

FACULDADE DE CIÊNCIAS GERENCIAIS DE MANHUAÇU – FACIG

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desvendando o discurso em torno da igualdade e oportunidade no mercado de trabalho.

Ana Lúcia de Faria

Manhuaçu – MG
2012

ANA LÚCIA DE FARIA

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desvendando o discurso em torno da igualdade e oportunidade no mercado de trabalho.

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu – FACIG, como exigência parcial à obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Márcia Helena de Carvalho.

ANA LÚCIA DE FARIA

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desvendando o discurso em torno da igualdade e oportunidade no mercado de trabalho.

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu – FACIG, como exigência parcial à obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Data de Aprovação: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora – Márcia Helena de Carvalho

Examinadora – Noêmia de Fátima Silva Lopes

Examinador – Wilson Augusto Costa Cabral

Manhuaçu – MG
2012

DEDICATÓRIA

Dedico em primeiro lugar a Deus e a nossa Senhora, que iluminaram o meu caminho durante esta caminhada. Ao meu querido pai (in memoriam), que infelizmente não pôde estar presente neste momento tão feliz da minha vida, mas que não poderia deixar de dedicar a Ele, pois se hoje estou aqui, devo muitas coisas a Ele e por seus ensinamentos e valores passados. Obrigada por tudo! Saudades eternas. A minha Mãe, por ter sempre me incentivado e buscado o melhor para mim. Ao Padre Silas de Paula Barros, que muitas vezes compartilhei momentos de tristezas, alegrias, angústias e ansiedade, mas que sempre esteve ao meu lado me apoiando e ajudando. Não poderia deixar de dedicar também este trabalho ao Deputado Durval Ângelo de Andrade, que de uma forma muito carinhosa me ajudou no custeio do curso. Aos meus amigos, dedico este trabalho e todo meu carinho.

Muito obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, o centro e o fundamento de tudo em minha vida, por renovar a cada momento a minha força e disposição e pelo discernimento concedido ao longo dessa jornada.

A minha família, por sua capacidade de acreditar e pelo incentivo constante em minha vida. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que me deu, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, mesmo não estando presente fisicamente, tenho certeza que está junto de Deus e torcendo por mim, te amo muito!

A minha orientadora, Prof.^a Márcia Helena de Carvalho, que acreditou em mim, que ouviu pacientemente as minhas considerações partilhando comigo as suas ideias, conhecimento e experiências que me motivou. Quero expressar o meu reconhecimento e admiração pela sua competência profissional e minha gratidão extremamente qualificada e pela forma humana que conduziu minha orientação.

A coordenadora do Curso Rutileia que de forma especial e sábia me orientou, e incentivou nos momentos difíceis. Obrigada por contribuir com tantos ensinamentos e tanto conhecimento.

Aos colegas Camila, Fernanda, Flórence, Poligiane e Luís Alberto pelo momento vivido em sala de aula, através de experiência e vivência pessoal e acadêmica e pelos momentos de lazer que foram essenciais neste percurso onde rimos, choramos, e nos ajudamos mutuamente. Peço a Deus que os abençoe grandemente, preenchendo seus caminhos com muita paz, amor, saúde e prosperidade.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e está próximo de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

(Boaventura de Souza Santos).

RESUMO

Este Trabalho faz um discurso em torno da Educação Especial no município de Mutum, como garantia de direito em torno da pessoa com deficiência. Nesse sentido faz uma reflexão com a situação estrutural do capitalismo e com as diretrizes, que amparam a política de Educação Especial. Trazendo uma discussão, que se realiza em torno do caráter contraditório em que se expressa às políticas sociais brasileiras na atual conjuntura do capitalismo monopolista e da reforma do Estado, onde ocorre por parte do setor público a transferência da sua responsabilidade, no que tange o social, para o setor privado. E as políticas sociais, conquista da classe trabalhadora, são concebidas pelo Estado como favor no intuito de desmobilizar a organização de classes. Utilizou-se do método crítico dialético de Marx e na realização da pesquisa exploratória, foi desenvolvida por meio de entrevistas com professores e gestores das referidas escolas públicas no município de Mutum, estado de Minas Gerais. Este trabalho está fundamentado teoricamente nas ideias de Yasbek, Aldaíza, Sposat, Alves, Yamamoto, Netto, Montão, entre outros.

Palavras-Chaves: Educação Especial, políticas sociais, garantia de direitos, mercado de trabalho.

ABSTRACT

This work gives a speech about Special Education in the city of Mutum as guarantee right around the person with disabilities. This sense is a reflection on the structural situation of capitalism and the guidelines, which support the policy of Special Education. Bringing a discussion that takes place around the contradictory character that is expressed in the Brazilian social policies in the present situation of monopoly capitalism and state reform, which occurs by the transfer of public sector responsibility, regarding the social to the private sector. And social policies, achievement of the working class, are designed as a favor by the state in order to disband the organization of classes. We used the critical dialectical method of Marx and the completion of exploratory survey was developed through interviews with professores and managers of these public schools in the municipality of Mutum, state of Minas Gerais. This work is based on the ideas of theoretically Yazbek, Aldaíza, Sposat, Alves, Iamamoto, Netto, Montano, among others.

Key Words: Special Education, social policies, guarantee of rights, labor market.

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PT – Partido dos Trabalhadores
ONGs – Organização não governamental
FMI – Fundo Monetário Internacional
ONU – Organização das Nações Unidas
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
UNESCO – Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério
PNE – Plano Nacional de Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PIB – Produto Interno Bruto
CNE – Conselho Nacional de Educação
PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro
DRU – Desvinculação de Recursos da União
SEE – Secretaria Estadual de Educação
PNATE – Programa Nacional de Transporte do Escolar
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PMDE – Programa Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
CACS – Conselhos de Acompanhamento e Controle Social

PEJA – Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Educação de Jovens e Adultos

IAPS – Institutos de Aposentadoria e Pensões

APAE – Associação e Pais e Amigos dos Excepcionais

ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

AACD – Associação de Assistência a Criança Defeituosa

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadora de Deficiência

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

MEC – Ministério de Educação e Cultura

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

SEESP – Secretaria de Educação Especial

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A INEGÁVEL CONTRADITORIEDADE DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL	15
1.1 AS POLÍTICAS SOCIAIS E O PAPEL DESEMPENHADO PELO ESTADO NO TRATO DA QUESTÃO SOCIAL.....	15
1.2 A CONQUISTA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL COMO ESPAÇO DE DISPUTAS	26
1.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: LUTA PELA VISIBILIDADE E GARANTIA DE DIREITOS.....	42
2 DESVENDANDO O DISCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	51
2.1 BREVE HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS COMPROMETIMENTOS	51
2.2 ENTENDENDO AS VERDADEIRAS INTENÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	68
3 ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MUTUM-MG	76
3.1 ESCOLA ESTADUAL “MINISTRO FRANCISCO CAMPOS”	80
3.2 ESCOLA ESTADUAL DO BAIRRO CANTINHO DO CÉU	81
3.3 ASSOCIAÇÃO PAIS E AMIGOS DO EXCEPCIONAL.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO	102

INTRODUÇÃO

“Traga dúvidas e incertezas, doses de ansiedade, construa e desconstrua hipóteses, pois aí reside à base do pensamento científico do novo século. Um século cansado de verdades, mas sedento de caminhos”. (Cláudia Werneck).

O presente trabalho tem como objetivo analisar o discurso em torno da Educação Especial, no município de Mutum, estado de Minas Gerais, como igualdade e oportunidades e a inserção no Mercado de trabalho. Essas desigualdades sociais são inerentes ao sistema capitalista, ou seja, nenhuma política social por melhor que seja, irá garantir igualdade de oportunidades, nem tampouco, a Política de Educação.

O argumento de que a educação teria o poder de combater as desigualdades sociais, esconde por trás do discurso a intenção de mascarar a realidade, ou seja, a questão social inerente ao sistema capitalista de produção, que produz e reproduz as desigualdades sociais e nenhuma política social, por melhor que seja não terá poder de eliminar essa dinâmica.

Para possibilitar o alcance do objetivo central desta pesquisa, as questões foram aprofundadas a partir dos seguintes objetivos específicos: investigar os motivos pelos quais a educação especial só entra para a agenda política em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), que trouxe, legalmente, a educação especial para o contexto da educação geral, desvendar o discurso em torno dessa política e os comprometimentos do discurso em torno do mercado de trabalho.

Apesar das inúmeras críticas e diferentes comentários, a LDB/96 tem sido percebida como um notório avanço no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Sua referência é de extrema importância em nosso país, onde o acesso à educação dessas pessoas é escasso e revestido de caráter assistencialista.

O caminho metodológico escolhido se baseou numa pesquisa que se configura como exploratória, e análise desse discurso procurando apresentar a situação em

que se encontra o discurso em torno de igualdade e oportunidades no mercado de trabalho e quais as ações e políticas estão sendo desenvolvidas no âmbito da educação especial nas escolas públicas no município de Mutum.

A referida pesquisa buscou compreender de que forma a política de Educação Especial que está acontecendo na rede pública no município de Mutum - MG; Analisar a realidade que abriga a Educação Especial na rede regular de ensino na instituição pública no município de Mutum; Descrever as ações dos professores e gestores das escolas regulares investigando, a questão relacionada a pratica educativa, estrutura e funcionamento e também descrever os obstáculos e dificuldades encontradas nas referidas instituições.

Também foi realizada uma pesquisa sobre a história e as leis da educação, e entrevistas com professores, diretores e pedagogos de instituições escolares públicas, enfatizando a importância da inserção e da aceitação do “ser diferente”.

A escolha do elemento metodológico de viés exploratório deve-se a necessidade de se alcançar uma maior aproximação com o objetivo de estudo, uma vez que permite esclarecer conceitos e ideais considerando as contribuições reunidas a partir do levantamento bibliográfico e proporciona uma visão mais geral do tema estudado.

Foram utilizados ainda, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE para apresentar informações relacionadas ao município e para comparação dos números em relação à situação nacional, esta análise contribui com o enriquecimento da análise, tanto de viés exploratória e do discurso em torno da educação especial.

Os dados foram analisados, por tanto dentro de uma abordagem qualitativa que tem relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um “vínculo” indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode se traduzido em número. (Menezes 2001, p. 37).

Então, antes de falar sobre as políticas de educação especial das pessoas com deficiência, enfatizo uma discussão sobre a trajetória das políticas sociais no cenário brasileiro, um breve resgate histórico sobre o surgimento destas políticas num

contexto mundial num sistema capitalista. Tomemos como ponto de partida a entrada do capitalismo em seu estágio monopolista.

Em relação à educação especial no Brasil, apesar do pouco investimento e do descaso político, foi ganhando seu espaço de forma lenta, por meio da criação de inúmeras instituições. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos.

O texto aborda também a questão da integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Apresenta como esta o quadro de deficiência atualmente, questões relacionadas ao estudo e ao trabalho desse profissional, a visão do administrador diante dessa questão, sua falta de conhecimento sobre essa força de trabalho, o papel das entidades de formação profissional da pessoa com deficiência, o papel do governo e as leis que tratam dos direitos dos cidadãos.

Este trabalho apresenta uma revisão de literatura sobre a história da educação especial no Brasil. Trata-se de um assunto importante, uma vez que a inclusão escolar tem sido tema de diversos estudos em nosso país. Para entender o processo de inserção e suas deficiências faz-se necessário conhecer a história e toda a trajetória percorrida pela educação especial, desde a criação dos primeiros institutos até os dias de hoje, como se deu a inserção da pessoa com deficiência no ensino regular.

Em muitos aspectos a vida da pessoa com deficiência, não é diferente dos demais, possui momentos de alegria e conquistas, em outras palavras, bons e maus momentos como qualquer ser humano se diferencia sim, em uma particularidade, são vítimas do preconceito de discriminação, principalmente no mercado de trabalho.

A pessoa com deficiência, no uso de suas aptidões, que não dependam suas limitações, é tão quanto mais produtiva que qualquer outra pessoa. Disponibilizar trabalho á essas pessoas não é caridade, mas sim respeitar o princípio básico da igualdade perante a sociedade.

Pretende-se comentar sobre os processos de inserção da pessoa com deficiência na escola regular, tendo como parâmetro os conceitos que valorizam a ação e as

peessoas intrínsecas destes sujeitos envolvidos. Para uma melhor compreensão sobre este assunto, utilizar-se-á leitura de artigos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam sobre a inserção de pessoa com deficiência no ensino regular.

1 A INEGÁVEL CONTRADITORIEDADE DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

“Percebi na minha vida acadêmica que, o que o perturba não são as coisas, mas suas opiniões sobre as coisas”.

1.1 AS POLÍTICAS SOCIAIS E O PAPEL DESEMPENHADO PELO ESTADO NO TRATO DA QUESTÃO SOCIAL.

O surgimento das políticas sociais está relacionado ao processo de transição do capitalismo concorrencial¹ para o monopolista², período cronologicamente situado na passagem do século XIX para o século XX. Segundo Netto (2006), o capitalismo monopolista eleva o sistema de contradições da ordem burguesa nos seus traços de exploração, alienação e transitoriamente histórica (NETTO, 2006 p.16). Dentre as principais consequências do capitalismo monopolista, encontra-se o agravamento da “questão social”.

‘Questão social’ pode ser entendida como um conjunto das expressões das desigualdades sociais da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2009, p. 27).

Efetuuou-se, assim, um processo contraditório de acumulação de riquezas e de pobreza: a crescente monopolização de acumulação da economia por parte dos setores minoritários da sociedade gerou, por um lado, elites com rendimentos e níveis de vida comparáveis aos dos países altamente industrializados e, por outro uma massa humana de desempregados ou subempregados, totalmente impossibilitada de satisfazer o nível mínimo de suas necessidades vitais.

¹ No capitalismo concorrencial preponderam às leis de mercado, e o Estado não interfere nas relações econômicas. O preceito da livre concorrência se faz razão da acumulação acelerada de capital que se alargou a concentração e a transferência de riqueza, pelo uso generoso da força de trabalho abundantes recursos de novas máquinas (VIEIRA, 2004, p. 137apud, ALVES, 2009, p.26).

²Segundo Vieira, o monopólio tomou lugar da livre concorrência aproximadamente após 1970. O capitalismo monopolista evidenciou a acumulação do capital agora ampliada à escala mundial, com supremacia dos trustes e dos cartéis (...) o capitalismo monopolista dirigiu-se à exploração de bens de capital (VIEIRA, 2004, p. 137apud, ALVES, 2009, p.26).

A classe trabalhadora enfrentou, no decorrer desse processo, o sucateamento das condições de vida, seus salários não supriam as mínimas necessidades para a garantia da sobrevivência, ao mesmo tempo em que enfrentava condições bastante precárias de trabalho, ou seja, uma classe abastada e outra miserável. Porém, esta mesma condição, fez surgir, a massa dos trabalhadores que passaram a compartilhar interesses materiais, ideais e modo de pensar comuns, formando, assim, uma classe³, que se organiza em movimentos populares para reivindicar melhores condições de vida, o que se configura, para a classe burguesa, em uma ameaça crescente à ordenação social constituída pelas conformidades do sistema vigente.

A relação que se estabelece entre Estado e sociedade civil, composta basicamente por interesses políticos e econômicos de classe, irão apresentar o alvo das políticas públicas que o Estado se propõe a elaborar. Dito de outra forma, as políticas sociais são estratégias utilizadas pelo Estado para manter as classes subalternas conformadas com a sua condição de vida, desmobilizadas e sem a consciência de classe necessária para o desenvolvimento de um projeto político que possa sustentar suas reivindicações no plano societário.

Mas também, o espaço de constituição das políticas é o lócus propício para a negociação dos interesses dos trabalhadores, aumento dos direitos sociais e estabelecimento de prioridades políticas condizentes com as reais necessidades da população e melhoria de suas condições de vida. Neste sentido,

Pode-se dizer que as políticas sociais fundam-se não só pelo agravamento da questão social, na transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, (...) como, também, pela nova configuração dos movimentos sociais que se mostram mais fortes e organizadas politicamente, dando próprio desenvolvimento da consciência de classe. (ALVES, 2009, p.26).

³ Marx analisa a sociedade de duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado, referentes respectivamente à compra e a venda da força de trabalho, ou melhor, a propriedade e não propriedade dos meios de produção. “de acordo com GOHN, só podemos entender as classes no universo de relação com outras classes, não é possível entender a classe sem tratar da luta de classes, pois a lógica quer suas relações é de conflitos, dominação e exploração. As classes constituem segundo a posição de individuo ocupam no processo de produção” (GOHN, 1999, p.37 apud ALVES 2009. p. 27).

Dessa forma, analisar as políticas sociais requer situá-las no movimento histórico, o que perpassa pelas configurações que o Estado, bem como pela força política produzida pelos movimentos reivindicatórios, organizados no interior da sociedade civil, voltados para a defesa de interesses coletivos.

É válido esclarecer, no entanto, que o tipo de Estado monopolista que se apresenta no Brasil revela grandes diferenças e especialidades em relação aos países de Primeiro Mundo. Porém para obter um maior nível de concretude na relação entre capitalismo monopolista e emergência das políticas sociais, é preciso analisá-la sob uma ótica mais abrangente e totalizante, num momento histórico em que as classes sociais, através de organizações partidárias, sindicalistas e classistas, reivindicam do Estado, solução para questões inerentes ao movimento de produção e reprodução das relações sociais. Nesta perspectiva totalizante,

Torna-se possível o entendimento de que as políticas sociais não são meros mecanismos de cooptação utilizados pelo Estado para garantir a hegemonia dos interesses da classe burguesa, mas são resultados de complexas mediações (socioeconômicas, políticas, culturais) desenvolvidas pelas forças sociais que se movimentam historicamente na luta pela hegemonia nas esferas estatal, pública e privada (BEHRING, 2001 apud FALEIROS, 1986).

Tradicionalmente, o Estado é chamado a garantir sua hegemonia ideológica, política e econômica, via políticas sociais, as quais se apresentam para a sociedade como meras “concessões”, sendo que, na verdade, é conquistas históricas do movimento popular⁴ organizado, o que se constitui em direitos de cidadania.

As políticas sociais constituem-se, então, como uma das atribuições do Estado capitalista de oferecer bens e serviços sociais, uma forma de enfrentamento do processo de pauperização das classes trabalhadoras e, inclusive, para a garantia da manutenção e reprodução da ordem social vigente. Este, portanto, é o caráter utilitarista das políticas sociais para a classe dominante.

⁴ Poderíamos definir o “popular” como todo setor social que, em oposição à elite nacional, padece certo domínio político, cultural e ideológico, na medida em que é excluído, num determinado grau, da tomada de decisões e por quanto apresenta carências e potencialidades não plenamente desenvolvidas (MONTANÕ, p.75).

Eis porque as políticas sociais passaram a ser vista nas melhores análises marxistas como um fenômeno contraditório, porque ao mesmo tempo em que responde positivamente aos interesses dos representantes do trabalho, proporcionando-lhes ganhos reivindicatórios na sua luta constante contra o capital, também atende positivamente interesses dos representantes do capital, preservando o potencial produtivo da mão-de-obra e, em alguns casos (...) desmobilizando a classe trabalhadora.⁵

De acordo com a análise de Sposati (1995), as políticas sociais aparecem sob forma de salários indiretos que, na perspectiva Keynesiana, subsidiaria o consumo, “estimularia e possibilitaria o ingresso dos excluídos no mercado”. Conforme também descreve Iamamoto (1995), a riqueza socialmente produzida é canalizada para o Estado e para o empresariado, sendo uma parcela mínima retorna à população através da oferta de serviços sociais⁶. Porém estes serviços são visualizados pela classe trabalhadora e pelo grande capital sob os ângulos diferenciados. Sendo que os primeiros, na condição de usuário dos serviços sociais, sobrevivem o caráter complementar destes serviços, que apesar de não serem suficientes, são necessários à sua sobrevivência, por conta de uma política salarial que não satisfaz as suas necessidades mínimas de reprodução humana e social.

