

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

PRISCILA ALVARENGA CARDOSO GIMENES

**NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO**

FRANCA

2012

PRISCILA ALVARENGA CARDOSO GIMENES

**NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

FRANCA

2012

Gimenes, Priscila Alvarenga Cardoso

Nas tramas da educação inclusiva: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão / Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes. – Franca : [s.n.], 2012
136 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1. Serviço Social – Política educacional. 2. Políticas públicas e sociais – Educação inclusiva – Franca (SP). 3. Educação – Pessoas com deficiência – Brasil. I. Título.

CDD – 362.3

PRISCILA ALVARENGA CARDOSO GIMENES

**NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

Franca, 17 de setembro de 2012.

Dedico a todos os deficientes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho:

Meus pais, meu esposo, minha filha;

Meus familiares e amigos;

Minha orientadora e todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica;

À Prefeitura Municipal de Franca, aos alunos e familiares que participaram da pesquisa;

À Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP Franca, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

“A educação, é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”

Hannah Arendt

GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. **Nas tramas da educação inclusiva**: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

RESUMO

A Educação Inclusiva tem sido tema de diversos debates e de reivindicações no cenário nacional e mundial, em que diversos representantes das pessoas com deficiência buscam o direito de acesso ao ensino regular e, com isso, a garantia das mesmas oportunidades de desenvolvimento. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir as principais propostas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e verificar como essas propostas têm sido implantadas na rede municipal de educação de Franca. Busca-se constatar, por meio de amostra, como os alunos com deficiência e seus responsáveis têm avaliado a implantação dessa proposta e se essa atende seus interesses, aspirações e necessidades. Para tanto, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de verificar como os deficientes foram tratados ao longo da história da humanidade, bem como delinear qual é o lugar ocupado pelo deficiente na contemporaneidade. Em seguida, buscou-se junto aos documentos legais, traçar o percurso das políticas públicas educacionais em relação à educação do deficiente ao longo da história da educação no país, com enfoque maior nas últimas décadas. A pesquisa de campo foi realizada com quatro alunos com deficiência intelectual, que frequentam as escolas da rede municipal de educação e trazem em seu histórico a passagem pela escola especial, e com seus representantes. Foi realizada uma análise do conteúdo das informações levantadas na pesquisa e verificado que a maioria dos entrevistados aprova as propostas da rede municipal e avalia como positivo o processo de inclusão, apontando apenas a necessidade de maior investimento na oferta de atendimentos clínico-terapêuticos na rede pública. Afinal, com a transferência da escola especial para a escola regular, os alunos perderam os atendimentos antes disponibilizados na APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional de Franca). É válido ressaltar também que no município foi realizada uma adequação à referida Política, pois, ao invés de se transformar em centro de atendimento educacional especializado, a escola especial permanece com os atendimentos escolares. Partindo destes resultados é possível compreender que, embora ainda careça de muitos investimentos para que haja uma consolidação das propostas, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em relação à rede municipal de educação de Franca vem alcançando resultados positivos.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais. educação inclusiva. Secretaria Municipal de Educação de Franca.

GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. **Nas tramas da educação inclusiva**: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

ABSTRACT

Inclusive Education has been subject of several debates and claims in international and national scenery, in which many guardians of people with disabilities search for the right of access in a public education and, thus, the guarantee of opportunities of development. In this way, the present research aims to discuss the main proposals of National Politics of Special Education in the view of Inclusive Education and, to verify how these proposals have been set in municipal education in a city called Franca/Brazil. We try to confirm, by samples, how students with disability and their guardians have evaluated the introduction of this proposal and if this proposal meets the interest, aspirations and needs. For this, firstly we carried out a bibliographic search in order to verify how disabilities were treated during the History of humanity, as well as outlining the place occupied by disabilities in contemporaneity. Then, together with some documents, we try to draw the route of educational public politics regarding disabilities education during the history of education in Brazil, focusing the last decades. Field research was carried out with four students, with intellectual disability that attend municipal schools and bring with them the fact of have studied in special schools and, with their guardians. We carried out an analysis of the content of information gathered in the research and we verify that the greater part of the respondent approve the proposals of municipal education and assess the process of inclusion as positive, showing just the need of more investment in clinical and therapeutic care in public services, since with the change of special school to regular school, students lost the treatment provided by APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Franca). We observed that in Franca was performed an adequacy to the mentioned Politics because instead of turns a center of educational specialized attendance, special school maintains school attendance. Starting from these results it is possible to understand that, although there is a need of more investments to the consolidation of the proposals, National Politics of Special Education in the view of Inclusive Education regarding municipal education of Franca has achieved positive results.

