adequadamente todas as escolas que precisam, até pelo fato de terem uma equipe pequena de profissionais atuando, como dito pela Diretora Vanda. Outro problema, é que o diagnóstico muitas vezes é buscado para legitimar a segregação desses alunos. Segundo a Coordenadora Flávia:

Do tempo todo que estou aqui e já estou aqui há bastante tempo, a gente conseguiu encaminhar só uma ou duas crianças para a classe especial, porque de resto eles acham (IHA), “eles entendem mais do que a gente”, que o melhor, o ideal seria numa classe dita como normal. (Coordenadora Flávia)

Certo dia eu estava na sala da direção esperando para realizar uma entrevista, quando entrou pela porta a professora do aluno Daniel, que é considerado especial e está incluído em classe regular. A professora do aluno disse que não tem condições de continuar com ele porque a turma tem 38 alunos⁴⁸ e para ela dar mais atenção teria que ter pelo menos uns 29. Segundo ela e a Coordenadora, o Instituto Helena Antipoff não faz nada. A professora disse, “o aluno é especial, mas o Helena diz que ele é normal, mas ele não é normal”. Elas me disseram não saber o que fazer com relação ao caso. Segundo a Diretora Adjunta Marli, ele deveria ir para uma classe especial, e a professora disse que desde a Educação Infantil que eles tentam colocá-lo na referida classe, mas o IHA fez a avaliação afirmando que ele não é aluno para ser encaminhado para classe especial. Alguns dos laudos e relatórios diziam que Daniel tinha TDAH, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou seja, ele não tem necessidade educacional especial. O diagnóstico serve para que a família possa buscar o melhor atendimento e tratamento médico necessário para aquele indivíduo fora da escola. A Instituição de Ensino deve se debruçar sobre os aspectos educacionais e não tentar buscar a comprovação de algum problema para excluí-lo.

⁴⁷ O que ocorre em inúmeros casos é que os alunos com dificuldade de aprendizagem são considerados especiais, como se tivessem uma deficiência, quando na realidade não têm.

⁴⁸ De acordo com a Portaria E/DGED n° 39/2008 a quantidade máxima de alunos no 1º Ciclo de Formação é de 30 alunos, mas atenta para o fato de manter os alunos que já estavam matriculados quando a turma se formou no ano anterior. De todo modo, a quantidade excede sobremaneira o determinado pela Portaria, o que prejudica o processo formativo. Se o aluno Daniel tivesse realmente uma deficiência a turma poderia ser reduzida para 25 alunos, mas não é o caso.

Na escola funcionam duas classes especiais, uma no turno da manhã e outra no da tarde. As duas turmas assistem às aulas na mesma sala que fica logo na entrada da escola, tem uma janela de onde se avista o portão de entrada e é a única sala de aula com banheiro interno. A porta de entrada para a sala fica no pátio, onde os alunos passam o recreio e onde também está localizado o refeitório. Como os recreios são divididos por turmas e anos de escolaridade ao longo de todo o dia, é possível ouvir quase sempre o barulho dos alunos brincando no pátio. O barulho, de certa forma, prejudica o andamento das aulas nas classes especiais. A professora da turma da tarde, Sandra, reclamou sobre isso comigo. Na tabela abaixo é possível conferir como estão organizadas as classes especiais e o tipo de necessidades educacionais especiais que os alunos apresentam, de acordo com as professoras Michele do turno da manhã, Sandra do turno da tarde e segundo alguns relatórios.

Tabela 8 – Organização dos alunos nas Classes Especiais:

Turma	Modalidade	Turno	Número de alunos	Faixa etária	Número mínimo/máximo permitido*	Tipos de Necessidades educacionais especiais
Classe Especial	Classe Especial/ Síndromes Diversas ⁴⁹ (CE/SD)	Manhã	9	12 à 30 anos	3/5	3 tem síndrome de down; 3 tem atraso cognitivo (deficiência intelectual); 1 tem intercorrências da prematuridade; 1 tem uma síndrome não catalogada (deleção do cromossoma 1); 1 é caracterizado com X-frágil (características de comportamento)
Classe Especial	Classe Especial/ Retardo Mental (CE/RM)	Tarde	7	12 à 17 anos	4/8	1 tem deficiência mental; 1 tem síndrome de down; 1 tem microcefalia; 1 tem hidrocefalia; 3 são considerados deficientes mentais.

⁴⁹ As classes de síndromes diversas são organizadas devido ao fato de a escola não ter um número suficiente de alunos com a mesma deficiência. De acordo com o número máximo de alunos estabelecido para uma classe como essa, que seriam de cinco alunos, a escola deveria dividir a turma existente, que tem nove alunos, em duas, mas isso não é possível, até porque não existe sala disponível na escola. As professoras das classes especiais participam de reuniões bimestrais com a equipe do Instituto Helena Antipoff, logo, presumo que eles tenham ciência do número de alunos da classe especial de síndromes diversas, que excede o estabelecido pela Portaria E/DGED nº 39/2008. Nada me foi relatado sobre essa questão.

Total	-	-	16	-	-	-
--------------	---	---	-----------	---	---	---

*O número mínimo e máximo de alunos incluídos nas classes especiais está determinado pela Portaria E/DGED nº 39/2008 e só pode ser aumentado depois de avaliação conjunta da equipe competente, conforme citado anteriormente.

Eu acompanhei durante alguns dias as aulas na classe especial do turno da tarde em 2008. Foi possível observar que três alunos considerados deficientes mentais, não aparentam ter deficiência e sim dificuldade de aprendizagem. Alunos que estudavam em outras escolas em classes regulares, mas que no momento que entraram na Escola Duque de Caxias foram encaminhados para classe especial. Um desses alunos entrou na escola em 2008 e a família não aceitava que fosse colocado na classe especial, afirmando que seu filho não era especial. Segundo a professora da turma, Sandra, a família deveria ser preparada para entender isso.

Parece que a mãe não sabia que ele ia para classe especial e a mãe não queria que ele ficasse na classe especial, disse que o filho dela não era especial e sim normal como qualquer outra criança. A família deveria ter tido uma preparação para saber que o filho deles é especial. Eu tive que conversar com a família para explicar várias coisas. Muitos pais não estão preparados para ter um filho especial, eles precisam dessa preparação, de uma conversa para que possam aceitar. (Professora Sandra)

A família do aluno estava lutando pelo direito dele de estudar em uma classe regular, como havia estudado até então e mesmo assim ele foi encaminhado para classe especial. No relatório elaborado pela professora sobre o aluno no final de 2008, ela disse que a família criou resistência para a entrada dele na turma e que precisou acalmá-los e tranquilizá-los de que essa era a melhor opção para ele. A atitude da professora remete a proteção, como se fosse um favor que estivesse fazendo ao aluno, quando na realidade, sem nenhuma deficiência, ou seja, sem apresentar necessidades educacionais especiais, mais um aluno com dificuldade de aprendizagem estava sendo condenado a segregação em uma classe especial. De acordo com Costa (2005, p. 47):

A educação na sociedade contemporânea vem se reproduzindo com base em modelos que visam predominantemente à adaptação, não se voltando à auto-reflexão crítica para a emancipação do trabalhador. (...) A pseudocultura, apesar de toda a ilustração e informação difundidas, propões-se a ocupar o mais plenamente possível o tempo livre dos trabalhadores, fazendo-os consumir seus produtos culturais, integrando-os ao mundo encantado das

aparências, procurando eliminar de sua consciência os resquícios de espanto e resistência (...).

A educação que se mantém na direção de segregar os alunos considerados “problema” é uma educação voltada meramente para a adaptação, sem reflexão crítica. A indústria cultural impõe aos indivíduos uma pseudoformação que converge para o consumo de produtos standardizados a todo o momento, sobretudo, no tempo livre dos trabalhadores. Segundo Adorno (1995, p. 81-82):

É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre. Os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes para, dentro de certos limites, resistir à apreensão total. Isto coincidiria com o prognóstico social, segundo o qual, uma sociedade, cujas contradições fundamentais permanecem inalteradas, também não poderia ser totalmente integrada pela consciência. A coisa não funciona assim tão sem dificuldades, e menos no tempo livre, que, sem dúvida, envolve as pessoas, mas, segundo seu próprio conceito, não pode envolvê-las completamente sem que isso fosse demasiado para elas.