Tendo em vista que a gestão de tais serviços não é controlada pelos trabalhadores, esses se tornam uma forma de controle e subordinação da população subalterna, alargando os vínculos de dependência para com os “benefícios eventualmente concedidos” pelo Estado que almeja a subordinação política dessa população aos padrões vigentes⁷.

Em se tratando de capital, esses serviços sociais são abordados como uma forma de socializar os custos de reprodução da força de trabalho, o que é preferível ao aumento de salário porque isso afetaria diretamente a lucratividade. São, então,

⁵ PEREIRA, P. A. P. A metamorfose da questão social e a reestruturação das políticas sociais. In: Capacitação em Serviço Social e política social: Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço social. Brasília: CEAD, 1999, p.54.

⁶ Os serviços sociais “aparecem como ‘doação’ da fase ‘humanitária’ do Estado ou da empresa à classe operária, e não como a devolução de um serviço já pago, através da apropriação da mais valia da cobrança de impostos ou taxas”. Sendo assim, os serviços sociais “são direitos que se metamorfoseia, em benefícios” (IAMAMOTO, 1995, pp.96-97).

⁷ Seria uma estratégia para calar os movimentos sociais da classe trabalhadora e desmobilizar as organizações classistas, produzindo, assim, o conformismo e a resignação política desse segmento populacional que, inconscientemente, contribuiria para a reprodução social e econômica do sistema capitalista.

encarados como “salário indireto”, pois, enquanto se mantém o salário aquém das reais necessidades da classe operária, amplia-se a rede de serviços sociais, no intuito de garantir a reprodução material da força de trabalho, sem, porém, aumentar o valor pago por ela.

Não se nega que a política social é um mecanismo que o Estado utiliza para intervir no controle das contradições que a relação capital-trabalho gera no campo da reprodução e reposição da força de trabalho, ou, ainda, que cumpre uma função ideológica na busca do consenso a fim de garantir a relação dominação-subalternidade e, intrinsecamente a esta, a função política de alívio, neutralização das tensões existentes nesta relação. É ela uma forma de gestão estatal da força de trabalho e, nessa gestão, não só conforma o trabalhador às exigências da reprodução, valorização e expansão do capital, mas também é o espaço de articulação das pressões e movimentos sociais dos trabalhadores pela ampliação do atendimento de suas necessidades e reivindicações (SPOSATI, 1995, p.34).

Como avanço histórico, após a II Guerra Mundial, surge um padrão de proteção social que se categoriza como uma incumbência do Estado para a garantia do bem-estar dos cidadãos. Logo, como uma necessidade histórica para enfrentar as consequências do pós-guerra, cria-se o Welfare States, sob a lógica Keynesiana, para a garantia do pleno emprego⁸. No Brasil, nunca houve efetivamente um Estado de Bem – Estar Social, pois todas as vezes que o Estado interviu na vida social foi para beneficiar a burguesia.

Na década de 1930, a revolução liderada por Vargas mudou o bloco do poder e, mesmo de forma heterogenia, direcionou a política no sentido de transformar as relações Estado/Sociedade para integração do mercado interno e desenvolvimento da industrialização, mantendo ao mesmo tempo, a economia de exportação de produtos agrícolas sem romper a dependência dos países.

Na verdade, o país experimentou uma modernização capitalista sem realizar uma revolução democrática. Vargas, através de sua política trabalhista, buscava ao

⁸ Na verdade, como coloca Iamamoto (1998), o que se pretendia com a criação do Welfare States é a superação de mais uma das crises cíclicas do capitalismo. Sendo assim. Como o aumento dos serviços sociais e a sua universalização, haveria a liberação de parte dos rendimentos familiares para o consumo de mercadorias, o que acarretaria o aquecimento do processo produtivo e a superação da crise capitalista.

mesmo tempo, controlar as greves e movimentos operários e estabelecer um sistema de seguro social. Falava-se explicitamente em substituir as lutas de classes pela colaboração de classe, sendo resposta de cima pra baixo. Neste contexto o ministério do trabalho criado na década de 1930 articulou o atrelamento dos sindicatos ao Estado através do controle de suas eleições, de suas finalidades, finanças e atividades. De acordo com BEHRING (2000):

O modelo Getulista de proteção social se definia em comparação com o que se passava no mundo, fragmentando em categorias sendo limitado e desigual na implementação dos benefícios (predominantemente assistencialista, numa junção de obras de caridade religiosa, com ações das primeiras damas), em sindicatos foram cooptados pelo poder numa troca de favores, o que fez com que caracteriza este modelo corporativismo. O contexto político então era populista, onde o governo fazia apelo à adesão das massas ao nacionalismo (Vargas), seja o desenvolvimentismo (Kubitschek) seja ao moralismo (Jânio Quadros) seja o reformismo (Goulart).

No período de 1964 (golpe Militar) a 1988 (constituição democrática) o Brasil se desenvolveu com a expansão da produtividade, modernização da economia e entrada do capital estrangeiro em parceria com o Estado. Por outro lado, dezenas de brasileiros foram presos, torturados, exilados, mortos, desaparecidos. Em 1978 os sindicalistas do ABC paulista se mobilizaram contra o regime através de greves, parte da igreja católica também questionou a repressão junto com um número expressivo de intelectuais organizando o PT (Partido dos Trabalhadores) em 1980. Esse modelo repressivo, centralizado, autoritário e desigual foi sendo implantado como um complexo assistencial- industrial- tecnocrático - militar. Controlado pela gestão tecnocrática, não veio a se constituir como um projeto universal de cidadania. Era a continuidade de um modelo fragmentado e desigual de incorporação social para conquistar clientelas, impulsionar certos setores economicamente influentes. A ruptura com o Regime Militar foi lenta e gradual.

Com a Constituição Federal 1988, surgiu a consciência dos direitos dos trabalhadores no bojo das lutas sociais contribuindo para construção de um pacto federativo com a descentralização de responsabilidades para os níveis de Estados e

Municípios, e maiores aportes de recurso para eles, sem com isso compensar todas as responsabilidades a ele atribuídas. A Seguridade Social foi regulamentada como direito social que se apóia no tripé das políticas de saúde, assistência e previdência, o que aconteceu tardiamente, pois na década de 1980, o modelo do Welfare States já estava sendo desestruturado nos EUA e nos países europeus. Porém a ala conservadora do congresso nacional sempre fez oposições às pressões por direitos sociais e para defesa dos interesses dominantes defendendo a redução do Estado em nome do desenvolvimento social. Por isso, a universalização dos serviços sociais não aconteceu no Brasil, pois, o acesso aos mesmos dependia enquadramento aos parâmetros de vulnerabilidade social que ultrapassam a linha da pobreza, direcionando os processos de triagem e seleção que “beneficiam” os mais pobres/miseráveis, dentre os pobres⁹.

A partir da crise capitalista em 1970 e da crise do socialismo em 1980, consolidou a hegemonia americana no mundo: implicando arrocho salarial, ajuste fiscal, redução do Estado, privatização e desregulamentação das leis trabalhistas. Na perspectiva de adaptação do país à dinâmica do capitalismo houve o desmonte do Estado no Brasil, pois não se levou em conta as mediações delineadas pela nossa história, nossa formação social e a relação sobre as classes sociais.

O Estado brasileiro passa por uma contra reforma que significou uma perda de soberania - com o aprofundamento da heteronomia externa; no esforço deliberado da incapacidade do estado para impulsionar uma política econômica que tenha perspectiva a retomada do emprego e do crescimento em função da destruição dos mecanismos de intervenção, o que significa uma desestruturação produtiva e no desemprego (MATOSO,1998).

A história brasileira nunca negou o corte assistencial que vem marcando as políticas sociais direcionadas para o enfrentamento das diversas expressões da questão social, a partir de uma dimensão compensatória de lidar com as carências e os problemas da população. Eis que o caráter assistencialista das políticas sociais configura-se através de atendimentos prestados à população na forma de

⁹ “O Brasil, não tendo experimentado um Estado de Bem-Estar Social na sua completude, viveu o que Oliveira já denominou de Estado de Mal-Estar Social” (IAMAMOTO, 1998, p.30).

“benefícios”¹⁰ eventuais/focalizados/descontínuos oferecidos pelo Estado. Trata-se, pois, de políticas focalistas, seletivas, inoperantes, sem regras estáveis ou reconhecimento de direitos. Neste sentido, manifestam-se úteis à hegemonia dos interesses da classe dominante, amenizando as tensões e conflitos sociais para que as condições de reprodução geral do capital sejam garantidas.

Neste contexto de políticas neoliberais, as políticas sociais são funcionais para circulação (realização da economia) ao canalizar a renda para fora do mercado de trabalho (desempregados empresários capitalistas (BERING, 2000, p.58), velhos e incapazes) seja por representarem as despesas governamentais com inúmeros programas sociais um mercado de consumo de enorme significado para os empresários capitalistas (BERING, 2000, p.58).

As políticas sociais brasileiras caracterizam-se, inclusive, pela subordinação aos interesses econômicos¹¹ e políticos. Yasbeck (1999) assinala que a “matriz conservadora e oligarquia”, e sua forma de relação atravessada pelo favor, pelo compadrio e pelo clientelismo, emoldura politicamente a história econômica e social do País, penetra também, na política social brasileira. Assim, do ponto de vista político, as intervenções no campo da política social, vem se apresentando como espaço propício à ocorrência de práticas assistencialistas e clientelistas, servindo também a constituição e a manutenção dos focos eleitorais.

O agravamento da pobreza vem pesando duramente sobre a sociedade e, neste contexto, Yasbeck destaca que programas sócios assistenciais vêm se revelando inofensivos e com pequeno destaque nas intervenções governamentais, prestando-se mais ao “clientelismo utilitário e à absorção de tensões do que enfrentamento afetivo da pobreza” (1999, p.10). Por outro lado, como aponta Raichelis,

A pobreza se expressa não apenas pela exclusão do mercado de trabalho, mas também pela ausência do acesso a serviços sociais públicos necessários ao processo de reprodução social. Embora esses serviços

¹⁰ Esses “benefícios” aparecem em certas conjunturas, caracterizando-se, sobretudo, pela forma populista, paternalista e benevolente que mantém em relação às classes popular. Distanciada, portanto, de uma ação que enfatize o campo dos direitos sociais.

¹¹ A privatização do setor social indica a sua subordinação aos interesses econômicos e a dificuldade de se alterar o perfil da desigualdade na dinâmica geral da sociedade brasileira, em que os investimentos públicos estão cada vez mais vinculados ao desempenho da economia.

em si mesmos não sejam capazes de incidir sobre determinantes da pobreza, sua ausência deterioriza ainda mais as condições de vida dos setores sociais pobres e discriminados da sociedade brasileira (2000,p.161).

Em suma, o que ocorre é a transferência da responsabilidade por parte do Estado para a sociedade civil e para o setor privado, produzindo o que se chama de “refilantropização” do trato da questão social, ou seja, o Estado divide a responsabilidade da gerencia e execução das políticas sociais com o Terceiro Setor e ONGs, num contexto em que as políticas sociais não são prioridades nas definições orçamentárias, pelo contrário, são rebaixadas ao descaso político¹² em decorrência da supervalorização das questões econômicas. É o momento chamado de “ajuste estrutural”¹³ As consequências da implementação do ideário neoliberal na sociedade brasileira, que é viabilizada pelo frágil enraizamento dos movimentos democráticos e pela dificuldade histórica da universalização dos direitos para a maioria da população, expressam-se pelo agravamento da crise social que, iniciada nos anos 1980, aprofunda-se amplamente nos anos 1990 (RAICHELIS, 2000).

Identifica-se, pois, que é no contexto da crise que se dão as alterações das relações Estado/Sociedade Civil e ganha força o debate acerca das políticas públicas que assumiram historicamente o caráter seletivo/excludente e concomitantemente a necessidade de tornar-se, então, propício à reconfiguração da relação existente entre democracia e representação de interesses populares nas decisões políticas.

As novas relações entre Estado e sociedade exigem também novas formas de regulamentação. Logo, a Constituinte configurou-se no locus de lutas por uma nova institucionalização democrática. Sendo assim,

¹² Como consequência, o que ocorre na prática, é a ampliação/perpetuação da seletividade/focalização dos atendimentos, o que reproduz viciosamente uma tensão entre o universal e o focal, onde as demandas sociais clamam por políticas universais, mas os recursos destinados para o enfrentamento limitam-se a uma ação imediata, fragmentada, focalista e descontínua.

¹³ O governo brasileiro vem seguindo os caminhos traçados pelo capital financeiro, modalidades econômicas, provenientes do Fundo Monetário Internacional (FMI), acarretando arrocho salarial, ajuste fiscal. Desresponsabilidade do Estado, privatização e desregulamentação dos direitos trabalhistas. Na área da assistência social vem implementando serviços focalizados nos mais pobres, em parceria com organizações não governamentais, reduzindo o campo estatal de garantia universal dos direitos sociais, o que foi previsto constitucionalmente.

Instrumentos de democracia direta como o plebiscito, referendo e projetos, referendo e projetos de iniciativa popular, formam instituídos como mecanismo de ampliação da participação da sociedade nas decisões políticas. Nessa mesma perspectiva, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu os conselhos de gestão setorial das políticas sociais, que constituem uma das principais inovações democráticas neste campo (RAICHELIS, 2000).

A criação de mecanismos de participação, complementares à tradicional base representativa parlamentar, objetivou garantir institucionalmente a influência e o controle do poder público junto às políticas sociais. Logo, os conselhos deliberativos estão voltados para a democratização do aparelho do Estado e da sociedade civil, podendo impulsionar uma mudança qualitativa na forma de organização social e política na sociedade brasileira.

Esta perspectiva que se inaugura com a instalação de conselhos de direitos espalhados pelos estados e municípios do país confronta-se com as formas clientelistas e reducionistas sob as quais se configuram a política local, onde grupos e famílias se sucedem no poder, sem propiciar à população qualquer mudança de práticas e de conteúdos políticos. É, pois, na correlação de forças e no jogo de pressão/ negociação que os conselhos deliberativos irão adquirir sua legitimidade enquanto força política na co-gestão da coisa pública.

É, pois, nessa medida, que a luta dos trabalhadores pela conquista e garantia dos direitos de cidadania¹⁴, via políticas sociais, ocupa foros de mobilização popular, que reúne os setores sociais comprometidos com a construção de uma sociedade democrática em todos os níveis. Faz, pois, imprescindível o resgate da luta dos

14. Não se faz referência aqui, aquela cidadania liberal, que é vista como um conjunto de direitos, subordinando todos, da mesma forma, ao Estado, apesar das desigualdades sociais. Essa cidadania, concebida pela burguesia está diretamente associada à resignação e ao conformismo das grandes massas frente ao Estado, que se encarrega de conduzir os rumos da sociedade de acordo com os exclusivos interesses do capital. “A cidadania burguesa dispensa a participação ativa dos cidadãos, exigindo das massas apenas uma postura absoluta de indiferença. inércia e conformismo. Basta-lhe a obediência. Não requer a livre adesão dos indivíduos. Não necessita e chega mesmo a dispensar a participação do conjunto da cidadania, salvo nos rituais eleitorais, transformados, muitas vezes, em mero exercício de legitimação política. Passado esse momento, o cidadão é alguém a quem formalmente se homenageia, mas que não se leva a sério” (DIAS, 1996, p.134). Conforme a crítica desenvolvida por este autor a esse respeito, urge que a cidadania, a verdadeira cidadania, seja concebida e exercida como espaço de luta, rompendo com todas as formas de passividade e resignação que transformam os cidadãos em “súditos da burguesia”.

trabalhadores pela cidadania para se entender, sobretudo, que a cidadania plena não se consolidará no âmbito da sociedade capitalista, haja vista que requer uma verdadeira transformação da estrutura societária, ou melhor, o fim da sociedade de classes. Nessa perspectiva, o ponto de vista de Coutinho parece-me decisivo:

Não é possível compatibilizar política e social com o capitalismo. Assim como a expansão dos direitos políticos, da democracia participativa, quando impulsionada além de certo limite, entra em choque com a dominação capitalista, também a expansão dos direitos sociais termina por encontrar obstáculos na conservação da lógica da acumulação do capital. O avanço da cidadania, portanto, coloca na ordem do dia a necessidade do socialismo (1995. p. 47-60).

A perspectiva do potencial transformador da luta popular pela cidadania no que pertence a conquista das políticas sociais e, em especial, a assistência.

1.2 A CONQUISTA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL COMO ESPAÇO DE DISPUTAS

“Onde há política, há espaço público, onde há espaço público, há diálogo, e onde há diálogo, há direitos.” (Hannah Arend)

Com a Constituição Federal de 1988, inaugura-se uma nova visão da educação no país, sendo considerada como política pública: dever do Estado e direito do cidadão. No entanto, se por um lado, a nova Constituição Brasileira representa uma mudança de paradigma social ao reconhecer e garantir os direitos sociais, por outro, ela é formulada em um contexto de adesão do país ao ideário neoliberal, representado pela mundialização da economia, submissão do país aos interesses dos organismos internacionais, retração do Estado, e transferência de recursos públicos para financiar iniciativas privadas. Como consequência desse processo, observa-se o desmonte de conquistas históricas da classe trabalhadora e a retração dos investimentos no campo social.

Nesse contexto, a educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista.

A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, a educação tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira.

Nesse sentido, é válido esclarecer que a conquista deste direito tem processos diferenciados em cada país, dependendo da forma de organização do Estado frente

ao desenvolvimento das forças produtivas. Segundo Cury (1984), nos países que conheceram a colonização, acompanhada da escravatura, como é o caso do Brasil, a conquista do direito à educação, nesses países, soma-se a herança de preconceitos e de discriminações incompatíveis com os direitos civis.

No Brasil, a educação primária, durante mais de cinquenta anos após a sua Independência 1822, foi proibida aos negros escravos, os índios e às mulheres. Somente após longas e árduas lutas foi possível a inscrição deste direito em Lei. Mas, o fato de ter se inscrito como lei, não significa que tenha se efetivado na maior parte dos países que foram colonizados. Segundo Cury, as consequências da colonização e escravatura, associada ao não acesso a propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação, produziram fortes desigualdades sociais (CURY, 1984, p. 38).

Podemos observar a distância e a desigualdade aumentando a lacuna que existe entre os detentores dos meios de produção, que tem acesso à educação, e consequentemente a oportunidades; e a classe trabalhadora, que não tendo acesso a educação de qualidade, tem suas oportunidades reduzidas.

Sendo assim, a escola, enquanto instituição surgiu como uma tentativa de resguardar a educação dentro dos parâmetros adequados e necessários ao fortalecimento e ampliação da sociedade capitalista. Contida nos muros da escola, a educação seria passível de um maior controle da classe dominante não só de seus objetivos, como de sua organização (PARREIRAS, 1999).

Sob o ponto de vista de análise da escola, em termos de seu significado social e político, devem-se essencialmente aos autores de inspiração marxista, bem como as alternativas que acentuam basicamente esses aspectos. Gomes (1999) afirma que as interpretações de Bourdieu e Passeron (1970), de Baudelot e Establet (1977) são esforços para evidenciar e revelar o significado sociopolítico da escola encoberta pela ideologia dominante. O que também pode ser visto em obras de outros autores, como Freinet e Wallon.