Keywords: educational public politics. inclusive education. Municipal Bureau of Education of Franca.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Apresentação comparativa da evolução da quantidade de matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Franca 2007 e 2012	94
TABELA 2 - Demanda dos casos de Inclusão da rede municipal de educação de Franca em 2012, por tipo de deficiência.....	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro comparativo do número de matrículas na Educação Especial nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	73
QUADRO 2 - Perfil dos alunos que participaram da entrevista, quanto ao tipo de deficiência e a região em que residem	92
QUADRO 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa / alunos com deficiência	101
QUADRO 4 - Quadro com as questões da entrevista direcionadas aos alunos e a especificação de cada pergunta.....	104
QUADRO 5 - Quadro com as questões da entrevista direcionadas aos responsáveis e a especificação de cada pergunta	105
QUADRO 6 - Quadro com as principais respostas dos alunos	106
QUADRO 7 - Categorias de análise das questões direcionadas aos alunos	107
QUADRO 8 - Quadro com as principais respostas dos responsáveis	114
QUADRO 9 - Categorias de análise das questões direcionadas aos responsáveis	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Quantidade de alunos com deficiência matriculados em escolas especializadas ou classes especiais e em escolas regulares de 2001 a 2008	70
GRÁFICO 2 - Gráfico comparativo do número de matrículas na Educação Especial nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional de 2007 a 2011	73
GRÁFICO 3 - Evolução da quantidade de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Franca, de 2008 a 2012	96
GRÁFICO 4 - Demanda dos casos de Inclusão da rede municipal de educação de Franca em 2012, por tipo de deficiência	97

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diagrama que ilustra os momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar, para aproximar os alunos com deficiência das classes regulares.....	45
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Inclusiva
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PAC	Distúrbio do Processamento Auditivo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 DA CONDENAÇÃO Á PARTICIPAÇÃO	19
1.1 A trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade:	
alguns apontamentos	19
1.2 O lugar do diferente na contemporaneidade	32
1.3 A contrariedade e a complexidade da inclusão.....	40
CAPÍTULO 2 TRAJETÓRIA DAS PESSOAS DEFICIENTES NO CONTEXTO	
EDUCACIONAL BRASILEIRO	51
2.1 Educação Especial no Brasil: histórico e marcos legais da Educação Inclusiva no	
Brasil.....	52
2.2 A política educacional para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular	
de ensino: apontando forças e fraquezas.....	72
CAPÍTULO 3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE	
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA	87
3.1 Em busca de pontos e contrapontos no entrelaçado dos fios: o caminho da	
pesquisa	88
3.2 Rede municipal de educação de Franca	95
3.3 Fatos e falas... Como os alunos com deficiência e seus familiares avaliam a Política	
Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista	136

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diversos profissionais da educação no município de Franca têm recebido em suas salas de aula alunos com deficiência¹, o que tem desencadeado sentimentos diversos, visto que em muitos casos, os docentes sentem-se inseguros, despreparados e frustrados, pois julgam não ter realizado um bom trabalho.

Esta situação, nova, para muitos profissionais que se dedicam à escola regular, é resultado de um movimento mundial que, aos poucos vem conquistando maior amplitude e tem como objetivo assegurar às pessoas com deficiência a igualdade de oportunidades e a possibilidade de participar dignamente da vida em sociedade.

Entretanto, para melhor compreender este processo, atualmente denominado como Inclusão Escolar, é necessário remeter a diversos fatores, campos do conhecimento e perspectivas, visto que abordar a questão do deficiente ao longo da história e na atualidade é como percorrer os fios de uma trama², trançada por várias mãos, de diversas formas e com diferentes intenções.