Nesse sentido, o tempo livre do trabalhador está a priori impedido de se realizar, se convertendo no prolongamento do tempo trabalhado. Além disso, a criatividade e a espontaneidade que poderiam surgir em atividades realizadas no tempo livre, correspondem menos a uma produção autêntica do indivíduo, do que a lógica do capital que se impõe na alienação dos trabalhadores pelo mundo das aparências, que desenvolvem atividades, muitas vezes supérfluas, apenas para preencher o tempo. Dessa forma, o desenvolvimento da consciência crítica para a resistência, para que os próprios professores possam refletir sobre sua prática e, então, transformá-la, fica prejudicado. É contra isso que a educação deve se opor, direcionando os esforços para uma educação com vistas à emancipação dos indivíduos e não para a exclusão dos mesmos.

Nas aulas na classe especial do turno da tarde, os alunos fazem várias atividades de colagem, alguns fazem exercícios pedagógicos com brinquedos, outros desenham, outros elaboram frases. Uma parte da turma está alfabetizada e outra não, ainda está desenvolvendo a escrita e a leitura. Todos os dias quando eu chegava na sala, a aula ainda não tinha começado. Os alunos costumam chegar atrasados e a professora os espera para iniciar as atividades. Um fato que me chamou atenção foi a televisão que sempre estava ligada quando eu chegava, passava o jornal da tarde, o programa “Vídeo Game” da Angélica e depois a novela do “Vale a pena ver de novo”. Às vezes passava uma parte da novela e a TV era desligada. Com relação a isso cabe destacar Adorno (2003, p. 77):

(...) suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. Eu seria a última pessoa a duvidar do enorme potencial da televisão justamente no referente à educação, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento. (...) para começar, o que é moderno na televisão certamente é a técnica de transmissão, mas se o conteúdo da transmissão é ou não é moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída, esta é justamente a questão que demanda uma elaboração crítica.

De acordo com o autor existe uma função formativa ou deformativa que a televisão opera, obscurecendo a consciência das pessoas. Na educação há de se ter muito cuidado com o uso desse instrumento, que deve estar direcionado para a reflexão crítica e fins estritamente pedagógicos. Na Escola Duque de Caxias, em nenhuma outra turma a TV fica ligada, a não ser na classe especial. Nas outras salas o aparelho é utilizado apenas quando a professora vai colocar algum filme ou algum desenho com intuito pedagógico. Um dia a professora da classe especial me explicou que ela os colocava para assistir o jornal e que discutia com eles as reportagens, eu a vi fazendo isso uma vez. Porém, os alunos se distraem entre as atividades pedagógicas e a TV, mesmo que fique ligada apenas parte do dia. Em suma, a televisão fica ligada menos para um fim educacional, do que para a distração da professora, no meu pensar. Além disso, o aparelho televisivo hoje se apresenta sobremaneira a serviço da indústria cultural, para o consumo e venda de mercadorias, com base em propagandas que emitem mensagens subliminares a todo o tempo e que não escapam a subjetividade dos alunos que a assistem, principalmente nos intervalos entre os programas.

EDUCAÇÃO FÍSICA DAS CLASSES ESPECIAIS

Os alunos da classe especial da manhã sempre fizeram as aulas de Educação Física separados e os alunos da tarde faziam aula junto com uma turma de classe regular em 2008⁵⁰, o que foi uma experiência interessante. Durante as aulas os alunos se ajudavam, os alunos da classe regular auxiliavam os alunos da classe especial a realizar as atividades. O professor incentivava que eles se apoiassem e dessem ajuda uns aos outros. De acordo com o professor Maurício, foi uma boa experiência e fez com que os alunos da classe especial participassem mais.

⁵⁰ No ano de 2008 os alunos da classe especial faziam aula de educação física duas vezes por semana, uma vez junto com os alunos da classe regular e uma vez separados.

Eu acho que eles participam muito mais agora misturados com outra turma. Os colegas não ficam “sacaneando” eles e ajudam a realizar as atividades os incentivando. Acho mais proveitoso que os alunos da classe especial façam aula junto com outras turmas regulares, eles participam bem mais. (Professor Maurício)

O professor percebeu que a inclusão e o convívio com a diversidade é proveitoso para os alunos. Ele me disse que a classe especial tem poucos alunos e que sempre falta alguém. Dessa forma, a aula e a participação deles fica mais difícil, mas quando estão juntos com a classe regular não, eles interagem mais. Porém, também me disse que as duas meninas da classe especial não gostavam de participar e que sempre ficavam isoladas, como eu pude observar.

Outro fato que me chamou atenção foi a severidade com que são tratados os alunos bagunceiros. O professor me disse que uma aluna era muito bagunceira e falou: “essa escurinha aí é a mais difícil”. Ele brigou com ela e pediu para que se sentasse “direito” algumas vezes, até que a retirou da aula e colocou-a sentada fora da quadra. Antes disso ele disse em alto e bom som: “Senta direito! Você está na favela? Está na sua casa? Então senta direito!”.

Quando os alunos acabaram de realizar as atividades ele liberou primeiro os alunos da classe especial para beberem água e voltarem para a sala. Os outros alunos da classe regular estavam pedindo muito para irem ao banheiro e beberem água e o professor disse que não, que eles iam voltar para a sala de aula e pedir a professora se podiam, devido ao fato de o tempo ter se esgotado. Nesse momento, alguns alunos estavam fazendo bagunça, batendo com a palma das mãos no chão e ele já tinha brigado com eles dizendo para não fazerem isso. Os alunos continuaram e ele disse que todos os alunos que estavam batendo com a mão no chão não iriam participar da próxima aula de Educação Física. O professor estava bravo e disse:

Por que vocês não batem com a cabeça? Com a cabeça vocês não batem não é! Quem bater com a cabeça pode assistir a próxima aula! Porque quem bate com a cabeça é maluco, aí vai precisar ir lá para a classe especial! (Professor Maurício)

As atitudes do professor de Educação Física são contraditórias, ao mesmo tempo em que passou por um processo de reflexão ao observar a interação dos alunos da classe especial tendo aulas com alunos da classe regular e comprovou que o aproveitamento e desenvolvimento deles era

melhor juntos do que separados, também discrimina seus alunos oriundos de classes populares, como se o fato de uma aluna morar na favela, por exemplo, fosse uma predeterminação para comportamentos inadequados, quase que de forma natural. Dessa forma, a luta de classes aparece e os alunos ficam sujeitos a situações de opressão. Os alunos são submetidos não à violência física, com o uso da força, mas a situações de humilhação, que revelam a violência simbólica, expressa em palavras. Além disso, mesmo considerando importante a inclusão e participação dos alunos da classe especial junto com os demais, o professor também ratifica a segregação e discriminação ao chamá-los de “malucos”, com uma conotação indubitavelmente pejorativa, o que ficou evidente para os alunos que ali estavam. Percebe-se também que a ameaça de colocá-los numa classe especial seria uma punição, como se fosse um castigo estudar em tal turma. Com relação a isso cabe destacar Adorno (2003, p.119) ao afirmar que:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. (...) Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. (...) Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de uma ameaça a regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.

A humilhação sofrida por alguns alunos revela que a reprodução da barbárie está presente na educação, que não está separada do processo de formação cultural do indivíduo na sociedade contemporânea e que impele os sujeitos à violência. Nesse sentido, a educação tem papel fundamental para a desbarbarização, auxiliando na reflexão crítica do processo histórico e dos elementos que induzem a prática de tais atos. Nesse caso, a atitude do professor corrobora para a manutenção da violência e da opressão com relação a alguns grupos sociais como os alunos de classes pobres e os com deficiência.