No entanto, este tipo de análise está presente em autores que, analisam as analogias educativas em termos de relações de poder e promovem alternativas em que a liberação da opressão e da exploração é tão importante quanto à liberação da ignorância e da falta de cultura. O episódio de Paulo Freire talvez seja o mais claro de apreciação do tipo de instrução que seria conveniente para cada classe social em nome da nova psicopedagogia (respeito às diferenças individuais, às aptidões inatas do aluno, às diferentes personalidades), que já encontra suas evidências desde 1927, resultou na diversificação da apreciação das nossas realidades educacionais.

A tese era defender a ampliação da instrução pública e a necessidade de se diferenciar a escola para o atendimento de clientelas diferentes. Citando Arroyo: Para as lideranças políticas e econômicas a linguagem é direta. Cada comunidade deve ter um tipo de instrução, não por causa das diferenças psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, mas pelo destino que terão na diversificada estrutura socioeconômica. (ARROYO, 1984, p.04).

A história da educação brasileira, segundo Mazzotta (1996), comprova que esta foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. A educação para as classes populares, portanto, foi sendo concebida à medida que ela se tornou necessária para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito.

É interessante ressaltar que Oliveira (2004) aponta a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, como o marco notório na formulação de políticas governamentais para a educação na última década do século passado. Nesse panorama, todas as dificuldades em relação à aprendizagem, as insistentes repetências escolares, a evasão escolar, passam a ser admitidas. Entretanto, não apenas em relação a um público exclusivo, mas sim, em relação a todas as crianças, independente de sua situação socioeconômica, que não permite as suas famílias custear os serviços educacionais e de suporte, oferecido a uma camada cada vez menor e privilegiado da população brasileira.

Inegavelmente, os horizontes postos para a educação brasileira têm sido desenhados, em alguma medida, a partir do papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional e das diretrizes para as políticas públicas dos países periféricos. Muito embora o papel do Banco Mundial, por exemplo, já se desenvolva desde os anos 1950, a partir das ações de financiamento ao desenvolvimento de projetos de educação no Brasil, sua atuação mais estratégica se afirma nas últimas duas décadas do século passado em função do avanço do ideário neoliberal (SOARES, 1996, p. 70).

As diretrizes apontadas pelo Banco Mundial condensam um conjunto de interesses oriundos de diferentes frações da burguesia internacional que, sob a hegemonia do capital financeiro, atuam na ampliação de seus negócios e que, por esta razão, necessitam de aparatos institucionais que situem sob novos patamares o papel dos estados nacionais. Concorrem para o novo papel assumido pelo Banco a combinação de um conjunto bem amplo de processos e necessidades econômicas, cada vez mais globais, dentre as quais destacamos: a forte expansão do setor privado de serviços, a demanda por mão de obra mais qualificada, a consolidação de novos paradigmas de gestão da qualidade dos produtos e serviços, a flexibilização das relações e processos de trabalho, uma nova dinâmica de (des) territorialização das unidades produtivas e a disseminação de uma cultura de valorização do consumo.

Os diferentes interesses em questão são incorporados nas diretrizes do Banco Mundial que apontam para a necessidade de adoção, por parte dos países considerados “em desenvolvimento” ou “periféricos”, de medidas que visem uma ampla reforma educacional, sustentada em alguns pilares como: prioridade para o ensino fundamental; desenvolvimento de processos de gestão voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação; condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas; promoção da descentralização e incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados; convocação de pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares; incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não governamentais (ONG’s) como co-participantes dos processos educativos e das decisões que lhes

afetam; mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação básica; definição de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas; e, ainda, ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (TORRES, 1996).

Estas diretrizes, elaboradas para um amplo conjunto de países, foram – em grande medida – incorporadas no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso e mantidas no governo Lula. Mas a sua adoção acabou por reforçar processos já consolidados em nossa trajetória política e educacional, o que revela que o processo de subordinação do país à nova ordem internacional, alicerçada no plano político na expansão neoliberal e no plano econômico na flexibilização dos padrões de produção, tem ressonâncias para além daquelas que de imediato possam ser projetadas, visto que estamos lidando com uma realidade já marcada por profundas desigualdades sociais.

O processo de mundialização do capital, ao longo dos anos 1990, produziu uma agenda ampla a partir das demandas geradas pela nova ordem econômica e política que foi incorporada pelos organismos multilaterais, pautando os debates dos fóruns mundiais e regionais promovidos, sobretudo pela Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, além do Banco Mundial – conforme já destacamos –, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), representando as agências de financiamento, como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) influenciaram decisivamente a política de educação no Brasil.

As reivindicações dos movimentos sociais no campo educacional em torno da democratização do acesso e das condições de garantia da qualidade da educação pública se confrontavam com versões tecnicistas forjadas em escala global e sintonizadas ao novo vocabulário da hegemonia neoliberal. O Plano Decenal de “Educação para Todos”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos

Profissionais do Magistério (FUNDEF) e a proposta governamental de Plano Nacional de Educação (PNE) expressam uma trajetória de acirradas disputas societárias, mas revelam, também, legislações que acabaram sendo elaboradas em consonância com as diretrizes dos organismos multilaterais e com as recomendações e deliberações oriundas de conferências promovidas pelos órgãos de cooperação técnica sobre temas centrais para a condução das políticas públicas. Dentre elas, destacamos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como a Conferência de Jomtien, em função do local onde foi realizada (Tailândia, em 1990); a Cimeira Mundial em Favor da Infância (Nova York, em 1990); a Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, em 1993); a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, em 1995); e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, em 1995).

Cabe destacar que, de um modo geral, as referidas conferências abordaram questões que já constavam da pauta de mobilização e luta dos movimentos sociais brasileiros e que parte das recomendações aprovadas também coincidiu com os seus interesses, além de representarem passos importantes para a construção de um reconhecimento, em escala mundial, dos direitos humanos e dos sujeitos sociais envolvidos. No entanto, as contradições deste processo são também muito flagrantes em razão da capacidade dos organismos multilaterais interferirem na produção das agendas governamentais e da sociedade civil e fornecerem os subsídios conceituais para a abordagem, muitas vezes genérica, dos problemas tratados. Além de proporem formas de enfrentamento alicerçadas em uma ação que não cobra a responsabilidade pública do Estado e que apela à participação comunitária, empresarial e familiar, esvaziou-se o conteúdo político e as condições de participação da sociedade civil organizada, conforme reivindicavam os movimentos sociais que atuavam no campo educacional.

Nesse contexto é que se deu a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que, segundo Saviani, tinha como propósito “servir de instrumento que viabilizasse a integração das três esferas governamentais no enfrentamento dos problemas da educação”, contudo acabou adquirindo o sentido “pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”

(2008: 183). Tratou-se, portanto, de um documento que serviu apenas para reafirmar algumas ações do governo federal, sem produzir qualquer outro impacto de maior alcance. Diferentemente de planos anteriores esse se voltou exclusivamente para o ensino fundamental, incluindo a educação infantil, especialmente na faixa de 04 a 06 anos, expressando sua forte inspiração nas deliberações da Conferência de Demerval Saviani destacada na análise que produziu sobre o Plano que, seguindo as referências da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, proclamada em março de 1990, em Jomtien, o mesmo se refere à educação básica como expressão equivalente de educação fundamental (2008). Jomtien (1990) e a preocupação em incorporar as prioridades alinhavadas pelos organismos multilaterais para o campo educacional.

O impacto das diretrizes do Banco Mundial no campo educacional brasileiro se tornou bastante visível a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em 1996. Ainda que sua implantação tenha se dado em um cenário de resistências, tanto no campo político como no educacional, e que sua estrutura em si não possa ser referida como aquela que determinou as mudanças mais significativas que a política educacional sofreu, trata-se de um marco que baliza o confronto entre projetos educacionais distintos. O próprio processo de sua tramitação no Congresso revelou uma conjuntura extremamente desfavorável à mobilização empreendida pelos movimentos sociais e, em particular, da comunidade educacional em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia cerca de 30 entidades de âmbito nacional (SAVIANI, 1997).

Embora a LDB aprovada contemplasse algumas inovações importantes e assegurasse certas conquistas no campo educacional, acabou por favorecer a adequação da legislação educacional ao processo de flexibilização da esfera da produção e às novas feições assumidas pelo Estado. A arquitetura da política educacional posterior à aprovação da LDB se estruturou a partir de uma série de legislações complementares aprovadas, majoritariamente, na forma de decretos e portarias. Cabe destacar que a política de educação, em que pese à particularidade desta área, não se distanciou do projeto de contrarreforma do Estado que se forjava no período e que forneceu características bem acentuadas à organização das políticas públicas.

Referimo-nos aqui, particularmente ao reconhecimento da educação especial e da educação infantil como áreas da política educacional e que trilharam, historicamente, um caminho de luta que não se esgota no seu reconhecimento legal, mas tem nele uma etapa importante desta trajetória de mobilização social e educacional.

Em geral, a Política Nacional de Educação - PNE reafirmou o que já vinha sendo desenvolvido no âmbito da política educacional no governo de Fernando Henrique Cardoso, perdendo, deste modo, a sua função como instrumento de planejamento no campo educacional. O que ficou ainda mais acentuado, em função do excessivo número de metas e da ausência de clareza nas condições de seu alcance. Compartilhamos das reflexões produzidas por Demerval Saviani (2008) de que a indicação no plano de um grande número de metas vinculadas ao governo federal reforça o papel centralizador assumido por esta instância governamental, previsto para atuar na elaboração de documentos, instrumentos de avaliação e na definição de parâmetros e condições de funcionamento, particularmente no campo da educação básica, área cuja prerrogativa não pertence ao governo federal, mas à esfera municipal.

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEF, em 1996, através da Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997, que também se deu na esteira das orientações dos organismos internacionais, se constituiu em uma intervenção que assegurasse, do ponto de vista da adoção de um artifício contábil na definição das bases de financiamento da educação, a prioridade de investimentos no ensino fundamental. Seus resultados apontam que, de fato, ocorreu um nivelamento de recursos por matrícula dentro de cada Estado, um dos objetivos do fundo. Contudo, não representou acréscimo de recursos novos na área de educação, em especial no que tange à participação do governo federal, que atuou mais incisivamente na redistribuição de um conjunto de recursos já existentes (DAVIES, 2008).

A criação do FUNDEF foi mais um exemplo da prevalência da racionalidade financeira no ordenamento da política educacional. Não se trata de desqualificar a importância dos recursos financeiros em qualquer setor das políticas públicas, muito menos na área de educação; contudo, o processo que se forjou no período e se

estendeu pelo governo sucessor, ao não promover nenhum acréscimo de recurso novo para área, alimentou a falsa tese de que “não faltam recursos na educação” e, sim, que se “gasta mal”.

Assim, a eleição de prioridade para os investimentos no ensino fundamental, além de atender às orientações dos organismos internacionais, dada a definição das prerrogativas dos entes governamentais em cada nível e modalidade de ensino definidas na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, evidencia que a perspectiva de descentralização apontada pelos mesmos organismos tomou uma feição particular no Brasil, como demonstra o modelo de planejamento e financiamento adotado pelo governo federal. Ainda que tal escolha possa ser, em parte, compreendida pela dimensão federativa de nossa república, na qual cabe, de fato, à União a responsabilidade de garantir condições de equidade no campo das políticas públicas, o que se desenhou a partir deste formato de atuação na área de educação revela que esta não foi à principal preocupação do governo federal com a criação do FUNDEF. Observamos que o processo de “descentralização” que se operou na área de educação se deu através da diminuição da participação da União no montante de recursos e do aumento da participação de Estados e municípios, além de uma municipalização induzida pela combinação entre as responsabilidades constitucionais de cada ente com a educação pública e as novas condições de financiamento do setor.

As propostas governamentais para o campo educacional no governo Lula foram construídas a partir de elementos que advinham da manutenção da estrutura neoliberal do Estado e da hegemonia do capital financeiro, assim como de uma agenda pactuada entre as forças de composição do governo em torno da necessidade de dotar as políticas públicas de uma dimensão inclusiva com algumas características redistributivistas para o enfrentamento da exclusão social. O que se expressa na extensão do FUNDEF com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, mais recentemente, na deflagração do processo de elaboração do novo Plano Decenal de Educação (PDE 2011-2020).

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se deu em 24 de abril de 2007 sob circunstâncias bem particulares. Primeiro porque ainda se encontrava em vigência o Plano Nacional de Educação elaborado para o período 2001-2010. Em segundo lugar, e talvez seja esta a razão mais importante, porque veio no bojo do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o que determinou a apresentação por cada ministro das ações que se enquadrariam nesse programa (SAVIANI, 2009).

O Plano reunia, inicialmente, um conjunto de 30 ações, ampliadas para 41 já no início de 2009. As análises das ações do MEC e as propostas e programas do Plano foram reunidas em um livro denominado “O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas”, lançados em outubro de 2007 na abertura da 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A regulamentação das ações previstas no Plano se deu a partir de uma sequência de dispositivos legais: Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o PDE; a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial do magistério em todo território nacional; Decreto Lei nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado; Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para a integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica; Decreto Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta a realização de estágio por parte dos estudantes do ensino superior, da educação profissional, do ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Trata-se de um Plano bastante abrangente e que envolve todos os níveis de educação. Dentre as ações diretamente relacionadas à educação básica estão: “FUNDEB”; “Plano de Metas do PDE-Ideb”; “Piso do Magistério”; “Formação”; “Transporte Escolar”; “Luz para Todos”; “Saúde nas Escolas”; “Guia das Tecnologias Educacionais”; “Educacenso”; “Mais Educação”; “Coleção Educadores”; “Inclusão Digital”; “Conteúdos Educacionais”; “Livre do Analfabetismo”; “PDE Escola”;

“Proinfância”; “Provinha Brasil”; “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”; “Gosto de Ler”; “Biblioteca na Escola”; “Brasil Alfabetizado”; e “Literatura para todos”, contemplando ações voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. No campo da educação especial as ações dirigidas foram: “Sala de Recursos Multifuncionais”, “Olhar Brasil” e “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiária do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”. Em relação à Educação Tecnológica e Formação Profissional as ações previstas foram: “Educação Profissional”, “Novos Concursos Públicos” e “Cidades-Polo”.

O lançamento do PDE revela a perspectiva de tratar as questões referentes à educação em uma dimensão, aparentemente, mais integrada, ao propor um leque de programas que contemple os diferentes níveis de ensino, muito embora sejam flagrantes as diferenças entre eles, como no caso da educação infantil – que só contou com o “Proinfância”. Mas mantém – e de certo modo até amplia – a racionalidade que orienta as ações no campo educacional desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, ao enfatizar a apresentação de metas numa pedagogia de resultados que expressa a expansão da lógica de mercado no âmbito das políticas públicas. A questão do financiamento da educação prossegue atrelada à engenharia contábil, sem tocar em aspectos decisivos como o aumento efetivo dos recursos destinados à educação, particularmente se considerarmos que o Brasil saiu da condição de devedor para credor do Fundo Monetário Internacional (FMI) à custa de um superávit primário que sangrou anualmente mais de 4% do orçamento e que atualmente são investidos em educação cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto que nos países que mais investem em educação esse percentual circula na casa dos 8%, sem falarmos no exemplo da Coreia do Sul, que durante mais de uma década investiu 10% de seu PIB em educação.

O marco mais recente da política educacional está relacionado ao investimento do Governo Federal na elaboração do novo “Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020”. O Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Portaria nº 10, de 06 de agosto de 2009, dá publicidade ao documento produzido pela Comissão Bicameral visando subsidiar a elaboração do Plano. Este documento foi

utilizado como referência para a realização das conferências municipais e estaduais de educação ao longo do ano de 2009 e que deveriam levantar um conjunto de propostas para a elaboração do Plano Nacional, como também incorporar suas diretrizes ao processo de elaboração dos planos municipais e estaduais.

O documento intitulado “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020” está estruturado em quatro partes centrais: as considerações iniciais, a educação básica, a educação superior e as considerações finais, que apresentam um histórico dos planos já elaborados e o significado deste instrumento de planejamento, diagnósticos e prioridades para a educação básica e para a educação superior, bem como as recomendações quanto ao processo de construção do próprio Plano.

Compreendemos que as particularidades da política de educação ao longo das últimas duas décadas se relacionam diretamente como a inserção do país na dinâmica de uma sociedade urbana mundializada a partir da adoção dos condicionamentos apontados pelos organismos multilaterais, impondo-lhe uma racionalidade que combina um novo formato de financiamento com a definição de metas, construção de indicadores quantitativos de avaliação e programas com focos bem delimitados em relação aos problemas a serem prioritariamente enfrentados. Contudo, este enquadramento não se deu a despeito das condições políticas que caracterizam a realidade brasileira, dentre as quais ressaltamos o estabelecimento de um relacionamento entre o Estado e a sociedade civil que, embora tenha ampliado desde o período da ditadura a função educativa do Estado e as experiências de constituição da esfera pública, se deu sob a hegemonia de práticas e concepções privatistas, seja no sentido da subordinação das relações sociais à lógica do mercado, seja em relação à valorização dos interesses corporativos e o consequente loteamento das políticas públicas pelas instituições filantrópicas, privadas, empresariais e organizações não-governamentais que atuam sem nenhum sentido de coisa pública.

De acordo com Silva (2009), não podemos deixar de destacar que, ao longo desse período, nós caminhamos para uma espécie de “americanização da vida partidária”, visto que no período o processo de disputa pelo poder ficou polarizado entre o Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT),

cujas diferenças programáticas se esvaneceram no trato da gestão pública e na organização do Estado. O que pode ser observado, entre tantos outros exemplos, com relação à aprovação da Desvinculação de Recursos da União (DRU), um artifício que subtraiu 20% do orçamento da educação, assim como de todas as políticas públicas, utilizado pelos dois partidos enquanto governo e que foi duramente criticado por cada um deles quando se encontrava na oposição. A mudança de rumo do PT com a eleição de Lula, em nome de uma suposta necessidade de se garantir as condições de “governabilidade”, impactou em diferentes horizontes, mas na educação teve um significado particular, dada a trajetória construída pelo partido enquanto um intelectual coletivo atuante nos anos 1980 e que contribuiu para a realização de uma série de experiências pioneiras no campo da administração pública local e na articulação da educação com este processo, como no caso das Prefeituras de São Paulo, Porto Alegre, Campinas e Belo Horizonte, entre outras as mais emblemáticas.

Outro traço relevante a ser considerado em relação às particularidades da política educacional diz respeito ao processo de descentralização. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 estabeleceram responsabilidades para os diferentes níveis de governo com relação aos gastos do setor público com a educação e, mesmo diante da tendência histórica de maior responsabilidade das esferas estaduais e, sobretudo municipal, com a oferta do ensino fundamental e de sua reafirmação nesses dois dispositivos legais, permaneceu inalterado o quadro de dualidade das redes educacionais, ou seja, não se determinou a exclusividade no oferecimento dos níveis de ensino (ARRETCHE, 2000). A ausência dessa decisão em termos de planejamento se verificou tanto nos planos nacionais de educação quanto nos estaduais e municipais. Na verdade, essa questão começa a ser enfrentada pela via tortuosa do financiamento através da aprovação do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB, determinando uma modalidade de descentralização que se expressa, efetivamente, através de uma municipalização induzida do ensino fundamental e da educação básica.