Este trabalho representa alguns dos vários caminhos trilhados em busca desta compreensão, pois teve como objetivo averiguar como os alunos com deficiência e seus familiares avaliam as políticas públicas de inclusão³ implantadas no município de Franca – SP após a proposta da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e se estas estão atendendo suas necessidades, interesses e aspirações. Para tanto se almejou visualizar a realidade educacional dos alunos com deficiência que frequentaram a escola especial e atualmente encontram-se matriculados na rede regular de ensino da cidade de Franca e constatar se os argumentos utilizados pelos defensores da manutenção das escolas especiais condizem com a realidade local.

Para tanto optou-se por buscar amparo tanto no campo da Educação, quanto do Serviço Social, visto que este trabalho visa dar voz ao usuário das políticas públicas educacionais, ou seja, os alunos com deficiência que frequentam as escolas municipais de

¹ Ao longo deste trabalho, será utilizada a terminologia 'pessoa ou aluno com deficiência', visto que atualmente, de acordo com os autores da área, é o termo que melhor representa a pessoa com deficiência intelectual ou sensorial. É válido pontuar que nas citações aparecerão outras terminologias, isso deve-se ao fato de que no decorrer dos anos houve diferentes formas de compreender o deficiente e, portanto, de nomeá-lo.

² A palavra 'trama' é compreendida como o resultado do trabalho de um tecelão ao entrelaçar os fios. Este termo tem sido utilizado por vários autores para referir-se aos diversos aspectos que se entrelaçam para que seja construída uma sociedade inclusiva e mais especificamente, seja consolidada a Educação Inclusiva.

³ É importante salientar que o vocábulo 'inclusão' é utilizado neste trabalho para designar o movimento internacional que afirma a importância dos alunos com deficiência frequentarem as escolas regulares, ao invés de serem atendidos em espaços segregados. No primeiro capítulo será tecida uma breve discussão acerca deste assunto.

Franca e seus familiares, nesta perspectiva, considerar o construto conceitual desta relevante área do conhecimento, aliada a educação, é fundamental.

Este trabalho contou com o embasamento teórico de diversos pesquisadores que se debruçam a compreender melhor a condição atual dos deficientes, dentre eles é válido destacar: Bianchetti (1995; 1998), Pessoti (1984), Mendes (2010a, 2010b), Aranha (1995), Amaral (1994), Silva (2011), Larrosa e Skliar (2011), Skliar (2006), Pierucci (1999), Tomasini (1998), Duschatzky e Skliar (2011), Sawaia (2008), Pacheco (2007), Díez (2010), Rodrigues (2006), Oliveira (2007), Jannuzzi (1992; 2004), Mazzotta (1996; 2010), Bueno (1993), Almeida (2007), Mantoan (2006a e 2006b), entre outros.

Para entender o atual estágio das discussões acerca da Educação Inclusiva, é interessante retomar que há mais de 60 anos, a humanidade chegou a um entendimento sobre como organizar a sociedade a partir do reconhecimento do outro e de seus direitos, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A partir de então, as nações do mundo tem incorporado seus ideais aos princípios constitucionais e, vagarosamente, vêm buscando a construção de culturas sociais inclusivas que garantam a conquista e a preservação dos direitos de todos, independentemente de suas características, possibilidades e necessidades, pois a ideia de sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.

A partir deste princípio, é válido considerar que o atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência tem sido tema de debates e discussões, dadas divergências de visões e de propósitos a ele atribuídos. Para compreender a amplitude desta discussão, é importante conhecer como o homem vem, ao longo do tempo, atendendo às suas necessidades. Neste sentido, é válido refletir sobre a relação e o papel da Assistência Social e da Educação Especial, pois ambas foram criadas com o intuito de garantir o provimento das necessidades básicas da população que, com o desenvolvimento das sociedades, foram colocadas à margem do sistema.