CLASSES ESPECIAIS E CLASSES REGULARES: AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Na Escola Municipal Duque de Caxias coexistem diferentes propostas educacionais para as pessoas com deficiência, que correspondem aos diferentes modelos que se consolidaram ao longo da história da Educação Especial no Brasil, conforme discutido no primeiro capítulo. No entanto, as atuais Políticas⁵¹ ratificam de forma evidente que os alunos com deficiência devem ser incluídos em classes regulares e que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido de forma a complementar ou suplementar o atendimento regular. As práticas educacionais contradizem as Políticas, tendo em vista que na referida escola existem alunos segregados (classes especiais), integrados (colocados numa classe regular) e incluídos (incluídos em classe regular com apoio). Com relação a isso, cabe destacar a fala da Diretora Vanda:

A educação inclusiva tem que começar, mas está difícil, existem tipos de crianças para a inclusão. Não são todas as crianças que podem ser incluídas. A inclusão necessariamente não precisa ser dentro da sala de aula regular. Os alunos da classe especial são incluídos na escola. Você vê como eles evoluem no contato com outros alunos: no recreio, na educação física. Por isso eu sou a favor da classe especial (Diretora Vanda)

Na fala da Diretora é possível perceber que a educação inclusiva é compreendida como uma opção para alguns alunos que tivessem condições de entrar numa sala regular. Dessa forma, a responsabilidade está centrada na adaptação do indivíduo com deficiência, o que pressupunha o movimento pela integração desses alunos, sem modificação da estrutura escolar. No entanto, a consolidação da educação inclusiva é um movimento social e cultural de responsabilidade coletiva e não apenas de um grupo social. As barreiras para a entrada e permanência desses sujeitos na classe comum da escola regular, não são individuais, são parte de um processo histórico e cultural, foram, portanto, construídas socialmente. Mesmo assim, cabe ressaltar, que ao longo dos anos, o atendimento aos alunos com deficiência na Escola Municipal Duque de Caxias, se modificou bastante. De acordo com a Coordenadora Flávia:

Quando a classe especial começou aqui eu era professora do E.I., as mães tinham pavor, elas viravam para a gente e falavam assim: “não deixa meu filho ficar junto com aquelas crianças ali não” e eu perguntava: “que crianças mãe?”, e elas respondiam, “aquelas maluquinhas”. Eu dizia “mãe não é não”, a gente explicava nas reuniões. Agora as mães aceitam mais,

⁵¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto Federal nº 6.571/2008.

mas no começo era complicado, elas não aceitavam porque aqui não tinha aluno especial. Eu lembro que eu dava aula e o próprio recreio era separado, era em outro horário, eram só eles. Então para o próprio professor, principalmente o que vinha de fora, demorava a se acostumar. Agora não, agora tudo é integrado, eles participam de tudo, participam das festas, participam dos projetos. A gente faz o possível para eles sempre participarem de todos os projetos, o recreio também eles fazem juntos, não é nada separado. (Coordenadora Flávia)

A educação dos alunos com deficiência incluídos em classe especial se modificou bastante ao longo desses 11 anos. No início existia um receio muito grande por parte dos pais dos alunos que não têm deficiência de deixarem seus filhos juntos com os que têm deficiência. Havia resistência para que as atividades fossem realizadas entre turmas regulares e especiais, o que não ocorre mais atualmente. Os alunos das classes especiais viviam de forma totalmente segregada das atividades comuns da escola, não participando das festas, do recreio, da feira de ciências e dos demais projetos da escola. Hoje, esses alunos participam de todos os projetos e atividades pedagógicas junto com os alunos das classes regulares da escola. Porém, continuam assistindo as aulas em classe separada apenas para os considerados “especiais”.

Outro aspecto relevante, é que alguns alunos considerados “especiais” não têm deficiência, nem transtornos globais de desenvolvimento, nem altas habilidades/superdotação, ou seja, não apresentam necessidades educacionais especiais, conforme dito anteriormente, e, sim, dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, os alunos que a escola não consegue alfabetizar ou contribuir para a apropriação do conhecimento, acabam sendo designados de “especiais” como se essa justificativa naturalizasse o problema, que estaria localizado no aluno, quando se deveria refletir sobre as condições da estrutura escolar e sobre as práticas pedagógicas, que remete a formação dos professores.

Além disso, mesmo considerando que o movimento pela integração desses alunos colocava as classes especiais como um período de transição, no qual, um dia seriam incluídos, isso não ocorre na referida escola. Apenas um aluno durante esses 11 anos saiu de uma classe especial para ser incluído no PEJA, Programa de Educação de Jovens e Adultos, depois de completar 18 anos de idade. Porém, muitos alunos das classes especiais da Escola Municipal Duque de Caxias têm mais de 18 anos e mesmo assim continuam em turmas com alunos com diferentes faixas etárias, que vão de 12 a 30 anos de idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.º 20, de 15/12/1998. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61). 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>, acessado em 05/06/2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 5.692/71). 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>, acessado em 05/06/2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>, acessado em 05/06/2006.

_____. Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069, de 13/07/90. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Editora Bertrand Brasil, 1996.

BUENO, J. G. S. Educação Especial no Brasil: alguns marcos históricos. In: *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R.E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2002.

COSTA, V. A. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

FÁVERO, E. A. G. *Direitos das pessoas com deficiência - Direito de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, J. R. *A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acessado em 15/07/2006.

FOUCAULT, M. *A Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2000. Disponível em: http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_id_noticia=438&id_pagina=1, acessado em 20/06/2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>, acessado em 20/06/2006.

KASSAR, M. C. M. *Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações*. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acessado em 15/07/2006.

MACHADO, K. S. *A Prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>, acessado em 20/06/2006.

MANUAL DA MÍDIA LEGAL – Comunicadores pela Educação. Realização e organização: Escola de Gente – Comunicação em Inclusão. Rio de Janeiro: Editora WVA, n.º 2, Novembro de 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Ser ou estar: eis a questão - Explicando o déficit intelectual*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil : história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOVIMENTO - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. "Educação: Especial e Inclusiva". Niterói: EdUFF, nº 7, Maio de 2003.

REIS, E. P. *Processos e escolhas: estudos de sociologia política*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 1987.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHNEIDER, D. "Alunos Excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 52-81.

SOUZA, J. *A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Nações Unidas, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>, acessado em 15/06/2006.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 11-28.

WERNECK, C. *Você é gente?* O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Brasília - Janeiro de 2008

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Colaboradores

Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com

deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

SUMÁRIO

I - Apresentação.....	5
II - Marcos Históricos e Normativos.....	6
III - Diagnóstico da Educação Especial.....	11
IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	14
V - Alunos Atendidos pela Educação Especial.....	14
VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	16
VII - Referências Bibliográficas.....	18

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista,

impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” , como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

(p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e

organizações específicas para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às

pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

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

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

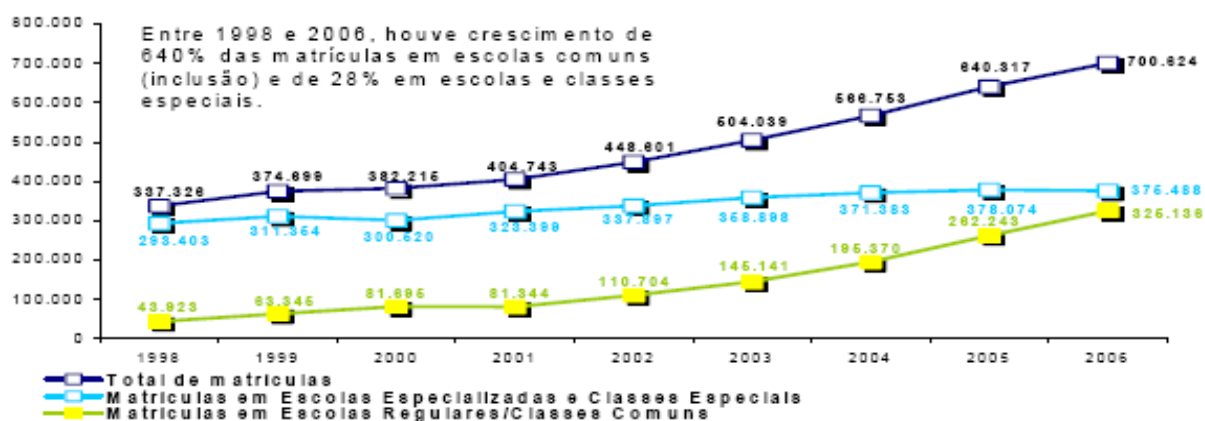
O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