Apesar de constar da Constituição de 1988 que os municípios possam criar seus sistemas de ensino de forma autônoma em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, dadas as características históricas de organização de muitos sistemas

de educação vinculados ao governo estadual, à incapacidade de muitos municípios gerirem com recursos próprios suas redes educacionais e de serviços sociais e ao insano processo de emancipação que se instaurou no país nas últimas três décadas, muitos municípios brasileiros não dispunham de um sistema próprio organizado. Para Donald Bello de Souza e Lia Faria (2003), a partir da aprovação do FUNDEF se observou uma corrida à municipalização, seja em decorrência do caráter contábil imposto pela lógica do fundo ou pela pressão das secretarias estaduais de educação (SEE's) para que os municípios assumissem a responsabilidade pelas séries iniciais do ensino fundamental.

Todavia, não se pode considerar apenas aos novos fundos a responsabilidade pelo atrelamento do processo de descentralização ao de municipalização. Os programas federais financiados pelo FNDE também adotaram o desenho da descentralização, ainda que com dinâmicas, alcances e limite bem diferenciados, como o Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNATE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – originalmente denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE, 1995) –, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Trata-se, portanto, de um modelo de descentralização fortemente apoiado na questão do financiamento, previsto nas legislações que orientam a política educacional, mas que também se deu sob a influência do processo de democratização e de ampliação das formas de participação e de controle sociais que a sociedade civil organizada conquistou. Mesmo diante da direção dada pela lógica do financiamento, o processo de descentralização no âmbito da política de educação representa também um espaço de conquistas, disputas e contradições. Uma das principais decorrências deste processo de descentralização, para além do emaranhado institucional e político que os fundos trouxeram para a esfera local, foram a sua valorização como locus de discussão e debates sobre a questão educacional, posto que a organização de um sistema educacional municipal passou a tratar de questões como as normas e os princípios da gestão democrática, a autonomia pedagógica e administrativa, a valorização dos profissionais da educação, a participação da comunidade (pais, lideranças comunitárias e

estudantes) nos órgãos colegiados e nos processos decisórios do sistema escolar (VALLE, 2008).

O processo de descentralização foi construído, assim, pela via dos níveis de educação e dos programas educacionais, ambos impulsionados pela lógica do financiamento, determinando, conseqüentemente, a criação dos chamados Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS). A partir de 2001 a legislação brasileira passou a exigir a criação desses conselhos, o que ocorreu em relação aos programas da área de educação como o PNAE, o PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para a Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sendo que esses dois últimos foram acumulados pelos CACS do FUNDEF e, depois, do FUNDEB. Criou-se, deste modo, uma diversidade de conselhos na esfera local sem contar com o próprio Conselho Municipal de Educação.

Os processos de controle social numa perspectiva democrática são ainda muito recentes no Brasil e merecem todo o cuidado no trato das possíveis mudanças institucionais e legais. Nunca é demais assinalar que a constituição dos CACS, assim como a dos conselhos de políticas públicas, são expressões recentes de um processo de ampliação do espaço e da esfera pública, e que a própria sociedade civil comporta forças sociais muito plurais do ponto de vista de seus interesses e matiz político. Além de que, a tradição dos conselhos na área de educação, com exceção dos CACS, remete a um período anterior ao que deflagrou o perfil de constituição dos conselhos das demais políticas públicas, o que se expressa em muitos casos em uma composição dominada pelas representações governamentais e de instituições privadas de ensino e numa dinâmica fortemente burocrática, distante das possibilidades de fomentar debates e de se constituir de fato em espaço de controle social. A descentralização no campo educacional tende a se capilarizar ainda mais se considerarmos os conselhos Escola-Comunidade, os conselhos de classe e de série, os grêmios estudantis como espaços que podem produzir uma “gestão participativa que conheça melhor a própria comunidade escolar, seus saberes e práticas” e que “juntos podem fazer uma etnografia da escola e elaborar um projeto político-pedagógico renovado” (GOHN, 2008:106).

Considerando os efeitos do processo de descentralização e suas contradições, observamos que as tendências que se desenham na esfera local apontam para

direções que não apenas aquelas que saíram das agendas dos organismos internacionais. Há um potencial que pode ser dinamizado ou não no âmbito local, se os espaços públicos de controle social se consolidar e conseguirem romper com a fragmentação dos programas, dos níveis de ensino e, sobretudo, com a lógica de setorialização das políticas públicas. A trajetória da política educacional brasileira nas últimas décadas revela, portanto, uma dinâmica de lutas sociais travadas em diferentes instâncias. Pensar a inserção do assistente social no âmbito desta política social situa como importante desafio a necessidade de compreender a complexidade de suas instituições e dos processos políticos que as particularizam.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020), que ainda tramita no Congresso Nacional, não aponta uma mudança de rumo das tendências assinaladas. A organização de um efetivo sistema educacional ainda se encontra distante da formatação progressiva desta política em diferentes programas e que a problemática da universalização do acesso à educação pública caminha para a divisão das preocupações com a inclusão educacional integrada ao “esforço” governamental de “inclusão social” e de expansão das unidades educacionais que combina a ação estatal com processos diretos e indiretos de privatização da educação.

1.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO MOVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA¹⁵: LUTA PELA VISIBILIDADE E GARANTIA DE DIREITOS.

Começamos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos para designar a pessoa com deficiência. A razão disso reside no fato de que, em cada época, são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade. No entanto, nesse trabalho, optamos por utilizar o termo adotado pelos movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil.

As pessoas que fazem parte desse Movimento estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2004 e a ser promulgada posteriormente através de lei Nacional de todos os países membros (Martins, 2010, p.10).

Ao longo do tempo termos como aleijado, inválido, incapacitado, defeituoso, desvalido (Constituição de 1934), excepcional (Constituição de 1937 e Emenda Constitucional nº 1 de 1969) e pessoa deficiente (Emenda Constitucional 12/78) foram usados (e ainda são, infelizmente) para designar a pessoa com deficiência. Continha em sua essência o preconceito de que se tratava de pessoas sem qualquer valor, socialmente inúteis e dispensáveis do cotidiano social e produtivo. A principal preocupação do Estado, refletida na consciência da sociedade, era o amparo por comiseração e a assistência como proteção das pessoas com deficiência, reunidas em grupos de iguais, apartados do contexto comum e institucionalizados. Essas terminologias foram sendo alteradas por exigência e pressão constante dos movimentos sociais.

Nesse sentido para compreender as conquistas alcançadas pelas pessoas hoje caracterizadas como deficiência, é necessário remeter a trajetória do “Movimento

¹⁵ Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Classificação proposta pela Organização Mundial de Saúde – OMS (1988).

Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”¹⁶. Nesse sentido, é válido esclarecer, que no decorrer dessa trajetória serão utilizadas diferentes nomenclaturas para caracterizar esse público, respeitando sempre a forma como foi nomeado em cada momento histórico.

As pessoas com deficiência foram por muitos anos, tratadas com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos, o que as motivou a se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil. Esse espaço foi sendo construído com muita luta embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade.

Segundo Júnior (2010), no período colonial, as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. A pessoa atingida por hanseníase era denominada “leprosa”, “insuportável” ou “morfética”. A doença provocava horror pela aparência física do doente não tratado – eles possuíam lesões ulcerantes na pele e deformidades nas extremidades do corpo –, e eram lançados no isolamento dos leprosários e na exclusão do convívio social. A chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do período Imperial mudaram essa realidade.

No século XIX tiveram início às primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o país dava seus primeiros passos após a independência, forjava sua condição de Nação e esboçava as linhas de sua identidade cultural. O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. O

¹⁶ A unificação dos movimentos de resistência em favor dos caracterizados como portadores de necessidades especiais ocorre em 1980, quando se agrega diversos grupos formados por cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos no “Movimento das Pessoas com Deficiência no Brasil”. Esses grupos, reunidos, elegeram como estratégia política privilegiada a criação de uma única organização de representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos - Mudos.

Esse período as pessoas com deficiências não eram considerados sujeitos de direitos, ao contrário, eram vistos como objeto do castigo de Deus. Colocadas às margens da sociedade, não eram consideradas dignas de conviverem com os demais integrantes da sociedade, independente do seu nível socioeconômico. O Estado por sua vez, não intervia em favor dessas pessoas, pois prevalecia a ideia de que elas não eram úteis para sociedade, pois não desenvolviam atividade laborativa, ou seja, não geravam a mais-valia¹⁷, e, portanto não contribuía para a lucratividade do capital.

Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império. Com o advento da República, o Hospício Dom Pedro II foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia e passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados. Somente em 1904, foi instalado o primeiro espaço destinado apenas a crianças com deficiência – o Pavilhão-Escola Bourneville.

No final de século XIX, iniciou-se o desenvolvimento do conceito e das práticas de seguro e proteção social, então a sociedade passa a ter uma visão mais ampla em relação às hoje pessoas com deficiência. Os cuidados começaram em regime de internação ou recolhimento por instituições, a maior parte de caráter religioso, ou seja, o atendimento oferecido a essas pessoas possuía caráter caritativo.

Já no século XX, com a ciência mais avançada, passaram a ser alvo de estudos, houve uma mudança de concepção com relação à deficiência, que deixou de ser

¹⁷ Mais-valia é o valor criado pelo operário assalariado além do valor da sua força de trabalho que apropriado pelo capitalismo, gratuitamente. É a lei econômica fundamental do capitalismo e pode ser absoluta (obtida através do aumento do dia de trabalho além do trabalho indispensável) ou relativa (obtida através do aumento do tempo de trabalho suplementar e diminuição do tempo de trabalho indispensável).

concebida apenas como estigma e passou a ser tratada como patologia. Dessa maneira, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como pessoas que necessitavam de reabilitação, pois eram vistas como sujeitos que possuíam anormalidades, tendo direito a cuidados especiais.

Nas décadas de 1930 e 1940, passaram a existir as primeiras instituições designadas às crianças com deficiência. Estas instituições eram individualizadas por um caráter assistencialista e paternalista da deficiência, influenciada pelo próprio cenário político brasileiro.

No início da década de 1950, as ações governamentais, voltadas para a pessoa com deficiência, ainda eram insuficientes permanecendo abandonadas, pois não existia empenho do Estado em efetivar direitos para essas pessoas, por continuar erguendo as bases do capitalismo, a todo custo. Assim a atuação do Estado era limitada à concessão de aposentadorias por invalidez cedida pelos institutos de aposentadoria e pensões (IAPs). Esta (des) responsabilização do Estado impulsionava a sociedade a formar instituições não governamentais, como Associação de Amparo à Criança Defeituosa em São Paulo (1952), que foi gerida completamente fora do âmbito Estado.

Somente em 1958, com a mobilização popular através da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais houve a intervenção do Estado em prol das pessoas com deficiência, por meio do Decreto de Lei nº 44.236/58, esse contingente populacional passou a ter direitos a isenções de impostos sobre veículos em favor de “paraplégicos”.

Outra conquista marcante em relação às pessoas com deficiência ocorreu com a emenda constitucional nº 12/1978, ao qual garantiu o amparo específico dos cidadãos com deficiência, através da articulação da importância e “melhora da condição social e econômica dos deficientes mediante a educação especial e gratuita, reabilitação, a discriminação e o acesso a edifícios e logradouros públicos”. (CORDE, Brasília, 1998).

Em 1981, foi comemorado, nacionalmente e internacionalmente o ano das “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, onde foram discutidas ideias de inserção

integral destas pessoas com deficiência na sociedade. A partir daí, surgiram diversas Organizações não governamentais “ONGs”, atuando na luta de mudança de postura da sociedade com relação às pessoas com deficiência que sempre estiveram à margem da sociedade.

Segundo Montão (2003), a eficiência de um Estado gerencial estará na transferência de serviços social para a responsabilidade de organizações da sociedade civil (MONTANO, 2003, pág., 244). Essas organizações têm ações de caráter paliativas, não garantindo os direitos de forma universal, pois o poder de exercer essa função, embora não o faça em sua totalidade, pertence ao Estado.

Paralelamente às poucas ações do Estado, a sociedade civil organizou as próprias iniciativas, tais como: as Sociedades Pestalozzi e as Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, voltadas para a assistência das pessoas com deficiência intelectual (atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família); e os centros de reabilitação, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (AACD), dirigidos, primeiramente, às vítimas da epidemia de poliomielite.

No final da década de 1970 surge o movimento das pessoas com deficiência cujo objetivo era da reconfiguração de forças na arena pública, na qual as pessoas com deficiência despontavam como agentes políticos. De acordo com Martins (2010),

Nos primeiros debates nacionais organizados o início da década de 1980, quando se agregaram grupos diversos formados por cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos. Esses grupos, reunidos, elegeu como estratégia política privilegiada a criação de uma única organização de representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O impasse na efetivação dessa organização única surgiu do reconhecimento de que havia demandas específicas para cada tipo de deficiência, as quais a Coalizão se mostrou incapaz de reunir consentaneamente em uma única plataforma de reivindicações. O amadurecimento do debate, bem como a necessidade de fortalecer cada grupo em suas especificidades, fez com que o movimento optasse por um novo arranjo político, no qual se privilegiou a criação de federações nacionais por tipo de deficiência. (Martins, 2010, pág.15).

Tal rearranjo, longe de provocar a cisão ou o enfraquecimento do movimento, possibilitou que os debates avançassem em seus aspectos conceituais, balizando novas atitudes em relação às pessoas com deficiência. Não se tratava apenas de demandar, por exemplo, a rampa, a guia rebaixada ou o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial, mas, principalmente, de elaborar os conceitos que embasariam o discurso sobre esses direitos. Essa elaboração conceitual e os paradigmas a que dela surgiram mantiveram e mantêm o movimento unido na luta por direitos.

Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do Movimento.

Como resultado das pressões realizadas por esse movimento, o Estado passa a intervir diretamente a favor das pessoas com deficiência. Nesse aspecto, uma das ações de maior relevância consiste na criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE),¹⁸ em 1987. Este é o órgão de Assessoria da Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa portadora de deficiência, tendo como eixo focal a defesa de direitos e a promoção da cidadania¹⁹.

A Corde tem a função de implementar essa política de integração social e para isso, aponta a sua atuação em dois sentidos, um é o exercício de sua atribuição

¹⁸ Órgão que foi criado em decreto no ano de 1987 e garantido pela lei nº 7.853/89, em 1989 é subordinado à secretária de direitos da cidadania do ministério da justiça. Ressalta-se ainda, que a proteção a pessoas portadoras de deficiência advém dos direitos comuns a todo e qualquer cidadão, sendo os direitos específicos, condição primordial para alcançar os direitos fundamentais assegurados na Constituição Federal, como forma de se tratar igualmente os iguais, e desigualdade os desiguais, atendendo aos anseios da justiça. (política municipal para pessoa portadora de deficiência, planejamento as ações públicas. Brasília 1989, CORDE).

¹⁹ Para esta coordenadoria, pessoa portadora de necessidades especiais é considerada aquela que apresenta em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gera incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão normal para o ser humano (CORDE, 1996, p.30).

normativa e reguladora das ações no âmbito federal e, o outro é o desempenho da função articuladora de políticas públicas existentes, na esfera federal e governamental. Buscando garantir os direitos humanos e exigindo uma atuação mais firme por parte dos governantes e da sociedade.

Com a Constituição Federal de 1988, inaugura-se uma nova visão das políticas sociais no país, sendo considerada como política pública: dever do Estado e direito do cidadão. Um marco importante no avanço e, também, um referencial de proteção por parte do Estado dos Direitos Humanos. No período de debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiência tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas: educação, saúde, transporte, espaços, arquitetônicos, dentre outros.

Inegavelmente, a conquista dos direitos das pessoas com deficiência, foi impulsionada pelas lutas históricas dos movimentos sociais frente ao afastamento do Estado. De acordo com Motta:

(...) houve um movimento no sentido de denunciar que não era o indivíduo em si atrasado, retrogrado, resistente às inovações, e sim toda uma estrutura social que inibia a ação do indivíduo e fazia com que transformasse em um cidadão de segunda classe, pouco apto e pouco desejoso de inovar, de crescer e de melhorar sua condição social. (MOTTA, 1996, p.16).

Para essa mesma autora, é a partir da Constituição Federal de 1988, que as pessoas com deficiência passam a ser vistas como sujeito de direitos, e não apenas como portadores de algum tipo de patologia, ou seja, ocorre uma mudança de paradigma social. A partir daí as ações exigem um conjunto integrado de políticas sociais.

Nessa perspectiva surge o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadora de Deficiência (CONADE) ²⁰. Esse é um órgão superior de deliberação colegiada, criado pela Medida provisória nº 1799-6/1999, inicialmente no âmbito do Ministério

²⁰ As competências do CONADE estão definidas no Decreto 3.298/99 de 20 de dezembro de 1999 que regulamentou a lei 7.853/89. É de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, esporte, lazer e política urbana.

da Justiça. Em maio de 2003 o Conselho, através da lei nº 10.683/2003, passou a ser vinculada a Presidência da república por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Essas conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência estão em consonâncias com conquistas de âmbito internacional, dentro elas: Pacto internacional sobre os Direitos do Deficiente Mental (1971); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência e das Nações Unidas para as Pessoas Portadoras de Deficiência 1983 – 1992/1982; Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidade para Pessoas com Deficiência (1993).

No que se refere às conquistas de âmbito nacional podemos destacar: Constituição Federal de 1988; Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a pessoa portadora de deficiência, integração social, CORDE, tutela, Ministério público e crimes; Decreto nº 914, de 06 de setembro de 1993, que dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de deficiência.

Tais legislações constituem marco histórico no que se refere aos direitos destinados às pessoas com deficiência. A sua proteção social passa a ser compartilhada entre as diferentes instâncias de governo: federal, estadual e municipal. No entanto, o fato desses direitos estarem garantidos em leis, não significa que estejam sendo efetivados.

Percebemos as principais leis direcionadas para as pessoas com deficiência foram garantidas com a constituição federal de 1988, porém não se vê a sua efetivação como previsto. Isto se justifica pela conjuntura neoliberal iniciado nos anos de 1990, onde o Estado é conduzido por uma ideologia que o torna máximo para o capital e mínimo para o social. O Estado então caracterizado por essa política transfere para a sociedade civil o papel de se responsabilizar também pelas pessoas com deficiência, promovendo uma visão patológica e mecanicista de deficiência.

No que se refere ao acesso das pessoas com deficiência ao benefício de transferência de renda, a LOAS- Lei Orgânica da Assistência Social (nº 8.742/93),

regulamenta os artigos 203 e 204 da Constituição Federal de 1988, e dispõe sobre o acesso ao Benefício de Prestação Continuada- BPC:

O benefício de prestação continuada é a garantia de 01(um) salário mínimo mensal a pessoa portadora de deficiência e ao idoso 70(setenta) anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família (LOAS, art., art. 20).

Para a concessão do benefício de BPC é necessário que a pessoa com deficiência seja incapacitada para a vida independente e para o trabalho e sobreviva com renda inferior a um quarto do salário mínimo.

2 DESVENDANDO O DISCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

“Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e no presente ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade” (CURY, 2002, p.7).

2.1 BREVE HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS COMPROMETIMENTOS

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no Século XIX, quando os serviços dedicados a pessoas com deficiência, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, foram trazidos por estudiosos brasileiros que se dispunham a organizar e a programar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes do sistema educacional.

A partir da segunda metade do século XX as escolas procuravam adotar seu modelo de ensino, inspirados pelos Estados Unidos e pela Teoria da Carência. Esta, por sua vez, explicava o rendimento escolar observando crianças de diferentes níveis socioeconômicos e considerava que as crianças das camadas mais pobres não possuíam a mesma aptidão para o aprendizado que as crianças de classe privilegiada (LIMA, 2005). De acordo com Ragonesi (1997),

A história educacional tem mostrado um quadro bastante diferente daquele proposto pela primeira Constituição Brasileira promulgada em 1823, que estabeleceu a instrução primária como obrigatória gratuita e extensiva a todos os cidadãos. Segundo pesquisas do autor, o Brasil tem sido considerado o pior do mundo em questão de Educação.