Atualmente, no que tange ao processo educacional das pessoas com deficiência, alguns teóricos desta temática defendem a urgência da inclusão total na rede regular de ensino, ou seja, que todos os alunos, independentemente de suas condições ou limitações frequentem regularmente as turmas, de acordo com suas faixas etárias, nas escolas comuns. Em contrapartida, outros apontam para a necessidade de um atendimento educacional que propicie a equiparação de oportunidades, o que não implica necessariamente na igualdade de atendimentos ofertados e defendem a importância da Educação Especial. Tais debates

apresentam em seu cerne a forma como a sociedade atual se organiza para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, principalmente como estas pessoas são consideradas em suas limitações e em suas potencialidades.

Estas discussões instigam a refletir sobre como a pessoa com deficiência tem sido atendida em suas necessidades e qual a postura do Estado frente a esta demanda, visto que ao longo de processos sócio-históricos de formação e desenvolvimento, as sociedades têm buscado respostas e soluções para problemáticas existentes na constituição da vida em suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Esta busca é regida por interesses e ideologias que ora representam a maioria (o povo), ora legitimam as perspectivas de uma minoria (classe dominante), em tramas resilientes de conflito e poder. É fato que independentemente da nação, salvo suas particularidades, sempre existiram temáticas que estiveram em pauta, requisitando a atenção das autoridades no seu trato. Dentre elas encontram-se a pobreza material da população e as minorias sociais como crianças abandonadas, pessoas deficientes, estrangeiros, idosos, dentre outras.

Para melhor compreender como se estabelecem as relações de forças e interesses no direcionamento das problemáticas sociais na contemporaneidade, bem como situar a pessoa com deficiência neste contexto, no primeiro capítulo será realizada uma retrospectiva histórica, identificando os condicionantes e os ideais em que se baseavam as relações estabelecidas entre a sociedade e as pessoas com deficiência nos diversos momentos históricos. Em seguida, ainda buscando maior compreensão, serão discutidos alguns conceitos como a diferença, exclusão e inclusão, comumente utilizados nos discursos sobre a Educação Inclusiva.

No segundo capítulo serão abordados aspectos relacionados à trajetória educacional dos deficientes no Brasil, buscando para isso embasamento nas leis e decretos e documentos que regulamentam a educação no país. Ainda neste capítulo será discutido o texto da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e seus desdobramentos no panorama nacional.

E no terceiro capítulo, serão apresentados alguns aspectos referentes ao contexto educacional do município de Franca, apontando como têm sido concretizadas as propostas da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como serão expostos os resultados da pesquisa de campo realizada com os alunos com deficiência e seus familiares, que teve como foco identificar qual a avaliação das políticas educacionais para inclusão de alunos com deficiência na rede regular de educação municipal implantadas no município de Franca.

Desta forma, buscará conhecer se os alunos com deficiência que frequentam a Rede Municipal de Educação, bem como seus familiares avaliam estas propostas como positivas, bem como, averiguar se a Prefeitura Municipal de Franca têm atendido e respeitado os direitos de seus cidadãos deficientes com a dignidade que merecem.

CAPÍTULO 1 DA CONDENÇÃO À PARTICIPAÇÃO

"É no ciclo cotidiano de enfrentamento das restrições à sua aceitação social que o indivíduo constrói a sua história"
(TOMASINI, 1998)

O atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência tem sido tema de debates e discussões, dadas as divergências de visões e de propósitos a ele atribuídos. Para compreender a amplitude desta discussão é necessário recorrer a passagens históricas que evidenciam os condicionantes e os ideais que fundamentavam a relação dos deficientes com os demais membros das sociedades, desde a antiguidade aos dias atuais. É válido também destacar quais eram as intervenções e os atendimentos a elas prestados, tanto no que se refere a aspectos médicos, educacionais e sociais, a fim de possibilitar o provimento das necessidades básicas desta população que, com o desenvolvimento das sociedades, foi colocada à margem do sistema.

A partir deste resgate histórico serão salientadas as concepções contemporâneas acerca da deficiência, bem como quais são as atitudes predominantes das sociedades atuais para com os deficientes, nas diversas esferas sociais, com foco no contexto educacional e nos direitos conquistados por esta parcela da população até o presente momento.