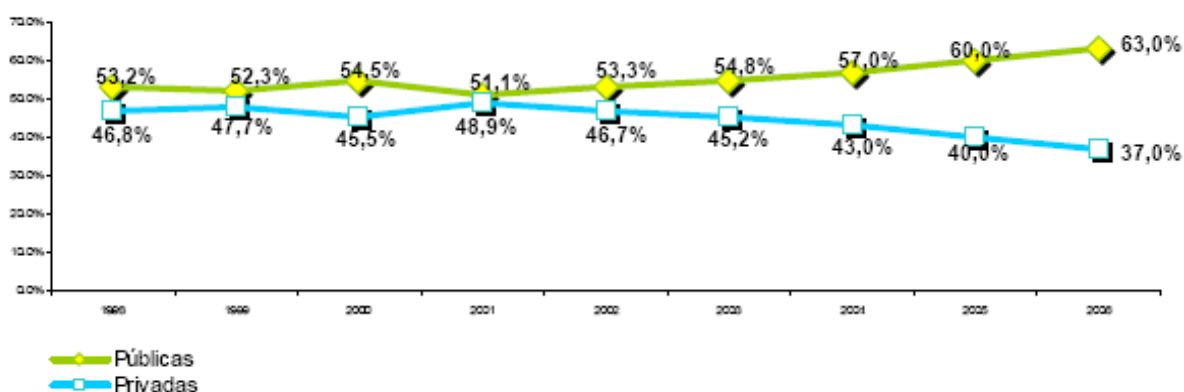
O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são 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).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

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

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

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

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

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.

O atendimento educacional especializado disponibiliza 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.

A inclusão escolar tem 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.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, 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.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular,

nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei N° 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N° 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

ANEXO B

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007,

DECRETA:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Art. 4º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 6º O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“[Art. 9o-A](#). Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.” (NR)

Art. 7º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 17 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO C

PORTARIA E/DGED Nº 38 DE 30 DE OUTUBRO DE 2008

Estabelece critérios para organização de turmas de Educação Infantil, nas modalidades Creche e Pré-Escola, inclusive para crianças com necessidades educacionais especiais, nas Unidades Escolares e Creches da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO, da Secretaria Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando as disposições contidas na Resolução SME nº 1000, de 30 de outubro de 2008, e na Portaria E/ATP nº 19, de 30 de outubro de 2008,

DETERMINA:

Art. 1º A organização das turmas nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino para o ano de 2009 será feita pelos respectivos Diretores, Diretores-Adjuntos e Coordenadores Pedagógicos, contando com a participação de Professores e do Conselho Escola- Comunidade.

Art. 2º A organização das turmas nas Creches Públicas Rede Pública Municipal de Ensino para o ano de 2009 será feita pelo Diretor e pelo Professor Regente Articulador com o apoio de profissional da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação.

Art. 3º As crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11(onze) meses matriculadas na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino serão grupadas nas turmas levando-se em consideração a faixa etária.

Parágrafo Único: As crianças da Educação Infantil, nas modalidades Creche e Pré-Escola, que apresentem necessidades educacionais especiais, serão agrupadas levando-se em consideração a faixa etária, seu desenvolvimento e a área de deficiência.

Art. 4º A distribuição das turmas de Educação Infantil, na modalidade Pré-Escola, deverá ser feita de forma que, em cada turno, haja turmas dos diferentes grupamentos.

Art. 5º As turmas de Educação Infantil, na modalidade Creche, deverão funcionar em horário integral.

Art. 6º As turmas de Educação Infantil, na modalidade Pré- Escola, funcionarão em horário integral nas Unidades que ofereçam esse atendimento.

Art. 7º A organização das turmas, o quantitativo e a numeração, obedecerão a critérios específicos, de acordo com as instruções contidas no Anexo Único que acompanha a presente Portaria.

§1º - Não poderá ser aberta uma nova turma, na modalidade Pré-Escola, enquanto o quantitativo estabelecido para cada grupamento não houver sido preenchido.

§2º - A abertura de uma nova turma, na modalidade Creche Pública, ou qualquer outra mudança dependerá de avaliação conjunta e autorização do E/DGED - Educação Infantil, do E/DGRH e da Coordenadoria Regional de Educação.

Art. 8º Cabem às Coordenadorias Regionais de Educação a supervisão e o acompanhamento do processo de organização e de distribuição das turmas, garantindo o disposto na presente Portaria.

Art. 9º Os casos omissos serão resolvidos pela Diretora do Departamento Geral de Educação, da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LENY CORRÊA DATRINO

ANEXO ÚNICO

A- DA EDUCAÇÃO INFANTIL - MODALIDADE CRECHE

1. De acordo com a demanda e a capacidade física, cada Creche Municipal poderá organizar turmas do Berçário I e II e Maternal I e II, compreendendo, estritamente, crianças nascidas entre 28/02/05 e 28/02/09.

1.1. As turmas do Berçário I serão formadas por, no máximo, 25 (vinte e cinco) crianças nascidas entre 01/03/08 e 28/02/09, correspondendo à faixa etária de 0 (zero) a 11 (onze) meses.

1.2. As turmas do Berçário II serão formadas por, no máximo, 25 (vinte e cinco) crianças nascidas entre 01/03/07 e 29/02/08, correspondendo à faixa etária de 1(um) ano a 1 (um) ano e 11 (onze) meses.

1.3. As turmas do Maternal I serão formadas por, no máximo, 25 (vinte e cinco) crianças nascidas entre 01/03/06 e 28/02/07, correspondendo à faixa etária de 2 (dois) anos a 2 (dois) anos e 11(onze) meses.

1.4. As turmas do Maternal II serão formadas por, no máximo, 5 (vinte e cinco) crianças nascidas entre 01/03/05 e 28/02/06, correspondendo à faixa etária de 3 (três) anos a 3 (três) anos e 11 (onze) meses.

2. As turmas de Educação Infantil, na modalidade Creche, poderão ter incluídas até 02 (duas) crianças que apresentem alguma deficiência.

2.1 Nas turmas onde houver matrícula de crianças com deficiência, será reduzido em 5 (cinco) crianças o quantitativo, num total de até 20 crianças.

2.2. As turmas de Educação Infantil serão numeradas, respeitando-se os grupamentos, iniciando-se pelo grupo de menor idade.

CÓDIGO	GRUPAMENTO	TURMAS
10	Berçário I	EI-60,EI-61, ...
10	Berçário II	EI-50,EI-51, ...
10	Maternal I	EI-40,EI-41, ...
10	Maternal II	EI-30,EI-31, ...

B- DA EDUCAÇÃO INFANTIL - MODALIDADE PRÉ-ESCOLA

1. De acordo com a demanda e a capacidade física, cada Unidade Escolar poderá organizar turmas dos GRUPOS I e II compreendendo, estritamente, crianças nascidas entre 01/03/03 e 28/02/05.

1.1. As turmas do GRUPO I serão formadas por crianças nascidas entre 01/03/03 e 29/02/08, correspondendo à faixa etária de 5 (cinco) anos a 5 (cinco) anos e 11(onze) meses.

1.2. As turmas do GRUPO II serão formadas por crianças nascidas entre 01/03/04 e 28/02/05, correspondendo à faixa etária de 4 (quatro) anos a 4 (quatro) anos e 11(onze) meses.