Na verdade, no Brasil nunca existiu uma política educacional comprometida com a democratização educacional, salienta Ragonesi (1997). A questão educacional

sempre esteve relegada o segundo plano, visto que o Brasil está em último lugar na evolução de gastos com a Educação. O descompromisso histórico do Estado não passa de produto de um processo político, no qual ele se coloca claramente a favor dos interesses de uma determinada classe dominante.

Nesse sentido, a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil encontra-se dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de cunho privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até o momento, caracterizado pelos movimentos sociais em defesa da inclusão escolar.

Entre essas primeiras iniciativas até os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos pautados pelo assistencialismo, pela visão segregacionista e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui, ainda mais para que a formação escolar e a vida social das pessoas com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

Neste primeiro período, evidencia, como marco no Brasil, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Embora se parecesse com os institutos parisienses, se diferenciavam por seu caráter assistencialista, ou seja, sua política de “favor”. De acordo com Bueno (1993), enquanto os institutos brasileiros de educação especial cumpriam sua função de auxílio aos desvalidos, os parisienses mantinham como oficinas de trabalho. No entanto, devido a diversos conflitos, de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de exteriorização.

Neste todo período Imperial no Brasil, segundo Mendes (2001), prevaleceu o descaso em relação à educação especial, visto que a preocupação da época era a criação de instituições para atendimento médicos a deficientes graves, enquanto os mais leves eram ainda indiferenciados. Em 1891, instaura-se o federalismo e, com isso, as responsabilidades pela política educacional aumentam; na área médica, o interesse pela educação dos deficientes começa com os serviços de higiene mental e saúde pública, que deu origem à inspeção médica escolar.

Mendes (2006) fala que desde o século XVI a história da educação no Brasil vem sendo traçada. Médicos e pedagogos daquela época já começavam a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos considerados ineducáveis. Entretanto, naquele momento, o cuidado era meramente assistencialista e institucionalizado, por meio de asilos e manicômios.

Destaca-se neste período, também, de forma indiscutível o pensamento de Helena Antipoff²¹ que, na década de 1930, marca a educação especial, com a organização do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais. Dentre as múltiplas propostas vinculadas na reforma mineira do ensino, estava a formação das professoras das escolas públicas em psicologia da criança e nos novos métodos divulgados pelo movimento da Escola Nova²² em suas várias concepções, que estava em voga na Europa e nos Estados Unidos da América.

A partir de 1940, Antipoff liderou a criação da Escola Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas que não conseguiam se adaptar às escolas públicas ou por elas ser aceitas. A escola oferecia diversas atividades, onde a criança podia, no contato com o instrumental disponível e sob a orientação de professoras devidamente treinadas, exercitar e desenvolver, de forma lúdica, suas habilidades e funções mentais.

Foi em meio a essa atividade de separar crianças segundo seus interesses e aptidões individuais que Antipoff se deparou pela primeira vez, no Brasil, com a causa das crianças excepcionais, causa essa que abraçaria pelo resto da vida e que traria a marca da contradição (DOMINGOS, 2005, p.50).

Segundo Domingos (2005), paralelamente às aulas, eram oferecidos serviços e assistência médica, odontológica, psicológica, cursos para preparação de professores, palestras para orientação de familiares e voluntários que cuidavam dos

²¹ Psicóloga e educadora. Nasceu na Rússia, formou-se em São Petersburgo, Paris e Genebra. Seu trabalho revela a influência da psicologia sócio histórica russa, e da abordagem interacionista elaborada por Claparède e Piaget (DOMINGOS, 2005, p.50).

²² Ideal de educação proposto no início do século XX, alicerçado nas ideias propagadas pelo Instituto Jean Jacques Rousseau. Caracterizou-se por novas propostas pedagógicas que enfatizavam a democracia nas relações escolares, uma educação que respeitasse as diferenças individuais, as aptidões e os interesses das crianças (DOMINGOS, 2005, p.50).

excepcionais. Além disso, havia o acompanhamento sistemático de cada aluno nos níveis somático psicológico, visando à avaliação do trabalho realizado e o melhor conhecimento científico das diversas disfunções apresentadas pelas crianças e adolescentes.

Esse método de ensino realizado segundo as aptidões foi duramente criticado, “os autores tendem a considerar propostas como estas de Antipoff a partir de suas consequências práticas: a segregação e a exclusão das crianças excepcionais dos sistemas públicos de ensino” (LOURENÇO, 2000, p.25). Nesse sentido a educação especial, desde os seus primórdios, tem sido alvo de um caloroso debate.

Nos anos 30 e 40, o número de entidades para atendimento de deficientes aumentou de forma significativa. Com relação aos deficientes mentais, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, além da fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo (1936). Em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire (BUENO, 1993).

No segundo período, de 1957 a 1993, conforme explica Mazzotta (1996), a educação especial, só foi explicitamente assumida pelo poder público federal em 1957 com a criação das "Campanhas" que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. A primeira campanha instituída foi a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro/RJ. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências: “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação²³ de Deficientes da Visão” (1958) e “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” – CADEME, (1960).

A partir de 1958 o Ministério da educação começa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Nota-se, neste período, o aumento de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental.

De acordo com Vidal e Faria Filho (2003), a partir dos anos de 1960 e início de 1970, com o surgimento de programas de pós-graduação e pesquisas em educação, começou uma crescente produção de trabalhos em história da educação no Brasil.

Nesse mesmo período houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/1961), que significou um avanço ao garantir o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo, em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, os alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação.

Somente em 1972, o Ministério de Educação e Cultura - MEC estruturou uma proposta para a educação especial brasileira:

Em 1972, foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) o Grupo-Tarefa de Educação Especial com participação do especialista James Gallagher, norte-americano consultor em educação especial, que apresentou propostas de estruturação da educação especial brasileira. Os resultados dos trabalhos do Grupo-Tarefa contribuíram para a criação de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse Centro é hoje, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor (DOMINGOS 2005, p. 52).

A condução das políticas de educação especial no Brasil esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes, que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. O fato de a sociedade civil estar à frente da condução da educação especial no Brasil, traz implicações políticas seríssimas, sobretudo, no que se refere a (des) responsabilização do Estado.

Na época do regime militar, instaurado em 1964, por exemplo, eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte. Assim, antes, durante e depois da vigência deste regime, observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de educação especial no Brasil (DOMINGOS, 2005, p.32).

De fato, foi nesse período e sob-bases conservadoras que essa modalidade de ensino foi instituída, com a denominação de "educação dos excepcionais". Segundo Domingos (2005), as classes especiais²³ públicas vão surgir mantidas por discursos científicos positivistas que defendiam a separação dos alunos normais e anormais, na pretensão de organizar salas de aula homogêneas, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade. A permanência desse modelo se confirmava à medida que o critério de seleção da sua clientela repousava no pré-requisito do desvio de normalidade estabelecido pelo ensino regular. "Assim, ao estabelecer a sua clientela como aquela que apresenta "desvios" em características biológicas, estatísticas, psicológicas ou sociais, a educação especial reproduz, no âmbito de ação o processo de participação-exclusão" (DOMINGOS, 2005, p.52).

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, junto ao Ministério da Educação. No final da década de 70 são implantados os primeiro cursos de formação de professores na área da Educação Especial e em 1985 é criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência.

Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial (MENDES, 2001).

A crítica ao dispositivo de lei que regulamentava a educação especial é que quando a pessoa com deficiência não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem do geral, acentuaram assim o caráter ambíguo da educação especial no sistema geral de educação. E que não existia nenhuma estruturação que padronizava como seria operacionalizada a educação especial em todo território nacional.

Nesse sentido, o debate gerando em torno da inserção das pessoas com deficiência na educação, tanto os serviços educacionais comuns, como os especiais, sinalizam

²³ Há registros de atendimento a alunos com deficiência mental em ensino regular juntamente com pessoas com deficiências físicas e visuais, em 1887, na Escola México, no Rio de Janeiro. Mais detalhes a este respeito pode ser encontrado em JANNUZZI, 1985b, p 36-42 (DOMINGOS, 2005, p.51).

a necessidade de adequação do sistema educacional às particularidades de cada deficiência. Mas, também, aponta que essa exigência não se dá apenas para a pessoa com deficiência, mas para os alunos de modo geral, pois o sistema educacional tornou-se conservador e generalista, sem levar em consideração que o processo ensino aprendizagem é diferente para cada pessoa.

No terceiro período, na década de 90, o movimento de inserção da pessoa com deficiência, que começou incipiente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou um forte impulso. Sob a inspiração de novos princípios traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1993) ²⁴ e a Declaração de Salamanca (1994) ²⁵, o Brasil comprometeu-se a enfrentar o desafio de construir uma escola de qualidade para todos, fruto do movimento mundial, que reconhece e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação.

Nós, os delegados de Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmando o nosso compromisso para a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organização sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 1).

Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial de Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial (UNESCO, 1994, p. 2).

Na implantação da Declaração de Salamanca sobre princípios, a Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas

²⁴ Conferência que reuniu em Jomtien, na Tailândia, os países em desenvolvimento para traçarem metas acerca dos excluídos de seus sistemas de ensino, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, de gênero, etnia ou religião.

²⁵ Para tratar especificamente da educação dos alunos com necessidades especiais, entre eles os portadores de deficiências, os países reuniram-se em Salamanca, Espanha, assumindo a seguinte posição. *Cada país deveria: “construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional”* (UNESCO, 1994).

resoluções, recomendações e publicações dos sistemas das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento ‘Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência’ (UNESCO, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca, por ser um documento claro e exigente quanto aos deveres de uma escola inclusiva, ampliou, segundo Mazzotta (1999), o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja qual for o motivo.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. 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 (UNESCO, 1994, p. 3).

Assim, além de crianças com deficiência, as escolas passaram a inserir crianças que estejam passando por dificuldades temporárias ou permanentes nas escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza, vítimas de guerra ou de conflitos armados e as que sofrem abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais. Mazzotta (1999) acredita que a preocupação maior é “incluir” todas as crianças que se encontram fora das escolas.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem, deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar à criança, às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e à natureza do processo de aprendizagem. Escolas centradas na criança são, além do mais, a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos (UNESCO, 1994, p. 4).

Da lição de Cury (2002, p. 7) depreende-se que o direito à educação, mesmo inscrito em lei, “ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram colonização”, porque essas sociedades apresentam situações de contrastes e desigualdades

sociais produzidas pelas consequências dos processos de colonização, escravidão, não acesso à propriedade da terra, e a inexistência de um sistema contratual de mercado e da fraca intervenção estatal no sistema de estratificação social. Reconhecendo-se essa desigualdade social encontra-se a condição necessária para um diálogo efetivo do qual podem resultar transformações concretas da realidade social, e reflexões dessa natureza são necessárias quando se questionam as implicações dessa condição social com os processos educativos.

Oliveira (2004), por sua vez, aponta a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, como o marco notório na formulação de políticas governamentais para a educação na última década do século passado. Nesse panorama, todas as dificuldades em relação à aprendizagem, as insistentes repetências escolares, a evasão escolar, passam a ser admitidas. Todavia, não apenas em relação a um público especial, mas sim, em relação a todas as crianças que se encontram num patamar socioeconômico, que não permite as suas famílias custearem os serviços educacionais e de suporte, oferecido a uma camada cada vez menor e privilegiado da população brasileira.

O essencial, no que diz respeito a esses documentos, são as garantias com força de lei que produziram. Embora a realidade esteja ainda muito aquém da legislação existente, é inegável que as leis, nascidas na história dos povos, têm força também de construir história. As políticas públicas educacionais, até então, contribuíam com ações de princípios padronizadores, voltadas à manutenção de escolas especiais e/ou à integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, sempre que possível. (CARVALHO, 2004 apud DOMINGOS, 2005, p.55).

No século XX, a criação de escolas especiais em nosso país deveu-se a movimentos e organizações filantrópicas, Sociedade Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, mesmo reconhecendo o mérito do empreendimento, eles ratificaram o movimento anterior de exclusão, de segregação. Para minimizar tais práticas a educação especial programou determinados mecanismos para categorizar pessoa com deficiência, o que não escapou de rotulações.

Observa-se que a nomenclatura usada atualmente para o alunado da educação especial pode ser considerada também como desafio, pelas múltiplas interpretações que desencadeia. Inicialmente chamados de excepcionais, após décadas a nível internacional passou a ser chamadas pessoas com deficiência.

Segundo Domingos (2005), o problema de definição diz da dificuldade de se lidar com o diferente, daí a diversidade de designações. Esse mesmo autor afirma que no caso da universalização da educação, tem sido muito importante o debate em torno das propostas de educação para todos, sem discriminações. Há, também, um forte desejo dos defensores das pessoas com deficiência, de se combater práticas de discriminação e de disseminação.

Nesse sentido, conclui-se que a educação especial no Brasil foi sendo edificada processualmente. O processo histórico de atendimento a pessoa com deficiência teve início em instituições assistencialistas (que, por piedade, lhes oferecia abrigo), passando pela fase médica, quando eram tratados como doentes, posteriormente sendo transferidos para instituições da educação especial, que os segregou em espaços limitados e, finalmente, iniciando uma fase de busca de *igualdade de oportunidades*.

Sob a ótica de Domingos (2005), era próprio da integração escolar, principalmente na década de sessenta e setenta, apoiar-se no referencial médico da deficiência, segundo o qual era preciso modificar a pessoa com deficiência para ajustá-la aos padrões de normalidade estabelecidos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental). Ou seja, a integração escolar é definida como uma forma de inserção que admite alunos com deficiência desde se esses ajustem à escola regular nos moldes tradicionais.

Já a prática da inclusão escolar, segundo Mantoan (2003), pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluídas, poderão ser atendidas as suas necessidades especiais; o estudante com deficiência física, os que têm deficiência mental, os superdotados, todas as minorias e para o aluno que é discriminado por qualquer outro motivo. Como destaca Sassaki (1998),

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998c, p. 8 apud DOMINGOS, 2005, p. 57).

Sá (2005) afirma que a escola inclusiva exige novas estruturas e novas competências. Observa-se que as escolas públicas não têm correspondido às características individuais e socioculturais diferenciadas de seu alunado, funcionando de forma seletiva e excludente. A proposta inclusiva sugere mudanças significativas no sistema escolar e a construção de novas perspectivas; constitui-se como escola que se abre ao universo das possibilidades humanas e que se constroem no enfrentamento cotidiano dos conflitos, impasses e limitações. Para Sá (2005), especial é a educação que legitima esquemas, espaços e dimensões do conhecimento e dos direitos humanos sem atributos restritivos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB mais recente Lei nº. 9.394 de 20/12/96 destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Artigo 58 como uma *a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais* (CURY, 2002, P.101).

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 (MEC, 1996, p. 21).

Brandão (2007) salienta que o artigo 59 versa sobre as condições da oferta de Educação Especial aos educandos portadores de necessidades especiais, salientando que a escola deverá ter uma organização específica, ou seja, métodos, técnicas e recursos educativos adequados, assim como professores capacitados para facilitar a integração destes alunos nas classes regulares.

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 (MEC, 1996, p. 21 e 22).

O artigo 60 ressalta as competências governamentais na condução dessa política. Cabe ao governo apoiar instituições escolares independentes de qual seja a instituição, ensino público ou privado, buscando atendimento especial aos que deles necessitam.

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 (MEC, 1996, p. 22).

Para Domingos (2005) avançou-se muito em relação ao texto da Lei nº. 4.024/61, pois, parece que não há porque rejeitar a ideia de que a "educação dos excepcionais" pode enquadrar-se no sistema geral de educação. Mas, a verdade é que continuamos ainda atrelados à subjetividade de interpretações, quando se depara com o termo "preferencialmente" da definição citada, que não garante de fato o direito. Observam-se nos decretos pós LDB 9394/96 que apontam para a questão da educação para a pessoa com deficiência de forma mais abrangente e em sintonia com o momento democrático.

No Artigo 59, a LDB/96 dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

A LDB/96, segundo Mantoan (2003), definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito, pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos.

Sobre a "terminalidade específica" dos níveis de ensino, o texto da lei fica também muito em aberto, principalmente no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis e o perigo é que a idade venha a ser o indicador adotado.

Mesmo se cumpridas essas leis, para Mazzotta (1999), ainda há um descaso ao longo da história, estigmatizando pessoas com diferenças individuais acentuadas. Essa situação ainda não foi superada, mesmo com a Declaração de Salamanca de 1994, que afirma que toda pessoa possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

Constata-se historicamente foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com

deficiência e que protagonizaram o percurso dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes e não podem ser ignorados, pois, segundo Domingos (2005) atuaram em quadros político-situacionais, que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novas práticas educacionais.

Dessa maneira, verifica-se a importância das iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência. É pertinente destacar que grupos de pais de pessoas com deficiência mental das APAEs²⁶ se fundaram em todo o Brasil. A tendência desse movimento é ainda de se organizar em associações especializadas, gerenciadas pelos pais que buscam parcerias com a sociedade civil e ação governamental para atingir suas metas.

De acordo com a Federação Nacional das APAEs (2005), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Um grupo de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais motivados por Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de síndrome de Down e participante efetiva na fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos em seu país, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Brasil, no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954.

Nos oito anos seguintes surgiram outras APAEs e no final de 1962, realizou-se, em São Paulo, a primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos, com a presença de doze das dezesseis existentes. Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa com deficiência com um grupo de famílias que trazia para o Movimento Apaeano suas experiências como pais de deficientes e, em alguns casos, também como técnicos na área (DOMINGOS, 2005, p.60).

Em 1964, com apoio do governo federal o Movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos estados que se destaca por ser o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo, na área. Por meio de congressos,

²⁶ Em Minas Gerais, são 373 APAEs sendo basicamente financiadas pelos poderes públicos municipal, estadual e federal. (Federação Nacional das APAE's,).

encontros, cursos, palestras, as APAEs buscam sensibilizar a sociedade em geral, bem como, viabilizar os mecanismos que garantam os direitos da cidadania da pessoa com deficiência no Brasil.

Segundo dados da federação Nacional das APAEs, atualmente, existem mais de 3000 APAE's aproximadamente, presentes em municípios de todo o Brasil, mantenedoras de escolas especiais que propiciam atendimento educacional a mais de 290.000 pessoas e uma grande rede de pessoas, constituída por pais, amigos, voluntários, profissionais e parcerias com empresas e governos para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência mental e pela sua inclusão social.

Assim, segundo Mazzotta (1996), os estudos realizados na Inglaterra, afirmam que os pais de crianças "com necessidades especiais" frequentemente manifestam preferência por recursos integrados à escola comum. Para Domingos (2005), os pais, no Brasil, contrariamente a outros países, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar dessa preferência constar na nossa Constituição Federal (1988), observa-se uma tendência dos pais de se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

A partir da década de 80 e início dos anos 90, grupos estruturados por pessoas com deficiência têm se organizado participando de comissões, de coordenações, fóruns e movimentos, visando a assegurar, de alguma forma, os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se introduzindo, pouco a pouco, em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social e acessibilidade em geral. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos apresentam discordâncias no que diz respeito às prerrogativas educacionais que se amparam na ideia da classe comum como único espaço de escolarização para todos, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

Desde há longo tempo, as organizações internacionais governamentais e não governamentais vêm almejando alcançar o reconhecimento dos direitos humanos de cada pessoa e sua consequente efetivação na sociedade; por isso vêm, também, dedicando atenção aos direitos das pessoas com deficiência, procurando alterar a realidade de segmentos populacionais historicamente marginalizados, proporcionando-lhe, assim, maior crescimento humano.