Ao final deste capítulo serão abordadas as discussões recentes que perpassam o conceito de inclusão, com o intuito de significar o termo à luz das conceituações presentes na literatura selecionada para esta pesquisa.

1.1 A trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade: alguns apontamentos

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas de diversas maneiras, pois em cada período histórico a relação estabelecida entre esta parcela da população e os demais membros da sociedade/comunidade, foi marcada e condicionada por concepções, ideais e paradigmas, característicos de cada época, que determinavam a participação das pessoas com deficiência na vida social.

Para o embasamento desta retrospectiva histórica serão utilizados os apontamentos realizados por Bianchetti (1995; 1998), Pessoti (1984), Mendes (2010a), Aranha (1995),

Amaral (1994), entre outros, que embora com algumas diferenças de nomenclatura e classificação do período histórico, ressaltam desde a antiguidade, como eram concebidas as pessoas que não correspondiam aos padrões aceitos ou desejados em cada época.

Neste sentido serão destacados alguns momentos, nos períodos históricos clássicos⁴, que ilustram e exemplificam a concepção de deficiência e a forma como a sociedade se organizava para atender às necessidades desta população. São eles: as sociedades primitivas, o período escravista, o advento do cristianismo, a dominação do capitalismo e a conjuntura atual.

As sociedades primitivas⁵ se organizavam em torno da caça e da pesca, não contavam com abrigo fixo, sendo o ambiente hostil caracterizado pelo clima desfavorável e condições ambientais que comprometiam a sobrevivência dos indivíduos. Embora não existam registros sobre como estas comunidades pré-históricas lidavam com as pessoas com deficiência, os autores concluem que dada a seleção natural ocasionada pelas condições ambientais e a preocupação dos grupos em manter a segurança e a saúde dos seus integrantes, os deficientes, em sua maioria, eram extintos.

A respeito deste período, Bianchetti (1998, p. 28) descreve que:

Uma das características básicas destes povos era o nomadismo, sendo que os atendimentos das suas necessidades estavam totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, como por exemplo, a caça e a pesca, no tocante à alimentação e as cavernas para se abrigar. Ora, em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente de seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os sentimentos de culpa característicos da nossa fase.

O autor aponta ainda que apenas os mais fortes tinham chances de sobreviver a esta seleção natural e que este fato era visto com naturalidade pelo grupo.

O início da agricultura, da pecuária e o estabelecimento das comunidades em locais fixos acarretaram grandes mudanças no modo de vida das pessoas, visto que com a possibilidade de produzir o próprio sustento, os grupos puderam escolher locais propícios para residirem, que contavam com recursos naturais adequados e que de certa forma os

⁴ O embasamento histórico fará referência a aspectos da história ocidental, devido à abordagem proposta pelos autores utilizados na pesquisa bibliográfica.

⁵ Este momento se refere ao período clássico da Pré-história e início da Antiguidade.

protegeriam das intempéries climáticas. Este fato desencadeou apropriação de terras, ou seja, o surgimento da propriedade, inicialmente de posse grupal e tempos depois a privada e legitimou a divisão social do trabalho. Também contribuiu com a origem da constituição familiar.

Entretanto, para as comunidades desta época, as pessoas com deficiência continuaram a ser um 'peso morto', como afirmou Bianchetti (1998, p. 28) e, portanto, eram exterminados. De acordo com Aranha (1995, online), “A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que as crianças portadoras de deficiências imediatamente detectáveis, a atitude adotada era a da 'exposição', ou seja, o abandono ao relento, até a morte.”

Nas sociedades antigas⁶, ou período denominado escravista, com exceção dos egípcios, que de acordo com os registros arqueológicos, possibilitavam a integração das pessoas com deficiência, o extermínio de crianças deficientes era comum, pois se buscava uma forma de eugenia. Deste procedimento livravam-se apenas alguns nobres e pessoas mais abastadas e os deficientes intelectuais, não identificados logo após o nascimento.