1.3. Na organização das turmas de Educação Infantil, modalidade Pré-Escola, o quantitativo deverá ser de 25 (vinte e cinco) crianças para os grupos citados no item 1.

1.4. As turmas de Educação Infantil, modalidade Pré-Escola, poderão ter incluídas até 2 (duas) crianças que apresentem deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 20 (vinte) crianças.

1.5. Na formação de turmas, as crianças com deficiência, nascidas entre 01/03/04 e 28/02/05, terão prioridade, mesmo nos locais em que só sejam formadas turmas do Grupo I.

1.6. Sendo necessário constituir turmas de faixas etárias diferentes, atender-se-á, dentro do possível, ao critério de aproximação das idades.

1.7. Não haverá reclassificação de alunos da faixa etária da Educação Infantil.

1.8. As turmas de Educação Infantil, na modalidade Pré-Escola, serão numeradas respeitando-se os grupamentos e iniciando-se pelo grupo de maior idade.

CÓDIGO	GRUPAMENTO	TURMAS
09	Grupo I	EI-10, EI-11, EI-12, ...
09	Grupo II	EI-20,EI-21,EI-22. ...

C- DA EDUCAÇÃO INFANTIL- MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Pólos de Educação Infantil Especial

1.1. Os Pólos de Educação Infantil Especial serão constituídos apenas por crianças com deficiência, nascidos entre 01/03/04 a 28/02/09.

1.2. A organização desses Pólos deverá efetivar-se por intermédio de uma ação conjunta do Instituto Helena Antipoff - E/DGED/IHA, da Assessoria de Integração e da Divisão de Educação das Coordenadorias Regionais de Educação e da equipe pedagógica das escolas.

1.3. A numeração desses grupamentos obedecerá ao seguinte critério:

CÓDIGO	SERIAÇÃO	TURMAS
34	Educação Infantil	PEI-1, PEI-2, ...

2. Classes Especiais

2.1. As Classes Especiais de Educação Infantil (CE/EI) funcionarão nas escolas regulares, atendendo crianças com deficiência, nascidos entre 01/03/03 e 28/02/05.

SEGMENTO	CÓDIGO	GRUPAMENTO	TURMAS	Quantitativo
	de Alunos			Mínimo/Máximo
Educação Infantil	35	CE/EI	EIE1,EIE2, ...	4/8

2.2. A formação de novas Classes Especiais - CE - só poderá ocorrer após avaliação conjunta das equipes do E/DGED/IHA, da Assessoria de Integração e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação.

3. Classes Hospitalares

3.1. Nas Classes Hospitalares, as turmas funcionarão nos horários estabelecidos por intermédio de Convênios e Resoluções Conjuntas firmados, respectivamente, entre as Unidades Hospitalares e o Município, e entre as Secretarias Municipais de Educação e de Saúde.

3.2. As turmas da Educação Infantil atenderão crianças nascidas entre 01/03/03 e 28/02/09, conforme previsto nos Convênios e nas Resoluções Conjuntas.

3.3. Os atendimentos às crianças também poderão ser realizados em leito, de forma individual ou em grupo.

3.4. A numeração desses grupamentos observará o seguinte critério:

MODALIDADE	CÓDIGO	SEGMENTO	TURMAS	Quantitativo de Alunos Mínimo/Máximo
Turma 3/8	37	Educação Infantil	EIH1,EIH2,...	
Leito mínimo 1	41	Educação Infantil	EIL1,EIL2, ...	No

4. Professor Itinerante Domiciliar

4.1. As crianças com necessidades educacionais especiais, impossibilitadas de freqüentar as Unidades Escolares, receberão atendimento pedagógico domiciliar de Professor Itinerante.

4.2. A necessidade desse atendimento deverá ser avaliada por intermédio de uma ação conjunta das equipes da Assessoria de Integração e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e E/DGED/IHA.

4.3 As matrículas das crianças a que se reporta esse item, serão efetuadas, após avaliação inicial, na escola de lotação do Professor Itinerante.

GRUPAMENTO	CÓDIGO	SEGMENTO	TURMA
Atendimento Domiciliar	12	Educação Infantil	Dom1,Dom2, ...

5. ESCOLAS ESPECIAIS

5.1. As turmas regulares da Educação Infantil que funcionarão nas Escolas Especiais seguirão as instruções do item B deste Anexo.

5.2. As Classes Especiais da Educação Infantil atenderão crianças na faixa etária de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses.

5.3. A numeração desses grupamentos terá o seguinte critério:

SEGMENTO	CÓDIGO	GRUPAMENTO	TURMAS	Quantitativo de Alunos Mínimo/Máximo
Educação Infantil	35	CE/EI	EI 01, EIO2, ...	4/8

ANEXO D

DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO

(*) Portaria E/Nº. 39 De 16 De Dezembro de 2008.

Estabelecem critérios para a organização de turmas do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2009.

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO. Da Secretaria Municipal de Educação. No uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e considerando:

- Que cada Ciclo de Formação é constituído pelos Períodos Inicial, Intermediário e Final, num total de 600 dias letivos;
- As disposições contidas na Resolução SME Nº. 1002, de 16 de dezembro de 2008, e na Portaria E/ATP Nº20, de 16 de dezembro de 2008;
- A lei Federal nº11274/2006 que alterou a redação da lei nº9394/96 em seu Artigo 32, recomendando que o início do Ensino Fundamental seja aos 6 (seis) anos de idade;
- O disposto no parecer CNE/CEB Nº. 6/2005 que estabelece que “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6(seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar 6(seis) anos no início do ano letivo”;
- **A LDBEN nº. 9394/98. Artigo 11. Item III.** Que afirma que os Municípios incumbir-se-ão de baixar normas complementares para seu sistema de ensino.

DETERMINA:

Art. 1º a organização das turmas nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino para o ano de 2009 será feita pelos respectivos Diretores, Diretores-Adjuntos, Coordenadores Pedagógicos, Professores e representantes do Conselho Escola-Comunidade.

Parágrafo único. A organização das turmas será feita obedecendo às orientações contidas nesta Portaria.

Art. 2º Os alunos matriculados na Rede Pública do Municipal de Ensino serão grupados nas turmas. Considerando;

I - no 1º Ciclo de Formação. A faixa etária de 6.7 e 8/9 anos;

II – no 2º Ciclo de Formação, a faixa etária de 9, 10 e 11/12 anos;
III – no 3º Ciclo de Formação, a faixa etária de 12, 13, e 14/15 anos;
IV – na Educação de Jovens e Adultos – EJA, alunos a partir de 14 anos completos, interessados nesta modalidade de ensino, considerando-se os conhecimentos já adquiridos;

V – na Classe Especial, os alunos com deficiência, levando-se em consideração a proximidade da faixa etária, seu desenvolvimento e a área de deficiência. Sendo o encaminhamento realizado pelo E/IHA e a E/CRE.

§ 1º Todos os alunos de matrícula inicial com idade entre 6 e 14 anos deverão ser enturmados de acordo com a faixa etária citada no caput deste artigo.

§ 2º Devido ao processo de transição para Ciclo de Formação em todo o Ensino Fundamental, poderão estar enturmados;

a) no 1º Ciclo de Formação, alunos com anos;

b) no 2º Ciclo de Formação, alunos com idade igual ou superior a 13 anos;

c) no 3º Ciclo de Formação, alunos com idade igual ou superior a 16 anos.

§ 3º No 1º, 2º ou 3º Ciclos de Formação, os alunos transferidos de outras redes de ensino serão enturmados com base na documentação apresentada. Observando-se os anos de escolaridade já cursados.

§ 4º Os alunos com 10 anos ou mais, de matrícula inicial ou com até 3 anos de escolaridade, poderão ser enturmados no 1º Ciclo de Formação ou no 2º Ciclo de Formação Período Inicial.