Constata-se que atualmente existem muitas instituições para atendimento de pessoas com deficiência e, que foram criadas ao longo dos anos. No entanto, seus atendimentos foram baseados no caráter assistencialista, de uma política de favor, na qual o descaso do governo pode ser visto até nos dias de hoje, por meio de uma educação precária, que não consegue atingir os objetivos a que foi proposta.

Na inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar regular, afirma Domingos (2005), não se trata apenas incluir fisicamente. O que se pretende é criar as condições de inserção de todos na aprendizagem, favorecendo a integração interpessoal entre alunos deficientes e não deficientes, para o que se impõe aprimorar a qualidade das respostas educativas da escola para todos.

A preocupação maior está em oferecer a pessoa com alguma deficiência, além do espaço físico em sala de aula, o respeito e a compreensão pelas suas habilidades. Reconhecer que um indivíduo possui limitações, não significa que não seja participativo, e capaz de aprender.

Percebe-se que no Brasil a Educação Especial, passou várias reformas legislativas e políticas, mas não foram disponibilizadas verbas suficientes para a educação, principalmente para Educação Inclusiva, como as instituições especializadas, escolas para cegos, ou escolas para atender pessoas que apresentam deficiência mental, física, auditiva entre outras. Nota-se ainda, assim como para preparação de educadores da Educação Especial e Inclusiva, isso se nota pelo despreparo dos mesmos para trabalhar com essas pessoas.

Portanto, observa-se que as reformas históricas nos sistemas educacionais se concretizaram a partir do momento que as nações começaram a adotar a

Declaração de Salamanca, a qual tinha por finalidade atender as necessidades individuais dos alunos. Conclui-se ainda que seja necessário seja analisada a capacitação e o ensino-aprendizagem da Educação Inclusiva que está sendo oferecido aos deficientes no século XXI, bem como quais caminhos e tendências que se pretende obter na educação, para que se tenham pessoas inseridas no mundo científico e tecnológico, e para que se obtenha na sociedade agente transformadora.

Entre essas primeiras iniciativas até os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos pautados pelo assistencialismo, pela visão segregacionista e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui, ainda mais para que a formação escolar e a vida social das pessoas com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

Para finalizar, constata-se que a Educação Inclusiva se encontra em um contexto maior no próprio mundo globalizado, e no âmbito histórico, verifica-se que a redução das quebras dos processos de exclusão e marginalização não se caracteriza apenas por meio do ambiente educacional.

2.2 ENTENDENDO AS VERDADEIRAS INTENÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O intenso, polêmico e contraditório debate em torno da educação especial como forma de promoção da igualdade de oportunidades, e diminuição de desigualdades sociais no Brasil, traz em seu bojo implicações econômicas, políticas e sociais que precisam ser problematizadas. Castro (2009) citando Jencks afirma que:

Qualquer estratégia centrada exclusivamente na igualdade educacional, visando gerar igualdade de oportunidades, tenderá ao fracasso. Pois as desigualdades não são herdadas, há evidência de que as pessoas não ascenderam socialmente apenas porque possuem um nível adequado de conhecimento, e nada confirma a tese de que a educação reduza a desigualdade (JENCKS, 2006, apud CASTRO, 2009, p. 243).

O argumento de que a educação teria o poder de combater as desigualdades sociais, esconde por trás do discurso a intenção de mascarar a realidade, ou seja, a “questão social” é inerente ao sistema capitalista de produção, que produz e reproduz as desigualdades sociais. E nenhuma política social, por mais bem estruturada que seja, terá o poder de eliminar essa dinâmica.

Compreende - se a “questão social” como um fenômeno inerente ao processo de acumulação capitalista, sendo dela ineliminável. Neste sentido, verifica-se que a mesma vem expressar as contradições indissociável capitalista, relacionada à apropriação privada dos meios de produção e da riqueza socialmente produzida, a desigualdade social, a exploração do capital sobre o trabalho, a luta de classes, que se mostra insuperável na ordem econômica social estabelecida e reproduzida (ALVES, 2008. Pag. 28).

No entanto, o esforço em compreender e configurar o contexto contemporâneo propicia um debate sobre a questão social. Autores como Castel (1998) e Rosavallon (1998) anunciam “uma nova questão social” na contemporaneidade. O primeiro a relaciona com o crescimento do desemprego e o surgimento de novas formas de pobreza no contexto do que denomina crise da sociedade salarial. O segundo vincula a não adaptação de antigos métodos utilizados para gerir o social, em face da crise do Estado Providência, a partir dos anos de 1970. Outros autores, como Netto (2004) e Iamamoto (2004-2005), reconhecem que as condições sociais

e históricas são diferentes daquelas em que o termo surgiu na Inglaterra, por volta de 1830, porém sustentam que não existe uma “nova questão social”, o que se presencia na contemporaneidade é uma renovação da “velha questão social”, sob novas roupagens.

Castel sustenta a existência de uma “nova questão social” por considerar que a “velha” teria sido suprida pelo chamado “Estado de bem estar social” que predominou nos países de economia central, no segundo pós-guerra. Nesta linha, para Rosanvalon (1995, apud PASTORINI, 2004), a “nova questão social” surge no início dos anos 80, com o crescimento do desemprego e o aparecimento de novas formas de pobreza, apontando que “os fenômenos atuais de exclusão não remetem às antigas categorias de exploração”.

Sob esta concepção, aponta que a saída para a “nova questão social” seria que o Estado fomentasse o “terceiro setor” no apelo à solidariedade em prol da (des) responsabilização do poder público no processo de garantia dos direitos de cidadania. Então, se coloca a necessidade de “construção de um Estado-providência ativo vinculado ao desenvolvimento de uma nova cidadania social baseada no sentimento cívico da solidariedade”, tendo em vista a superação dos “(...) riscos de uma ruptura da própria sociedade capitalista (...)” (PASTORINI, 2004, p.. 57), ou seja, o ponto a se atingir é a manutenção da ordem através de reformas que não questionem ou comprometam suas bases de existência. É, pois, exatamente sobre esta lógica conservadora, convencional ao liberalismo que se ergue a atual conjuntura, marcada pelas “reformas” e “ajustes estruturais”.

Entretanto, partindo da perspectiva teórica que orienta este estudo, entende-se que a “questão social”, independente das conjunturas que marcam os processos de desenvolvimento da sociedade capitalista, permanece fundamentalmente atrelada às contradições inerentes ao capital, as quais se particularizam dadas as adversidades que marcam contextos nacionais, regionais e locais específicos, e os distintos estágios de evolução da dinâmica societária vigente, os quais instauram formas mais intensas de exploração e acumulação sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido,

Inexiste qualquer “nova questão social”. O que devemos investigar é, para além da permanência de manifestações “tradicionais” da “questão social”, a emergência de novas expressões da “questão social” que é insuprimível sem a supressão da ordem do capital. (...) a caracterização da “questão social”, em suas manifestações já conhecidas e em suas expressões novas, tem de considerar as particularidades histórico-culturais e nacionais (Netto, 2004:48).

Para Iamamoto (2005), a análise da questão social é inseparável das conformações assumidas pelo trabalho e localiza-se no campo das disputas de projetos societários, apoiados em distintos interesses de classe, no que se refere às concepções e propostas de políticas econômicas e sociais. Destarte, faz críticas às visões da questão social como “disfunção” e “ameaça” à ordem social, aos fundamentos utilizados pelos defensores da “nova questão social”, bem como estratégias propostas de enfrentamento da questão social, no formato de programas centralizados no enfrentamento as desigualdades sociais.

Outro aspecto relevante da análise da autora é a distinção das desigualdades sociais como desigualdades de classes sociais, uma vez que resultam da contradição basilar da sociedade capitalista. Essa distinção inibe as confusões conceituais entre desigualdades sociais e diferenças entre indivíduos. Esse ângulo de abordagem e o comentado anteriormente são retomados pela autora nos seguintes fragmentos de sua análise:

A Gênese da questão social encontra-se enraizada na contradição fundamental que demarca esta sociedade, assumindo roupagem distinta em cada época (...); assim, dar conta da questão social, hoje, é decifrar as desigualdades sociais – de classe- em seus recortes de gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, meio ambiente etc. Mas decifrar, também, as formas de resistência e rebeldia com que são vivenciadas pelos sujeitos sociais (IAMAMOTO, 2004, p. 114).

A meu ver, esse é o mais relevante distintivo na análise da questão social, pois se vincula diretamente ao formato das estratégias para seu enfrentamento. São recorrentes as análises que tendem a naturalizar a questão social, desconectando suas diversas expressões de sua origem comum: a organização social capitalista, a relação capital/trabalho. As análises desconectadas, fragmentadas conduzem à responsabilização dos indivíduos pelos seus próprios problemas, isentando a

sociedade de classes na produção das desigualdades sociais, e, geralmente, conduzem a estratégias de enfrentamento também fragmentadas, focalizadas e muitas vezes repressivas. Diante do exposto, pode-se dizer que os movimentos sociais, organizados em novos formatos a partir dos anos de 1990, são marcados pela corporativização de interesses que não são universalizados, mas próprios de determinado segmento “desintegrado”, porque perdem seu caráter de classe, para assumir a retórica da “exclusão social”.

Na verdade, tais lutas corporativas contribuem para a efetivação de “reformas” no nível da “integração”, a partir de conquistas do direito ao acesso aos equipamentos sociais públicos e de uma identidade política reconhecida, o que não pressupõe uma transformação societária que remova em definitivo, o cerne da ordem burguesa.

De natureza policlassista e destituídos do caráter revolucionário, os movimentos sociais constituídos na década de 1990, erguem-se sob “um suposto interesse geral da sociedade em denunciar a barbárie social brasileira”, expresso nas campanhas em favor da cidadania, das pessoas com deficiência, contra a fome, pela ética na política, contra a exclusão social de segmentos estigmatizados, o que se diferencia organicamente das experiências organizativas dos trabalhadores ao longo da década de 1980 (MOTA, 2000, p. 102). Contudo,

(...) as lutas “específicas” – contra a exclusão de gênero, de idade, de religião, de etnia e raça, pela defesa dos direitos da criança e do adolescente, pela preservação do meio ambiente e até pelo saneamento numa comunidade, pela redução da passagem de transporte coletiva etc. (e milhares de etc.) – sendo elas derivações, desdobramentos ou articulações das contradições entre capital e trabalho, também, se não concebidas na sua imediatez, mas mediatizadas nas determinações da totalidade social articulam-se, ou tendem a articular-se, num confronto de interesses não definidos pelo “espaço” do qual partem (a sociedade civil ou o Estado, por exemplo), mas pelas contradições de uma vida emancipada e uma vida alienada. (MONTAÑO, 2003, p. 276).

Nesse aspecto, outra análise importante de Iamamoto (2004), no que se refere ao enfrentamento da questão social, é “a prevalência das necessidades da coletividade dos trabalhadores” e a “afirmação de políticas sociais de caráter universais, voltadas,

aos interesses das grandes maiorias”. Coerente com sua análise, a autora defende as políticas sociais de caráter universais como reforço à perspectiva da cidadania. Essa defesa traz um conflito explícito com a visão de Rosanvallon já citada neste debate.

Esse resgate sucinto do debate contemporâneo sobre a questão social por si só evidencia as razões de desmascarar o discurso em torno da “inclusão social” das pessoas com deficiência no ensino regular público como forma de garantir a igualdade de oportunidades, sobretudo no que se refere ao mercado de trabalho.

Durante anos, as pessoas com deficiência foram consideradas “inúteis” ao capital e por esse motivo confinadas a manicômios e instituições de internação. A responsabilidade por não contribuírem na produção da vida social era delegada aos próprios indivíduos, constituindo-se como expressão da questão social.

Considerados inaptos para o trabalho passaram a ser vistos como “excedentes”, “sobrantes”, “inúteis do mundo” (CASTEL, 1998). Mas na verdade, eles constituem uma superpopulação relativa, ou seja, produto e condição para acumulação do capital. Segundo o pensamento marxista, o capitalismo contribui para que uma parte dos trabalhadores seja induzida ao desemprego e subemprego, conforme sejam as necessidades de acumulação e expansão do capital criando-se uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva.

Nesse aspecto, é equivocado chamar essa superpopulação relativa de excluída, pois ela não está fora do sistema, ao contrário, é parte inerte do sistema capitalista de produção, e ao mesmo tempo, condição de sua reprodução. Outro equivoco, é considerar iniciativas isoladas de mobilização social como luta de classes. Pois, Marx adverte que existem duas classes em constante enfrentamento, os detentores dos meios de produção e os trabalhadores, sendo assim a luta que se trava é a luta de classes. Segundo Netto (1996),

Após a década de 1970 no Brasil, assiste-se, a profundas mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil, sobretudo, pelo fato de os tradicionais movimentos políticos constituídos pelas classes subalternas apresentarem uma total desarticulação em torno de projetos societários seculares, “ao mesmo tempo em que emergem no seu espaço ‘novos sujeitos coletivos’ de que

os novos movimentos sociais são o sinal mais significativo” (NETTO, 1996, p. 99).

A constituição desses novos movimentos sociais pelos “novos sujeitos sociais” apresenta um caráter transclassista, ao mesmo tempo em são supridas as classes sociais, por estarem desvinculadas do projeto de transformação da ordem societária (tais como movimento homossexual, movimento de defesa do meio ambiente, movimento negro, movimento das pessoas com deficiência, movimento feminista, economia solidária, “terceiro setor” etc.), os quais são relacionados como se não estivessem ligados às questões de classe advindas da relação capital X trabalho, mas a questões pontuais, já que se trata de movimentos que não mantêm “relação direta com o nível de pauperização e precariedade das condições de vida nas metrópoles latino-americanas” (JACOBI, 1987, p. 261).

No entanto, sabe-se que a sociedade capitalista não permanece erguida apenas pelas suas bases materiais, mas também pela representação universal de valores que expressam interesses e necessidades da classe dominante, os quais são reproduzidos acriticamente pelas camadas subalternas, expressando-se através de moralismos, além de ser reproduzirem a partir de diversas formas de discriminação e preconceito ao que “não se adequa aos padrões de comportamento estereotipados como corretos” (BARROCO, 2003, p. 47).

Nesse sentido, a partir da década de 1990 no Brasil, com a inserção do país no ideário neoliberal, vimos acompanhando o surgimento de um discurso político contaminado de recorrências morais como “reparar injustiças”, “combater marajás da seguridade”, “acabar com a fome”, “incluir os excluídos”, todos em nome da cidadania, da democracia e da justiça social, plasmando o que Neves (2005, p.34) conceituou de (re) politização da política pelas classes dominantes e seu Estado.

É exatamente nesse contexto, que se inicia no Brasil o discurso acerca da necessidade de inserir a pessoa com deficiência no ensino regular público, como forma de garantir a igualdade de oportunidades, sobretudo no que se refere à inserção no mercado de trabalho. No entanto, o fato desse discurso ser influenciado por Organismos Internacionais demonstra que é carregado de intencionalidades políticas e econômicas.

Diante dessa constatação podemos nos questionar: A educação especial no Brasil, da forma como esta sendo ofertada prepara para o mercado de trabalho? Levando em consideração o discurso contemporâneo é inserir os “excluídos” são os verdadeiros interesses as motivações de inserir a pessoa com deficiência para o mercado de trabalho? Qual o mercado pretende-se preparar a pessoa com deficiência? As cotas reservadas contribuem ou reforçam a discriminação? O que esta por traz do discurso de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho?

O século XXI é marcado por um grande movimento em prol da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. A cada dia mais, as empresas buscam se enquadrar na chamada Lei de Cotas, que obriga a contratação de 2% a 5% de funcionários com deficiência. No entanto, a questão da inserção do deficiente nas empresas é um tema que nos possibilita diversos questionamentos e debates, dentre ele, a questão da aptidão /inaptidão, o acesso ao ensino regular, e por fim, a Lei de Cotas.

O artigo 5º da Constituição Brasileira aborda a igualdade do cidadão, perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Consequentemente, garante-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade e da igualdade. Dessa forma a distinção que acarrete a contrariedade de tal norma, ocasionará a infração da lei. Ross, citado por Golin (2003, p.11), afirma que:

[...] a educação e o trabalho constituem um eixo fundamental para a compreensão do processo de emancipação social e política do homem. [...] O homem é um ser histórico-social. O elemento fundamental que assim o caracteriza, como mediação para suas relações sociais é o trabalho.

O trabalho é considerado o “passaporte” para a inclusão dos indivíduos numa sociedade pré-existente, à qual é preciso se adequar para ser aceito. A educação tornou-se instrumento importante nesse processo: quanto mais especializado é o indivíduo, maiores as possibilidades de sua aceitação no mundo do trabalho. Dessa forma, o trabalho representa um importante papel na vida em sociedade, uma vez que grande parte das pessoas com deficiência não têm acesso a esse universo produtivo,

Quanto à inclusão no mercado de trabalho, é necessário assegurar as condições de interação das pessoas portadoras de necessidades especiais com os demais funcionários da empresa e com todos os parceiros e clientes com os quais lhes caiba manterem relacionamento. Não se trata, portanto, somente de contratar pessoas com deficiência, mas também de oferecer as possibilidades para que possam desenvolver seus talentos e permanecer na empresa, atendendo aos critérios de desempenho previamente estabelecidos.

3 ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MUTUM-MG

Para analisar o discurso dos profissionais das escolas estaduais do município de Mutum-MG em torno da Educação Especial como igualdade de oportunidades e inserção no Mercado de trabalho, é necessário, antes de tudo, compreender que Mutum não se difere de outras regiões do país no que se refere à simplificação do debate acerca igualdade de oportunidades. Conforme já foi dito, as desigualdades sociais são inerentes ao sistema capitalista, ou seja, nenhuma política social, por melhor que seja, irá garantir igualdade de oportunidades, nem mesmo, a Política de Educação.

Nesse sentido, para compreender as particularidades, implicações e impactos desse discurso no município Mutum, é necessário conhecer a trajetória histórica do Município, sobretudo, entender como se deu o acesso da pessoa com deficiência no sistema educacional público da cidade. Com relação à formação do Município de acordo com o site, [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mutum_\(Minas_Gerais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mutum_(Minas_Gerais)) (2010).

A história de Mutum é marcada por uma sangrenta disputa por território que aconteceu entre, índios nativos e os portugueses “conquistadores”, no século XIX. Nesse período, a região de Mutum era habitada pela tribo indígena Botocudo. Por anos, a tribo foi perseguida pela Coroa. Até que os índios despertaram a compaixão e o senso de justiça do capitão do exército francês, Guido Thomaz Marlière, que se instalou no Brasil. Ele se tornou amigo dos índios, e lutou pela liberdade desse povo a ponto de entrar em conflito com a coroa por algumas vezes.

Desde a origem do Município percebe-se a tendência do dominador em estabelecer aliança como o dominado. Outro fato que chama a atenção, no histórico é a “caldo cultural”, ou seja, a facilidade que os brasileiros têm de valorizar representantes de interesse internacionais, mesmo sabendo que a finalidade deles aqui é a exploração de uma classe sob outro.

No dia 17 de junho 1860, os colonizadores nomearam a terra por eles encontrada de Guaxima, por ser uma planta abundante na região. Chamam o rio que por ali passa de São Manoel, em homenagem ao santo lembrado em tal data. A seu afluente chamam Mutum, ave predominante da vila. Por muitos anos, a vila é conhecida por Guaxima e originariamente pertence ao Estado do Espírito Santo

antes de ser declarada como integrante do território de Minas Gerais.

Outro fator de ocupação conhecido em toda a região foi o conflito entre os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, que traz repercussões até hoje no que se refere a “rinchas” entre moradores de distritos limites.

Os primeiros povoadores vieram de Rio Prado (atual Iúna/ES), da Zona da Mata de Minas Gerais e do norte do Rio de Janeiro.

Acredita-se que a disputa pela região entre Estados seja um motivo para a vinda dos primeiros povoadores, além da facilidade de se adquirir terras férteis por aqui. Antigos moradores da cidade contam que seus avôs ou seus pais se mudaram para a conhecida Vila Guaxima. Assim ela segue conhecida até 1911 quando é criado o distrito de São Manoel do Mutum pertencente ao Estado de Minas Gerais.

Por ter sido parte de um território contestado entre MG e ES, Mutum herdou conflitos que seguiam em torno da política partidária, entre UDN e PSD, gerando muitas discórdias, brigas e mortes. Devido a esse fato, o município ganhou a vergonhosa fama de “terra de gente brava”. Felizmente a fama ruim acabou, restando hoje à fama de povo ordeiro, hospitaleiro e desenvolvido culturalmente.

Com todas as disputas territoriais, o reconhecimento legítimo do Município só ocorreu em:

05/09/1916 como o nome de São Sebastião de Mutum. Anexado no Estado de Minas Gerais, tendo como primeiro Prefeito Osório Ribeiro de Oliveira. Entre as décadas de 1950 e 1960, cidade de Mutum passou por um processo de urbanização, recebendo tratamento de água, rede de esgoto, reforma da Usina Hidrelétrica, iluminação pública, serviços de telefonia, aumento do número de escolas, calçamento de ruas, presença da televisão e início da construção do Hospital São Vicente de Paulo, de cunho religioso.

Atualmente, em se tratando da economia, “Mutum é um município cujo principal setor econômico é o agropecuária, com base produtiva primária assentada principalmente na produção de café, milho e feijão, além de importante rebanho de gado”. Destaca-se o setor agropecuário como atividades principais, mas também

desenvolve atividades no setor do comércio, tendo arroz e o café como principais produtos, e possui no catolicismo e no protestantismo suas principais religiões.



Localização de Mutum - MG

Em divisão territorial, o município é considerado o segundo maior da região Zona da Mata perdendo apenas para Juiz de Fora. Sua população informada segundo dados do Censo 2010 é de 26.661 habitantes. Este fator representa um desafio para a administração pública municipal.

População	Área	Bioma
26.661 hab.	1.251 km ²	Mata Atlântica

Quadro 1: Quadro básico

Fonte: IBGE (2010)

Em divisão territorial, o município é considerado referência regional, sendo dividido em cinco distritos, sendo eles: Roseiral, Humaitá, Imbiruçu, Centenário e Ocidente.

Com relação à administração pública, de acordo com um funcionário da Câmara Municipal, entre os anos 2009 a 2012, o município contou 12 Secretarias Municipais: Administração, Agricultura, Cidade, Cultura, Turismo, Educação, Esporte e Lazer, Fazenda, Meio Ambiente, Obras Públicas, Saúde, e Trabalho e Desenvolvimento Social.

No que se refere especificamente a Educação, o município possui 50 escolas, dentre elas 08 são escolas estaduais: Porém é válido esclarecer que este trabalho irá analisar o discurso da Educação Especial nas escolas: “Ministro Francisco Campos”, “Escola Estadual Bairro Cantinho do Céu” e “APAE Escola”.

No entanto, esta pesquisa é composta por amostragem, e tomará como referencial empírico desse estudo três escolas estaduais: “Ministro Francisco Campos”, “Escola Estadual Bairro Cantinho do Céu” e “APAE Escola”, que atendem alunos com deficiência”.

Como critério ético, buscou-se um processo de sistematização dos relatos garantindo a autenticidade da entrevista, mesmo que contrários as hipótese formuladas. Para apresentá-los iremos utilizar a identificação Diretoria da Escola Estadual 1; Diretoria da Escola Estadual 2; Diretoria da Escola Estadual 3.

A caracterização das escolas baseou-se em históricos fornecidos por elas mesmas. Nesse sentido, chama a atenção o fato de não se referirem em nenhum momento a adesão à Política de Educação Especial.

3.1 ESCOLA ESTADUAL “MINISTRO FRANCISCO CAMPOS”.

A Escola Estadual “Ministro Francisco Campos é pioneira na Educação Pública de Mutum”. Atualmente oferece o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano. A diretora Verônica Lacerda Pinto e a vice-diretora Silvana de Souza Lucas desenvolvem suas atividades administrativas e pedagógicas com o apoio dos Professores e demais servidores. Todos integrados à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

- Diretora – 01;
- Vice-diretora 01;
- Secretária – 01;
- Biblioteca – 02;
- Professores ATB – 02;
- Regente de turma – 08;
- Regente de aulas – 08;
- Ajustamento funcional 02;
- Eventual 01;
- Supervisora – 02
- Servicais – 08;
- Total – 51

3.2 ESCOLA ESTADUAL DO BAIRRO CANTINHO DO CÉU

A Escola foi fundada em 1986, tendo como sua primeira diretora a Senhora Marta Sônia de Siqueira Lucas. Em meio a tantas dificuldades um que se destacava era o do espaço físico. Salas com pouca iluminação e pouco arejadas, espaço reduzido, área para educação física e recreio muito restrito.

Criada pelo Decreto nº 25 543 em 13 de fevereiro de 1986 para atender a comunidade do Bairro Cantinho do Céu e proximidades. Desde os primeiros anos de seu funcionamento sua meta e prioridade é a educação integral de seus alunos.

A escola atualmente possui 22 turmas do ensino fundamental, 60 funcionários e aproximadamente 500 alunos efetivamente matriculados. Possui Projetos ativos com objetivo de melhorar o atendimento a sua clientela: duas Salas de Recursos com o objetivo de dar suporte ao aluno com necessidades especiais e quatro turmas do Projeto Escola de Tempo Integral que funciona desde 1º/10/2007 visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária na escola.

A Escola Estadual Bairro Cantinho do Céu comemorou em fevereiro deste ano vinte e seis anos de existência. Foram 26 anos de muito esforço para colocar um determinado acervo de conhecimento ao alcance dos nossos alunos e assim cooperar para a transformação social, contribuindo para a construção da história de uma Mutum mais humana, justa e feliz. A escola possui um total de 486, sendo 271 matutinos; 215 alunos vespertinos.

Atualmente a escola conta com 48 funcionários, sendo 26 matutinos e 22 vespertinos.

- Serviciais – 10;
- Bibliotecária 2;
- Eventual 01;
- Pedagogos 02.
- Vive-diretoria 01.
- Diretora. 01

3.3 ASSOCIAÇÃO PAIS E AMIGOS DO EXCEPCIONAL.

Em 1998 foi criada a APAE de Mutum, entidade beneficente, sem fins lucrativos, onde se propõe e atuam três áreas: educação, saúde e assistência social. A finalidade desta é cumprir a sua missão e atender aos seus objetivos: oferecer ao aluno com deficiência, condições favoráveis para o desenvolvimento do seu potencial promovendo a sua inclusão social; oportunizar o aperfeiçoamento aos profissionais; proporcionar orientação familiar e comunitária; promover, por meio de iniciativa própria ou de parcerias com órgãos públicos municipais, estaduais e federais, e segmentos da comunidade, medidas de prevenção para a redução dos casos de deficiência.

A organização Institucional da APAE (Associação de Pais e Amigos e Excepcionais), de Mutum – MG está situada à Rua: Artur Eutrópico, 300, Bairro: Centro, sendo de caráter privado. No local, funcionava uma escola e ao lado um posto de saúde. A instituição é composta de várias salas com oficinas, artesanatos e outras atividades, embora suas Os funcionários da APAE são:

- Diretoria Executiva;
- Conselho de Administração;
- Conselho Fiscal;
- Conselho Consultivo e Auto defensoria tendo vinte e nove pessoas;

A APAE de Mutum integra o Conselho Regional Zona da Mata II que é sediado em Ipanema e compreende também Bom Jesus do Galho, Caputira, Caratinga, Inhapim, Lajinha, Manhauçu, Manhumirim, Matipó, Santa Margarida, Santana do Manhuaçu Simonésia e Ubaporanga.

Com relação à pesquisa é oportuno comentar a diferença de receptividade da comunidade escolar nessas três instituições. Por ter estagiado na APAE durante um ano e meio, no período em que foram realizadas as observações participantes, era de se esperar maior envolvimento e cooperação por parte dos professores e gestores dessa instituição para realização da etapa da pesquisa. No entanto, a resistência e o “medo” apresentados nos primeiros contatos permaneceram,

demostrando muita insegurança com relação ao trabalho desenvolvido pela instituição. Somente depois de participar em uma reunião de módulo e apresentar a proposta houve maior abertura. As outras duas instituições abriram literalmente as portas.

Os dados foram analisados, portanto, dentro de uma abordagem qualitativa com enfoque na análise de discurso. É válido ressaltar, no entanto, que análise foi exaustiva e todos os elementos tiveram que encontrar seu lugar em modelos que apresentaram um conjunto, pois algumas respostas foram bastantes vagas e outras nada tinham a ver com as perguntas.

Com relação ao perfil dos alunos com necessidades especiais inseridos nas escolas pesquisadas, a amostra revelou a predominância unânime do sexo feminino. Também é unânime a presença do sexo feminino entre professores e gestores das respectivas escolas. O que se explica em partes pela construção social do gênero feminino, em que os afazeres domésticos e a educação das crianças couberam à mulher.

Quanto à formação dessas profissionais, todas as gestoras investigadas possuíam o nível superior, com formação inicial em pedagogia. Porém nenhuma delas tinha cursos de especialização em Educação Especial, no que se refere a cursos de capacitação informaram que:

Quando tem participam, ultimamente não temos participado de nenhum. A gente se sente pressionado pela Lei a aceitar alunos com deficiência no ensino regular, caso contrário, a escola e o profissional são penalizados. Porém o Estado não nos oferece a capacitação necessária para lidar com essa situação. Eu garanto para vocês que não é fácil, porque cada deficiência é única, e exige todo um esforço por parte dos profissionais para se adequarem às suas necessidades (Diretora da Escola 1).

Sim. Quando oferecido pela SEE (Diretora da Escola 2)

Todos os funcionários desta têm como obrigatoriedade participar de um curso na área de Educação Especial Inclusiva. No decorrer desses anos todos foram capacitando-se de acordo com as necessidades que foram surgindo com a evolução que o Movimento APAEANO teve na última década (Diretora da Escola 3).

Pergunta similar foi feita às professoras: existe algum profissional nesta instituição especializado para lidar com estas crianças? Quais têm sido os esforços empenhados para lidar com esses desafios.

Sim. Na sala de recurso, com jogos, sucata, confecções de brinquedos, computador, etc (Professora da escola 1).

Não. Geralmente alguns profissionais tem um cursinho básico, mas não especializados e vem aprendendo com a prática, como lidar com os desafios trabalhar com alunos de necessidades educacionais especiais (Professora da escola 2).

Todos os profissionais que atuam nesta instituição têm algum tipo de especialização na área da Educação Especial, desde as ajudantes de serviços gerais até aos monitores. Todos os envolvidos com essa instituição não tem medido esforços para colocarem em prática suas atividades que tem como objetivo tornar o deficiente Intelectual e Múltiplo mais autônomo e capaz de gerir sua própria vida (professor da escola 3)

Quais são as estratégias utilizadas pelos profissionais dessa escola para enfrentar os desafios impostos pela legislação que obriga a inserção do deficiente?

(..) Trocam de experiências, estudos, atividade diferenciada atendendo a todos de forma efetiva (Professores da escola 1).

(...) Aprender como trabalhar com esses alunos (professora da escola 2).

Hoje usamos como estratégia a proposta implantada pelas APAES no Estado de Minas Gerais, pois ela veio de encontro com nossos anseios e expectativas. Dentro desta foram adaptados os currículos, os anos cursados e as atividades que devem ser trabalhada com cada aluno dentro da fase que o aluno se encontra. Essa proposta trouxe também um novo modelo de avaliação, que nos possibilita avaliar o aluno como um todo, e não forma segregada como era fazendo há alguns anos (professora da escola 3).

Na sua escola, os alunos que adaptam a escola ou a escola que adapta aos alunos?

(...) A escola adapta aos alunos, com o objetivo de crescer juntos (professora 1).

(...) Ambos constroem essa adaptação (professora 2).

Temos como base de trabalho a pessoa com deficiência Intelectual e Múltipla e seus familiares, portanto nossa escola se adapta aos nossos no intuito de contribuir com suas habilidades (professora 3).

Propostas pedagógicas contemplam a diversidade especial? Existem rotinas diferenciadas?

Sim. Não existe rotina diferenciada com os alunos, eles realizam as atividades junto aos outros colegas com igualdade e respeito (Diretora da escola 1).

Não contemplam a diversidade especial e nem há uma proposta de atividades destinadas a eles (Diretora da escola 2).

Hoje trabalhamos com uma proposta de trabalho que engloba a pessoa com deficiência em três áreas de atuação Educação, Saúde e Assistência Social. Portanto cada aluno possui seu PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), onde é traçado um plano de trabalho individual tendo rotinas diversificadas, atividades diferenciadas e apoios individualizados (Diretora da escola 3).

Verifica-se que por trás do discurso de inserir a pessoa com deficiência na escola regular, sem nenhuma preparação político pedagógica dos educadores, o que se tem como consequência é que os alunos não se “adaptam” a estrutura de ensino, evadindo-se, fato que reforça ainda mais o processo de subalternidade e discriminação.

Nesse aspecto, foram questionados quantos alunos com deficiência matriculam-se anualmente no ensino regular. Nenhuma das escolas entrevistadas souberam informar. Com relação a número de evasões escolares entre alunos deficientes no ano 2012, e se a evasão esta diretamente ligada às limitações da escola em se adaptar as necessidades do deficiente, responderam:

Na minha escola até o presente momento houve 13 alunos com deficiência que evadiram do sistema de ensino. Nem todas as evasões estão relacionadas à deficiência, porém, a maior parte delas com certeza esta relacionado a isso (Diretora da escola 1).

Na escola em que administro temos 22 alunos com deficiência, o índice de evasão é baixo se comparado ao dos demais alunos, porém, as evasões estão diretamente ligadas a dificuldade de acompanhar o ensino regular (Diretora da escola 2).

Na nossa APAE como todo o trabalho é voltado para a pessoa com deficiência, dificilmente uma pessoa evade porque não consegue acompanhar, é claro que existem evasões por esse motivo, mas não é via de regra. Em geral, são alunos muito pobres que tem sérios problemas em casa (diretora da escola 3).

Percebe-se claramente uma contradição na fala das diretoras das escolas. Quando se trata delas não terem uma especialização na área, a culpa é exclusiva do Estado. Quando o aluno evade do sistema regular de ensino é porque não conseguiu acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa situação, percebe-se que o Estado ao não capacitar os educadores para atuarem como “especialistas junto às pessoas com deficiência, contribui para que ocorra o sucateamento do ensino em suas diferentes instâncias”. Nesse aspecto, podemos nos questionar: Como educar se o profissional não se encontra suficientemente preparado? E como penalizar o estabelecimento de ensino se não houve nenhum suporte técnico e nem condições de trabalho por parte do Estado? É justamente aí que se a contradição das políticas de educação no Brasil.

Quanto questionados se os alunos com deficiência conseguem acompanhar o sistema de ensino regular, e se não conseguem onde esta a falha:

Infelizmente a maioria não consegue. Os alunos que estudam aqui são oriundos de camadas populares e tem problemas relacionados a estrutura familiar, o que atrapalha muito o processo de aprendizado, no que se refere especificamente ao deficiente, a educação especial só serve como espaço de socialização da pessoa (Diretora da Escola 1)

A Educação Especial tem sido uma grande oportunidade para o deficiente ter acesso a Educação Pública em grau de igualdade com alunos “não deficientes” o que contribui para facilitar o ingresso no mercado de trabalho, porém muitos deles Não perseveram e eu acho que na maior parte das vezes é por falta de apoio familiar (Diretora da Escola 2)

Os alunos conseguem aprender alguma coisa sim, mas é obvio que cada deficiência apresenta uma necessidade diferente, umas limitam mais outras menos. Mas, não podemos exigir deles o

desenvolvimento de uma pessoa “normal”, o ritmo deles é outro, e isso precisa ser respeitado. (Diretora da Escola 3)

Foi questionado também: Quais são os critérios de avaliação das dificuldades limites do aluno por quem é realizada a avaliação do processo de inserção do aluno?

Em conhecer a individualidade de cada um (professora da escola 1)

Desempenho individual, observação diária (Professora da escola 2)

Observação do dia a dia (Professora da escola 3).

Percebe-se na fala das educadoras a ausência de critérios e planejamentos com relação a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular. A Educação Especial no Brasil parece estar sendo implantada na base do improvisado sem formação especializada, infraestrutura adequada, projeto político pedagógico, dentre outros. Na verdade o discurso em torno da igualdade de oportunidade é um fetiche.

A Política Educação Especial, como qualquer outra política social no capitalismo não visa a “igualdade de oportunidade”, ou dito em outras palavras, não visa diminuir os impactos das históricas desigualdades sociais provocadas pelo sistema- mesmo porque isso é impossível no capitalismo, ao contrário disso, visa à legitimação do Estado burguês. Embora as políticas sociais também sejam conquistas da classe, porque sem pressão popular elas nunca aconteceriam, sem que haja uma cobertura integral de serviços, o efeito causado por elas é de reforço à discriminação e culpabilização do indivíduo. O discurso é de fracasso do indivíduo que teve oportunidade e não conseguiu acompanhar o sistema de ensino ou permanecer no mercado formal de trabalho.

Nesse sentido, podemos nos questionar qual conceito adotado de igualdade de oportunidades? Porque independente de se referir à pessoa com deficiência, o que se percebe no Brasil é um descaso imenso com relação à escola pública, enquanto isso, instituições privadas de ensino tem infraestrutura, condições de trabalho e corpo técnico melhor qualificado. Nesse sentido, a concorrência ao mercado de trabalho, se é que existirão vagas, será desleal.

É imperativo lembrar que política pública se faz com investimento, planejamento e metas. Nesse sentido, quando questionada a respeito do investimento governamental q nessas escolas, as diretoras responderam:

A educação mutuense enfrentou reveses. A escola viu suas instalações em estado calamitoso, sem condições dignas de atender sua clientela, e a necessidade de um novo prédio era gritante. O quadro que se instalou foi de lutas e sacrifícios, mas não de desistência e frustrações. Ao longo de 8 anos a escola teve suas salas dispersas pela cidade e somente em 28 de outubro de 1981, às 15:00, foi inaugurado o novo prédio da referida escola; situado à rua Coronel Osório, 58. Na ocasião, uma estrutura moderna, salas arejadas e espaçosas. Porém, não podemos atribuir esse avanço ao Estado não, muitas dessas conquistas aconteceram com o apoio da comunidade (Diretora da Escola 1).

O Estado investe muito pouco em educação no país, por esse motivo a infraestrutura da escola é precária não havendo condições de trabalho e nem valorização do profissional da educação (Diretora da Escola 2).

Essa instituição recebe um valor insignificativo, por isso necessita do apoio da sociedade civil para sobreviver (Diretora da Escola 3).

A (des) responsabilização do Estado e transferência de responsabilidade para sociedade civil fica evidenciada. As consequências disso é o sucateamento do ensino, colocando o Brasil no papel de subalternidade no que se refere aos outros países. Por outro lado, verifica-se a expansão de escolas, a facilidade de acesso através de ônibus que buscam e entregam na porta, e os programas sociais com condicionalidades para Educação, ou seja, o Estado utiliza-se do discurso de educação para todos como igualdade de oportunidades quando na verdade o interesse é demonstrar para os organismos internacionais que o Brasil venceu a barreira do analfabetismo, se preocupar de fato com o tipo de educação oferecido.