Artigo 3º A matrícula inicial ou por transferência, no período inicial do 1º Ciclo de Formação. Será permitida para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade nos termos da lei Federal nº. 11274/2006 e do Parecer CNE/CEB nº. 6/2005.

Parágrafo único Para atender ao caput deste artigo, considera-se como data-base para cálculo da idade do aluno o último dia do mês de fevereiro de 2009.

Art. 4º o aluno transferido que não apresentar a documentação que comprove a escolaridade exigida para o ingresso no grupamento solicitado até 35 dias após a solicitação da matrícula, será enturmado pela faixa etária prevista no Art. 2º desta Portaria.

Art. 5º Alunos de matrícula inicial com idade igual ou superior a 16 anos serão encaminhados à EJA.

§ 1º Excetuam-se do disposto no caput deste artigo aos casos previstos na Circular Conjunta E/DGED IHA/PEJA nº. 001, de 25/04/06.

§ 2º Os alunos já matriculados no Ensino Fundamental regular só poderão ser transferidos para a EJA por necessidade comprovada de trabalho ou por sua manifestação expressa ou de seu responsável legal. No caso de alunos menores de 18 anos.

§ 3º Na EJA, as turmas deverão ser formadas de acordo com as orientações previstas pelo programa.

Art. 6º A organização das turmas, bem como quantitativo e a numeração, obedecerão a critérios específicos, de acordo com as instruções contidas no Anexo Único que

acompanha a presente Portaria, respeitando-se o quantitativo máximo de alunos por turma, resguardados os direitos previstos em lei.

§ 1º Não poderá ser aberta uma nova turma, enquanto o quantitativo estabelecido para cada grupamento não houver sido totalmente preenchido.

§ 2º As turmas que tiverem seu quantitativo reduzido no decorrer do ano letivo, ficando abaixo do estipulado, poderão ser reorganizadas, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, com o fim de atender a demandas da Rede Pública Municipal de Ensino, aos estudos da Assessoria de Ação integradora e da Divisão de Educação da E/CRE.

§ 3º Na Educação de Jovens e Adultos-EJA II – poderão existir turmas com formação mista. Compostas por alunos de Unidades de Progresso diferentes. Deste que pertencentes a um mesmo Bloco.

Art. 7º Para que não seja ultrapassado o quantitativo máximo de alunos nas turmas, conforme previsto nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Poderá ser utilizado o sistema de rodízio de turmas e/ou de atividades para atendimento a demanda.

Parágrafo único. A opção de estratégia da escola para atendimento á demanda deverá ser analisada em conjunto pelo Conselho Escola-Comunidade da unidade e a E/CRE, cabendo à escola registrar em ata a decisão tomada.

Art. 8º Admitir-se-á, até o 2º Conselho de Classe, a reclassificação de alunos que apresentarem a possibilidade de avanços em seu processo de escolaridade, desde que estejam na faixa etária superior em relação ao período do Ciclo de Formação em tenham sido enturmados.

§ 1º A reclassificação deverá considerar, também, os interesses da faixa etária do grupamento para o qual o aluno está sendo indicado.

§ 2º Admitir-se-á, até o 1º Conselho de Classe, a reclassificação de alunos retidos apenas por frequência.

§ 3º A reclassificação (adequação de enturmação) de alunos para Classes Especiais poderá ser realizada em qualquer período do ano letivo, após avaliação conjunta realizada pela Unidade Escolar. Assessoria de Ação Integradora, Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e equipe do Instituto Helena Antipoff.

§ 4º A reclassificação de alunos da educação de jovens e adultos poderá ocorrer em qualquer período do ano letivo, após avaliação realizada pela Unidade Escolar, atendendo ao caráter acelerativo do curso.

Art. 9 Não haverá reclassificação de alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Art. 10 A distribuição das turmas deverá ser feita de forma que, em cada turno, haja oferta de turmas dos diferentes grupamentos.

Parágrafo único Os casos excepcionais serão avaliados pela Coordenadoria Regional de Educação, em conjunto com a direção da Unidade Escolar.

Art. 11 Cabem às Coordenadorias Regionais de Educação a supervisão e o acompanhamento do processo de organização e de distribuição das turmas, garantindo o disposto na presente Portaria.

Art. 12 Os casos omissos serão resolvidos pela Diretora do Departamento Geral de Educação, da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 13 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2008.

LENY CORRÊA DATRINO

Diretoria do Departamento Geral de Educação

(*) Republicado por ter saído com incorreção no DO de 186 de 17/12/2008

ANEXO ÚNICO

A – DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. DO 1º Ciclo de Formação

1.1 Serão admitidos no 1º Ciclo de Formação alunos nascidos no período de 01.03.2000 a 28.02.2003.

1.1.1 Serão admitidos, também, no 1º Ciclo de Formação, alunos com 9 e 10 anos.

1.2 Na organização das turmas do 1º Ciclo de Formação, o quantitativo máximo deverá ser de 30 (trinta) alunos.

1.2.1 No 1º Ciclo de Formação, as turmas não terão acréscimo de 10% no quantitativo estipulado.

1.3. As turmas do 1º Ciclo de Formação poderão ter incluídos até (dois) alunos que apresentem a mesma deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 25 (vinte e cinco) alunos.

1.4 As turmas dos períodos Intermediário e Final deverão manter a formação do ano anterior. Em caso de existência de vagas na turma, deverão ser preenchidas por matrícula inicial ou transferência.

1.5 As turmas do 1º Ciclo de Formação serão ordenadas da seguinte forma:

PERÍODOS	CÓDIGOS	TURMAS
INICIAL	41	1101,1102

INTERMEDIÁRIO	42	1201,1202
FINAL	43	1301,1302

2. Do 2º Ciclo de Formação

2.1 Serão admitidos no 2º Ciclo de Formação alunos na faixa etária de 9 à 11/12 anos.

2.2 Na organização das turmas do 2º Ciclo de Formação, o quantitativo deverá ser de 35 (trinta e cinco) alunos.

2.2.1 O acréscimo de 10% a este quantitativo ocorrerá quando não houver ainda atendimento á demanda de alunos, com exceção daquelas turmas onde existam alunos com deficiência.

2.3 As turmas do 2º Ciclo de Formação poderão ter incluídos até 2 (dois) alunos que apresentem a mesma deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 33 alunos.

2.3.1 Caso haja a necessidade de inclusão de mais do que 2 (dois) alunos com deficiência, haverá uma avaliação promovida pelas equipes do E/DGED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e da Unidade Escolar para rediscussão do quantitativo.

2.4 A organização das turmas deverá obedecer ao critério de idade, devendo-se observar que cada turma tenha alunos do mesmo período de desenvolvimento.

2.5 As turmas do 2º Ciclo de Formação deverão manter, preferencialmente, a formação do ano anterior. Em caso de existência de vagas na turma, deverão ser preenchidas por matrícula inicial ou transferência.

2.6 As turmas do 2º Ciclo de Formação serão ordenadas da seguinte forma:

PERÍODOS	CÓDIGOS	TURMAS
INICIAL	44	1401, 1402,...
INTERMEDIÁRIO	45	1501, 1502,...
FINAL	46	1601, 1602,...

3. Do 3º Ciclo de Formação

3.1 Serão admitidos no 3º Ciclo de Formação alunos na faixa etária de 12 a 14/15 anos.

3.2 Na organização das turmas do 3º Ciclo de Formação, o quantitativo poderá ser de 35 (trinta e cinco) a (quarenta) alunos, cabendo à E/CRE o estabelecimento do limite mínimo, após análise com a Unidade Escolar.

3.2.1 O acréscimo de 10% a este quantitativo ocorrerá, quando não houver ainda atendimento à demanda de alunos, com exceção daquelas turmas onde existam alunos com deficiência.

3.3 As turmas do 3º Ciclo de Formação poderão ter incluídos até 2(dois) alunos que apresentem a mesma deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 38 alunos.

3.3.1 Caso haja a necessidade de inclusão de mais do que 2 (dois) alunos, haverá uma avaliação promovida pelas equipes do E/DGED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e da Unidade Escolar, para rediscussão do quantitativo.

3.4 A organização das turmas deverá obedecer ao critério de idade, devendo-se observar que cada turma tenha alunos do mesmo período de desenvolvimento.

3.5 As turmas do 3º Ciclo de Formação deverão manter, preferencialmente, a formação do ano anterior. Em caso de existência de vagas na turma, deverão ser preenchidas por matrícula inicial ou transferência.

3.5 As turmas do 3º Ciclo de Formação serão ordenadas da seguinte forma:

PERÍODOS	CÓDIGOS	TURMAS
INICIAL	47	1701,1702,...
INTERMEDIÁRIO	48	1801,1802,...
FINAL	49	1901,1902,...

B – DO ENSINO FUNDAMENTAL – MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. A organização das turmas da Educação Especial deverá efetivar-se numa ação conjunta do E/DGED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e equipe pedagógica da escola.

2. ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

2.1 CLASSES HOSPITALARES

2.1.1 Os atendimentos poderão ser realizados em leito, de forma individual ou em grupo/turmas.

2.1.2 A numeração desses grupamentos obedecerá ao seguinte critério:

MODALIDADE	CÓDIGO	SEGMENTO	TURMAS	Quantitativo de alunos: Mínimo/ Máximo
Turma	38	Ensino Fundamental	CH 1, CH 2,...	3/8
Leito	39	Ensino Fundamental	L1,L2...	No Mínimo 1

2.1.3 Qualquer alteração no quantitativo de alunos só poderá ser realizada com autorização do E/DGED/IHA.

2.2 CLASSES ESPECIAIS

2.2.1 As Classes Especiais funcionarão em turnos de quatro horas e trinta minutos ou de acordo com a organização da escola.

2.2.2 As turmas serão organizadas da seguinte formas:

ÁREA	CÓDIGO	GRUPAMENTO	TURMAS	Quantitativo de alunos: Mínimo/ Máximo
Retardo Mental	30	CE/RM	RM1, RM2,...	4/8
Deficiência Visual	31	CE/DV	DV1, DV2...	4/8
Deficiência Auditiva	32	CE/DA	DA1, DA2...	4/8
Condutas Típicas de Síndromes	40	CE/CT	CT1, CT2...	3/5
Síndromes Diversas	40	CE/SD	SD1, SD2...	3/5

2.2.3 O quantitativo de alunos nas Classes Especiais só poderá ser aumentado após avaliação conjunta do E/DGED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e da Unidade Escola.

3. ESCOLAS ESPECIAIS

3.1 CLASSES ESPECIAIS

3.1.1 A numeração dos grupamentos terá o seguinte critério:

SEGMENTO	CÓDIGO	GRUPAMENTO	TURMAS	Quantitativo De alunos: Mínimo/ Máximo
Ensino Fundamental	36	CE	CE 01, CE 02,...	4/8

4. ATENDIMENTO DOMICILIAR

- 4.1 Os alunos com deficiência, impossibilitados de freqüentar as Unidades Escolares, receberão atendimento pedagógico domiciliar de Professor Itinerante.
- 4.2 A necessidade desse atendimento deverá ser avaliada por intermédio de uma ação conjunta das equipes do E/DGED/IHA, da Assessoria de Ação Integradora e da Divisão de Educação da E/CRE
- 4.3 A matrícula desses alunos será efetuada, após avaliação inicial, na escola de lotação do Professor Itinerante.
- 4.4 O atendimento domiciliar poderá ainda contemplar os casos de afastamento temporário, mantendo a matrícula do(s) aluno(s) em sua(s) escola(s) de origem.
- 4.5 As turmas de Atendimento Domiciliar serão organizadas desta forma:

GRUPAMENTO	CÓDIGO	SEGMENTO	TURMA
Atendimento Domiciliar	12	Ensino Fundamental	Dom 1, Dom 2,...

C – DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos serão grupados da seguinte formas:

- I – Na EJA I, em dois Blocos – Bloco 1(um) e Bloco 2 (dois).
 II Na EJA II, em dois Blocos – Bloco 1(um) e Bloco 2 (dois).

2. Na organização das turmas da EJA, o quantitativo máximo será de 30 (trinta) alunos,
- 2.1 As turmas da EJA poderão ter incluídos até (dois) alunos com deficiência, dentro da mesma área de deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 25 (vinte e cinco) alunos.

2.2 Caso haja a necessidade de inclusão de mais do que 2 (dois) alunos com deficiência, haverá uma avaliação promovida pelas equipes do E/DGED/IHA, do E/DGE/EJA, da Assessoria de Ação Integradora e da Divisão de Educação da Coordenadoria Regional de Educação e da Unidade Escolar, para rediscussão do quantitativo.

3. No Centro Municipal de Referência da Educação de Jovens e Adultos – CREJA, tendo em vista a carga horária diferenciada, o quantitativo máximo será de 13 alunos, podendo ser incluído, neste quantitativo, 1 (um) aluno com deficiência.

3.1 Serão acrescidos 10% ao quantitativo estipulado no item anterior para atender às mudanças temporárias de horário, por necessidade de trabalho do aluno.

4. As turmas da EJA serão ordenadas da seguinte forma:

GRUPAMENTO	BLOCO	CÓDIGO	TURMAS
EJAI	1	17	171,172,...
	2	19	191,192,...
EJA II	1	15	151,152,...
	2	16	161,162,...

CRITÉRIOS DE ENURMAÇÃO - 3º COC/2008			
2008	2009	2009	
CICLO	ENTURMAÇÃO	RECLASSIFICAÇÃO (ATÉ O 2º COC)	
			Observação
1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM 7 A 10 ANOS E COM FREQUENCIA INFERIOR A 75%)	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO	ALUNOS COM 7 A 9 ANOS
	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (ALUNOS COM ATÉ 8 ANOS, INDEPENDENTEMENTE DO CONCEITO FINAL E COM FREQUENCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	ALUNOS COM 8 ANOS
	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (ALUNOS COM 9 OU 10 ANOS QUE AINDA NÃO POSSUEM O DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA E DOS DEMAIS OBJETIVOS PARA O 1º CICLO DE FORMAÇÃO E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	ALUNOS COM 9 OU 10 ANOS
	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM 9 OU 10, ANOS QUE POSSUEM O DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA, MAS NÃO ATINGIRAM OS DEMAIS OBJETIVOS PREVISTOS PARA 1º CICLO DE FORMAÇÃO, E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	ALUNOS COM 9 OU 10 ANOS
	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM 9 OU 10, ANOS, COM O DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA E QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS PREVISTOS PARA		

	1º CICLO DE FORMAÇÃO, E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)		
1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (ALUNOS COM 7 A 10 ANOS E COM FREQUENCIA INFERIOR A 75%)	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	ALUNOS COM 8 OU 9 ANOS
	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM ATÉ 8 ANOS, INDEPENDENTEMENTE DO CONCEITO FINAL E COM FREQUENCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)		
	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM 9 OU 10 ANOS QUE AINDA NÃO POSSUEM O DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA E DOS DE MAIS OBJETIVOS PREVISTOS PARA O 1º CICLO DE FORMAÇÃO E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	ALUNOS COM 9 OU 10 ANOS
	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM 9 OU 10 ANOS, TENDO ATINGIDO OS OBJETIVOS PREVISTOS PARA 1º CICLO DE FORMAÇÃO, E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)		