A Política Pública no capitalismo monopolista é fruto árduas lutas pela garantia de direitos, no entanto, ela representa um “jogo de interesses”, por um lado a classe trabalhadora tenta acesso aos seus direitos fundamentais, por outro, o Estado utiliza delas para manter a classe conformada com sua situação. No caso, específico da educação pública não existe interesse do Estado em investir na “formação da classe

trabalhadora” ao contrário, cria escolas para manter a sua legitimidade, mas não investe economicamente em uma educação porque seu interesse é manter a classe trabalhadora em condição de ser explorada.

Quando questionados há quantos anos a escola aderiu a Educação Especial para pessoa com deficiente, responderam:

(...) Há 36 anos. Tornou escola inclusiva, polo a mais ou menos 20 anos (Diretora da Escola 1).

Há muitos anos, desde 1920. Não aderimos a propriamente dito a Educação Especial. Temos vários alunos de necessidades educacionais especiais (Diretora da Escola 2)

Instituição fundada em 28/10/1998, mas a Escola de Educação Especial Fernando de Souza Brandão teve suas atividades iniciadas em 24/04/2002 quando foi autorizado seu funcionamento pelo CEE e SES (Diretora da Escola 3).

Quando questionados como se avalia este processo desde a sua concepção, implantação até os dias de hoje. Responderam:

(...) Construtivo, evoluindo aos poucos (Diretora da Escola 1).

(...) É um processo complexo que ainda tem de vencer muitos desafios para proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos especiais (Diretora da Escola 2)

(...) A escola especial vem ao longo do tempo, expandindo sua área de atuação no que diz respeito à autogestão e autodefesa da pessoa com deficiência. É uma trajetória de lutas incansáveis e de muitas vitórias, pois temos conseguido atingir o objetivo do movimento APAEANO. Neste ano tivemos um grande ganho na área educacional, com a aprovação da proposta de trabalho “Educação Especial no Espaço da Escola Especial das APAES” já aprovada pela SEE onde pudemos adaptar nosso currículo, nossas atividades as reais necessidades de nossos alunos (Diretora da Escola 3).

Quando questionados como verificam a efetividade na Educação Inclusiva. Obtemos as seguintes respostas

(...) Sim. Através de estudos, palestras, reuniões, encontros, documentos, apostilas e livros (professor da escola 1).

(...) Há ainda certa resistência, pois as pessoas envolvidas ainda não sabem lidar com as situações apresentadas (professor da escola 2).

Há passos lentos sim. A inclusão no Brasil iniciou-se de forma invertida, pois esperávamos do governo escolas adaptadas, profissionais capacitados e equipes multidisciplinares nas escolas para depois haver a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Hoje deparamos com uma realidade angustiante por parte dos profissionais das escolas regulares que trabalham com esses alunos, por parte dos pais que querem uma escola de qualidade pros filhos sendo que esta é garantindo-lhes por lei e também por parte dos alunos que na maioria das vezes tem seus direitos usurpados por um sistema educacional que não se adaptou a eles (professor da escola 3).

Quanto alunos Portadores de Necessidades Especiais esta escola tem na sua totalidade? Desse total quanto consegue obter desempenho satisfatório? O que é realizado por aqueles que não conseguem o ensino regular.

20 alunos, todos convivem e relacionam bem e desenvolvem de acordo com os limites de cada um. Todos conseguem acompanhar o sistema de ensino como os demais (Professora da escola 1)

Mais ou menos uns 10 alunos. Eles ainda apresentam muitas dificuldades para obter desempenho satisfatório. Tenta-se trabalhar com metodologias diferenciadas com intuito de promover

Suas adaptações e aprendizados (Professora da escola 2).

Hoje atendemos um total de 147 alunos com deficiência Intelectual ou Múltipla, distribuídos de acordo com sua faixa etária e respeitando as potencialidades e necessidade de cada aluno. Consideramos que todos têm alcançado um rendimento satisfatório tendo como base a avaliação multidimensional adotada pela nova proposta, tendo em vista que alguns alunos se desenvolvem mais outros menos de acordo com o plano de trabalho descrito para tal aluno mediante as áreas que

devem ser trabalhadas e os tipos de apoio que devem ser oferecidos. Temos certeza de que a pessoa com deficiência intelectual ou múltipla, melhora suas dificuldades quando são desenvolvidos os apoios certos e os mesmos são aplicados de forma eficaz (Professora da escola 3).

Com relação à normativa legal, foi questionado se os professores conhecem a legislação que ampara a pessoa com deficiência e se eles tinham críticas a lei.

(...) Sim. Pouco divulgada (professoras e diretora da escola 1)

Sim. Nenhuma em especial. Só acho que elas deveriam ser cumpridas, começando pelos governantes e vivenciando com mais eficácia (professora e diretora da escola 2).

Sim. Pouco divulgada, não vivenciada na sociedade em geral (professora e diretora da escola 3).

Quando solicitados a emitir um parecer à relação da Educação Especial, expressaram:

Não tem credibilidade perante as famílias, falta parceria das entidades e organizações em geral (professoras e diretoras da escola 1)

Falta de credibilidade (professoras e diretora da escola 2)

Uma maravilha deveria ter acontecido muito antes com muito intensificada (professora e diretora da escola 3)

Quando questionadas sobre os desafios de inserção de uma pessoa com deficiência na escola regular?

São vários de ambos os lados: respeito, amor e ajuda (professoras e diretoras da escola 1)

Falta de preparação da família (professora e diretora da escola 2)

A não aceitação das famílias dos alunos ditos normais em conhecer como especiais. Falta de recursos humanos para apoiar (professora e diretora da escola 3).

Foi questionado também sobre as adaptações necessárias que a escola de ensino público precisaria submeter para adaptar as necessidades de ensino.

Capacitação com as famílias e todos os funcionários (Diretora e professora da escola 1;

Rampas, banheiro para cadeirante, marcas em auto-relevo para deficientes visuais, colorido forte para os de baixa visão, sala de recursos, treinamentos ou especialistas para atuarem (professora e diretora da escola 2).

Capacitação (professora e diretora da escola 3).

Por fim, foi questionado: Como se dá a participação de aluno Portador de Necessidades Especiais na sala de aula?

No início é meio difícil, pois o diferente causa muita discórdia. Depois os próprios colegas gostam de ajudar (professora e diretora da escola 1)

Tarefas diversificadas e em grupos (professora e diretora da escola 2)

Assistência individual, atividade diversificada, apoio sala de recurso (professora e diretora da escola 3).

A Política de Educação Especial nas três instituições investigadas confirmou-se em estágios diferenciados, mas não em consequência de experiência maior ou menor nessa área.

Nesse sentido, de forma lenta e residual a educação no Município vai se expandindo, e a população assim como os trabalhadores da área vão mudando a sua concepção de Educação:

Atualmente, os funcionários da Escola têm consciência de que a educação constitui um direito “público subjetivo, relacionado à cidadania e à dignidade da pessoa humana, assume no texto constitucional a característica fundamental de essência para o desenvolvimento da pessoa humana e do país” (CF art.205) assim como um dever do Estado, mas também dever da família, da sociedade e de todos (Diretora da Escola 1).

No início os professores tinham muito resistência é trabalhar com crianças deficientes, tinham medo de não saber lidar com a situação. Hoje entendemos que é um direito dessas crianças, porém não temos a formação adequada para isso, mas perdemos o medo de assumir isso e pedir ajuda (Diretora da Escola 2).

É muito gratificante trabalhar com crianças com deficiência e enxergar que embora tenham limitações em uma determinada dimensão em outras é potencializado. Deficiente é o sistema.

Todos os profissionais entrevistados confirmaram ter falta de estrutura física, pedagógica, funcional, organizacional, formação e de capacitação dos professores e gestores para atender essa demanda escolar. Segundo Alves (2009),

O que sustenta a perspectiva inclusiva é, sem dúvida a qualidade da educação, de modo que a escolas se tornem aptas a responder as necessidades de todos e de cada aluno de acordo com suas especificidades (ALVES, 2009, p.56).

O que esta em pauta é que o sistema de Educação em si este sucateado e deficitário. Nesse sentido delegar a Política de Educação Especial à responsabilidade de reverter o quadro de desigualdades sociais, por si só, é um discurso fadado ao fracasso. Primeiro porque não é só a pessoa com deficiência que sobre os impactos das transformações societárias.

Mas, a pesquisa demonstrou que a comunidade escolar reproduz o discurso governamental em torno de uma igualdade de oportunidades, mesmo sabendo que o sistema é por si só desigual, e que o Estado não investe em políticas públicas de qualidade.

A comunidade escola se colocou completamente a favor da Educação Especial, embora identificasse a questão como “imposição legal”, poucos vezes, discutiu-se o que é melhor para o aluno em si ou a dimensão de direito social. Nesse sentido, ficam claro que as legislações são construídas sem levar em consideração aqueles que trabalham e limitam na área. Em relação à escola regular ficou claro que diferente da escola especial ela desconhece o processo histórico de conquista de direitos da pessoa com deficiência e a necessidade de problematizar essa questão.

Nesse sentido, o que fica evidenciado que não basta inserir o aluno na escola regular para se afirmar que houve um processo de “inclusão social”, existem vários fatores que determinam as a igualdade de oportunidades todas diretamente ligadas ao sistema capitalista, por outro, lado a Educação Especial é um conquista dentro da Política Nacional de Educação, mas ao ser tratada isoladamente, fragmentadamente e sem levar em consideração a processualidade histórica torna-se insuficiente e excludente.

Quando se trata do discurso em torno da igualdade de oportunidades e preparação para o mercado de trabalho deveu despertar nossa dúvida metodológica, o que esta por trás desse discurso? E Quais os comprometimentos dele para a vida das pessoas com deficiência?

A política social no Brasil atende aos ditames das instituições internacionais, sendo assim, não esta em favor do desenvolvimento das potencialidades humanas e desenvolvimento real do país. O que se pretende é mascarar a realidade com um discurso de que esse país superou seu subdesenvolvimento reduzindo a miséria e ampliando a rede de educação, quando na verdade verificamos o avesso do direito a partir de reformas estruturais que representam o retrocesso das conquistas alcançadas.

Nesses sentidos, mais do que nunca é necessário que os profissionais da área, militantes e sociedade civil assumam seu protagonismo social de lutarem de fato para a consolidação do direito constitucionalmente garantido. Mesmo que isso não signifique a igualdade de oportunidades, significará a diminuição dos impactos del

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Num determinado momento, avançamos em direção a um “Novo” sentido, superamos o “velho” sentido, mas podemos voltar a ele, caso necessitemos”. L. Marques (2001, p. 167-168).

As mudanças sociais e políticas que tem provocado à emergência de uma nova sociedade e amparado esse momento de transição, conseqüentemente percorrem os caminhos da educação de forma lenta, porém irreversível, particularmente no emocionante modo de se idealizar e de se lidar com o dado da diferença. Nesse aspecto, é importante considerar que os valores de uma sociedade são inerentes a sua forma de organização e são esses valores que norteiam as ações dos indivíduos.

Nesse sentido contextualizei que as políticas sociais brasileiras emitidas pelo Estado sempre foram marcadas pelo paternalismo político, exclusão social e um profundo autoritarismo conservador, ações estas que contribuíram para transformar direitos legítimos em privilégios, essas políticas possuem também um modo contraditório, pois de um lado atendem ao interesse do capital, contribuindo para a acumulação capitalista, sabendo que por outro lado esta é caracterizada por luta de classes existentes na sociedade.

É neste contexto que as políticas sociais enfrentam seu maior desmantelamento, pois o Estado retrai suas ações nas políticas de proteção social e transferem à responsabilidade, no trato as mazelas da questão social para a sociedade civil.

Este novo ordenamento econômico tem como característica, políticas privativas seletivas e focalizadas, contribuindo para a crescente eliminação social, assim, os direitos que são assegurados por lei da pessoa com deficiência, precariza-se frente às decorrências das novas estratégias econômicas, colaborando para o grande índice de miséria e exclusão social.

Um novo paradigma surge no que diz respeito às pessoas com deficiências. Esse processo não trata apenas de permitir o acesso dessas pessoas na sociedade, mas sim, aceitar, possibilitar e dar condições para que estes sujeitos possam efetivamente estudar e se preparar para a realidade do mundo do trabalho.

Entende-se que a educação e o trabalho são as principais formas de participação social dos homens. A pessoa com deficiência é uma pessoa como as demais, com preferências, habilidades, aptidões, dificuldades, interesses e capacidade produtiva. Necessita apenas de oportunidade para desenvolver suas potencialidades, sejam elas no grupo familiar, nas escolas e empresas e que não se preocupam apenas em cumprir a lei.

Convém ressaltar a importância do desenvolvimento de ações voltadas para a preparação para o trabalho. Se o ingressante no mercado de trabalho não adquiriu a experiência profissional normalmente exigida, a habilitação torna-se imprescindível. Estas ações podem ser desenvolvidas tanto ao nível de organização de cursos quanto de encaminhamento para os já existentes no mercado.

De acordo com a história, nota-se que os primeiros institutos de educação especial foram criados por meio de asilos e manicômios; deficientes auditivos e visuais eram tirados do convívio social e isolados do restante da sociedade nestas instituições. Verificou-se que, embora as primeiras instituições de educação especial não atendiam as reais necessidades da sociedade, foram se expandindo a partir dos anos 1930 e 1940.

Foi constatado que atualmente existem muitas instituições para atendimento de pessoas com deficiências que foram criadas ao longo dos anos. No entanto, seus atendimentos foram baseados no caráter assistencialista, de uma política de favor, na qual o descaso do governo pode ser visto até nos dias de hoje, por meio de uma educação deficiente, que não consegue atingir os objetivos a que foi proposta.

Deste modo, pensar a inserção dos assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital.

As condições de ampliação do espaço ocupacional dos assistentes sociais estão diretamente relacionadas às tendências contemporâneas que marcam a relação

entre o público e o privado na educação, revelando a dinâmica contraditória deste processo de expansão, assim como das possibilidades de alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas.

Este processo, além de situar expressões bem concretas em termos do reconhecimento e da visibilidade que a profissão passa a ter na área de educação, merece atenção especial por encobrir sob os atrativos consensos produzidos em torno da “inclusão social” e da “valorização da educação e da cidadania”, as desigualdades sociais que marcam as condições de acesso à educação no Brasil e que a descaracterizam como uma política efetivamente pública.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana Amaral Ferreira. **Assistência social – história, análise crítica e avaliação.**/ Curitiba: Juruá, 2009.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contra-Reforma – Desestruturação do Estado e Perda de Direitos.** São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 2.

_____, Elaine R. **“Principais Abordagens Teóricas da Política Social e da Cidadania”**. In: Política Social – Módulo 03. **Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais.** Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD-UnB, 2000.

_____, Elaine R. **Princípios abordagens teóricas e Política Social.** Módulo III. Brasília: UNB, 2000.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência Social no Brasil: um Direito entre Originalidade e Conservadorismo.** 2ª Ed. Revista e Ampliada. Brasília, Ivanete Boschetti, 2003. Capítulos 1 e 2 .

_____, Ivanete. **Seguridade Social e Trabalho: paradoxos na construção das políticas de previdência e assistência social no Brasil.** Brasília: Ed. UNB, 2006.

BRAGA, Adriane Fontes. **Educação inclusiva: das intenções as ações – um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em escolas públicas no município de Viçosa.** UFV, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998. Parte 2

COIMBRA, M. A, “**Será que o marxismo responde à pergunta de como surgem às políticas sociais?**”. In ABRANCHES, S.H. et alii. **Política social e combate à pobreza**. RJ: Jorge Zahar Editor, 1987. (p. 105-126).

CORDE, **Normas e recomendações internacionais sobre deficiência**. Brasília: Corde, 1997.

COUTINHO, C.N. **Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia**. In: TEIXEIRA, S.F (org). **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria**. Rio de Janeiro, Abrasco, 1995. Pp. 47-60.

CURY, C.R.J. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social do Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

FIORI, J.L. **Em busca do dissenso perdido. Ensaio crítico sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insight, 1995. P 97-119.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 16º. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

Yazbek, Maria Carmelita. O trabalho como especialização do trabalho coletivo. In: **capacitação em serviço social e política social: Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social**. Brasília: CEAD, 1999. P. 87-99.

MONTÃÑO, Carlos Eduardo 2003. **Terceiro Setor e questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 20.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil. Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**. 3ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. SP, Cortez, 1992. Cap. 1 parte 1.1 e 1.2.

_____, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 50. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Ednéia Alves. **O atual estágio de acumulação capitalista: destruição criativa ou criação destrutiva?** Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, nº 82, p. 22-45, julho 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes imaginários e representações na educação especial**. 1º ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PASTORINI, A. “**Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria concessão conquistada**”. Serviço Social e Sociedade nº 53. São Paulo, Cortez, mar. 1997, pp. 80-102.

RAICHELLIS, R. **Assistência Social e esfera pública: os conselhos no exercício do controle social**. Serviço Social e Sociedade nº 56. São Paulo, Cortez, 2000.

Sposati, Aldaiza. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**.

_____. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. 5.ª ed., Rio de Janeiro 2.5 A inserção da PNEE no mercado de trabalho

TELLES, Vera. **A nova questão social brasileira.** In: Revista Praga – Estudos Marxistas 6. São Paulo: Hucitec, 1998.

VIANNA. M.L.T.W. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil.** Rio de Janeiro: Revam: UCAM, IUPERJ, 1998. Pp.130-166.

ANEXO

QUESTIONÁRIO I

01- Quais são os critérios de avaliação das dificuldades limites do aluno por quem é realizada a avaliação do processo de inserção do aluno?

02- Você conhece a legislação que ampare o Portador de Necessidades Especiais. Qual a critica que você faz a lei.

03- Qual sua opinião a respeito da Educação Especial para os Portadores de Necessidades Especiais?

04- Quais são os desafios de inserção uma pessoa Portadora de Necessidades na escola regular?

05- Quais são as adaptações necessárias que a escola de ensino público precisaria submeter para adaptar as necessidades de ensino?

06- Como se dá a participação de aluno Portador de Necessidades Especiais na sala de aula?

QUESTIONÁRIO II

- 01- Há quanto tempo esta escola encontra em funcionamento? E há quanto anos ela se aderiu a Educação Especial para os Portadores de Necessidades Especiais?
- 02- Como você avalia este processo desde a sua concepção, implantação até os dias de hoje?
- 03- Você tem verificando efetividade na Educação Inclusiva. Explique sua resposta.
- 04- Quantos alunos Portadores de Necessidades Especiais esta escola tem na sua totalidade? Deste total quanto consegue obter desempenho satisfatório? O que é realizado por aqueles que não conseguem o ensino regular.
- 05- Quais são as estratégias utilizadas pelos profissionais desta escola para enfrentar os desafios impostos pela legislação que obriga a inserção do deficiente?
- 06- Quantas crianças portadoras existem por turma. E qual quantidade geral por turma.
- 07- Se esta escola participa de capacitação para evento ligado os Portadores de Necessidades Especiais.
- 08- Existe algum profissional nesta instituição especializado para lidar com estas crianças? Quais têm sido os esforços empenhados para lidar com esses desafios.
- 09- Na sua escola, os alunos que adapta a escola ou a escola que adapta aos alunos.
- 10- Propostas pedagógicas contemplam a diversidade especial. Existe rotinas diferenciadas.