2008	2009	2009	
CICLO	ENTURMAÇÃO	RECLASSIFICAÇÃO (ATÉ O 2ºCOC)	
			Observação
1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	1º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM ATÉ 10 ANOS E COM CONCEITO FINAL RR INDICADOS PELO CONSELHO DE CLASSE A RETENÇÃO E/OU SE TIVER FREQUÊNCIA INFERIOR A 75%)	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	ALUNOS COM 9 OU 10 ANOS
	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM ATÉ 10 ANOS, CONCEITUADOS COM RR E COM FREQUENCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75% E INDICADOS A PROSSEGUIR PELO CONSELHO DE CLASSE PARA O CICLO SEGUINTE)		
	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM ATÉ 10 ANOS CONCEITUADOS COM MB, B OU R E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)		
2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM FREQUÊNCIA INFERIOR A 75%)	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO	ALUNOS COM 10 ANOS OU MAIS
	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (ALUNOS CONCEITUADOS COM MB, B, R OU RR E	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	ALUNOS COM 11 ANOS OU

	COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)		MAIS
2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (ALUNOS COM FREQUENCIA INFERIOR A 75%)	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	ALUNOS COM 11 ANOS OU MAIS
	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL MB, B, R OU RR E COM FREQUENCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	ALUNOS COM 12 ANOS OU MAIS
2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	2º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL FINAL RR INDICADOS PELO CONSELHO DE CLASSE A RETENÇÃO E/OU COM FREQUÊNCIA INFERIOR A 75%)	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	ALUNOS COM 12 ANOS OU MAIS
	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL RR E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75% E INDICADOS PELO CONSELHO DE CLASSE A PROSSEGUIR PARA O CICLO SEGUINTE)		
	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL MB, B OU R E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO	ALUNOS COM 13 ANOS OU MAIS

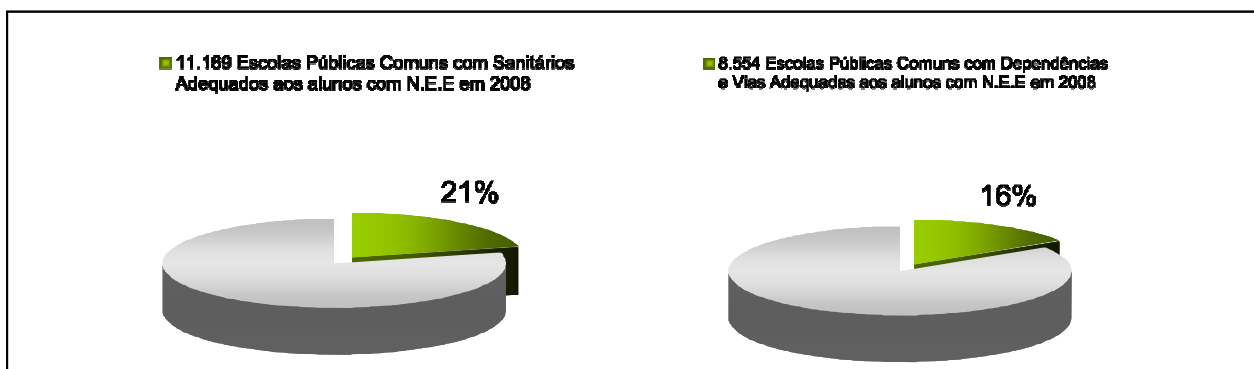
2008	2009	2009	
CICLO	ENTURMAÇÃO	RECLASSIFICAÇÃO (ATÉ O 2ºCOC)	
			Observação
3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INICIAL (ALUNOS COM FREQUÊNCIA INFERIOR A 75%)	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO	ALUNOS COM 13 ANOS OU MAIS
	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL MB, B, R OU RR E COM FREQUENCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	ALUNOS COM 14 ANOS OU MAIS
3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (ALUNOS COM FREQUÊNCIA INFERIOR A 75%)	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	ALUNOS COM 14 ANOS OU MAIS
	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL MB, B, R OU RR E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)		
3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL	3º CICLO DE FORMAÇÃO PERÍODO FINAL (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL FINAL RR INDICADOS PELO CONSELHO DE CLASSE A RETENÇÃO E/OU SE TIVER FREQUÊNCIA INFERIOR A 75%)		
	ENSINO MÉDIO (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL RR E COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75% E INDICADOS PELO CONSELHO DE CLASSE A PROSSEGUIR PARA		

	O CICLO SEGUINTE)		
	ENSINO MÉDIO (ALUNOS COM CONCEITO GLOBAL MB, B OU R, COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A 75%)		
	ENSINO MÉDIO (ALUNOS COM RR, DESDE QUE APROVADOS EM CONCURSO PÚBLICO DE SELEÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO)		

ANEXO E

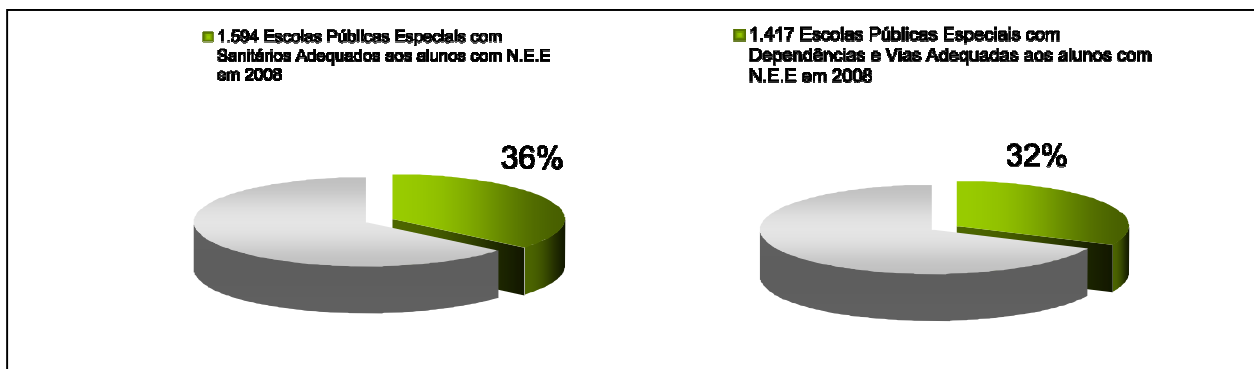
Escolas Públicas da Educação Básica em 2008: 164.623

Gráfico 3 – Acessibilidade nas 54.129 Escolas Públicas Comuns com matrícula de alunos com Necessidades Educacionais Especiais:



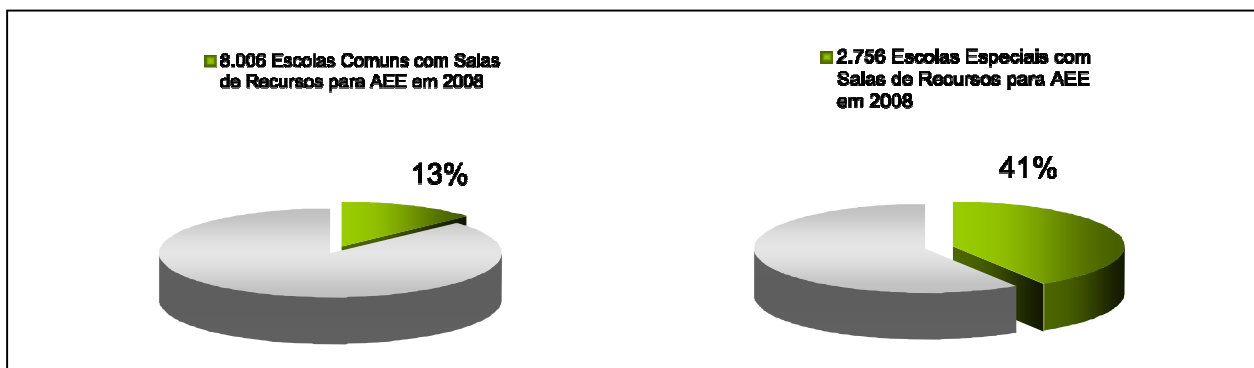
Fonte: Ministério da Educação - MEC.

Gráfico 4 – Acessibilidade nas 4.407 Escolas Públicas Especiais com matrícula de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.



Fonte: MEC – Ministério da Educação.

Gráfico 5 – Salas de Recursos nas 65.515 Escolas Públicas e Privadas com matrícula na Educação Especial.



Fonte: MEC – Ministério da Educação

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)