Bianchetti (1998, p. 29, grifo do autor), ao se referir à sociedade espartana, afirma que:

Na medida em esses gregos se dedicavam predominantemente à guerra, valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força, acabaram se transformando num grande objetivo. Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada. Praticava-se, assim, uma eugenia radical, na fonte. A eliminação dava-se porque a criança não se encaixava no *leito de Procrusto*⁷ dos espartanos.

Pessoti (1984, p. 3), ao se referir à cultura espartana, descreve que as crianças com deficiência eram consideradas sub-humanas, “[...] o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia.” O autor acrescenta que a exposição era praticada indistintamente e aceita por toda a sociedade e cita que Aristóteles indicava aos pais a exposição de filhos normais excedentes, com o intuito de garantir o equilíbrio demográfico. Neste sentido é compreensível que o destino dos deficientes não fosse diferente.

⁶ Este período compreende do século XII A.C. até aproximadamente o século IV da Era Cristã e caracteriza-se pela formação das cidades, pelo estabelecimento de relações escravistas e pelo surgimento da escrita.

⁷ Mito grego que narra a história de um salteador que além de assaltar os viajantes, os colocava em uma cama que tinha como objetivo deixar todos com a mesma estatura, sendo que aqueles que por ventura fossem maiores do que a medida da cama tinham parte de suas pernas cortadas e os que apresentavam estatura inferior à medida eram esticados até atingirem o padrão.

Amaral (apud SILVA; CASTRO; CASTELO BRANCO, 2006, p. 6) afirma que:

A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos “disformes ou monstruosos” vivessem e, assim sendo, ordenava que o pai matasse o filho que nasceu nestas condições.

A respeito das demais regiões europeias Pessoti, (1984, p. 3) salienta ainda que, de modo geral, "a sorte" dos deficientes é a mesma, ou seja, o abandono ou a eliminação era prática recorrente, o que para o autor, não é de se surpreender, pois para estas sociedades, "[...] até a mulher normal só adquire status de pessoa, no plano civil, a alma no plano teológico, após a difusão europeia da ética cristã." Este entendimento só difere em Esparta, pois para os espartanos, a mulher bela e forte era a condição para gerar um bom guerreiro.

Amaral (1994) distingue nas sociedades antigas, duas formas contraditórias de conceber o deficiente, pois, ao recorrer à figura mitológica ao oráculo cego⁸, aponta uma entidade supra-humana, a ser venerada, em que a deficiência visual não é motivo para retirar o poder, a sabedoria e a divindade. Esta posição diverge completamente das pessoas deficientes, que eram tidas como sub-humanas e devido a sua animalidade, deveriam ser banidas da humanidade.

Com o tempo, as sociedades viram-se obrigadas a criar mecanismos para atender as necessidades dos seus integrantes adultos, que por si só não conseguiam sobreviver, pois devido ao modo de vida e costumes da época, diversas pessoas sofriam mutilações ou tornavam-se deficientes em decorrência de doenças. Este fato possibilitou que algumas sociedades compreendessem que não se tratava de uma questão pessoal, mas sim social e, portanto, a comunidade precisaria contribuir para a sobrevivência destes indivíduos. Nesta perspectiva, as pessoas necessitadas de indulgência foram classificadas como “válidos” e “inválidos” para o trabalho. As pessoas com deficiência constituíam o grupo dos inválidos, pois, eram considerados impotentes para o trabalho, logo, merecedores da caridade, ofertada por iniciativas privadas e grupos filantrópicos.

A partir da ascensão do Cristianismo⁹, iniciou-se um período marcado pela mudança na forma de conceber e agir frente às pessoas com deficiência, visto que foram difundidos novos valores, sendo principalmente: todas as pessoas são filhas de Deus; todas são

⁸ Tirésias, o grande vidente cego da tragédia grega Édipo Rei.

⁹ Este período estendeu-se por aproximadamente dez séculos (V ao XV), sendo denominado de Idade Média e também período feudal.

constituídas de corpo e de alma; a deficiência está relacionada ao pecado; e a caridade é uma virtude apreciada por Deus.

Ao se referir aos novos paradigmas apresentados pelo Cristianismo, Bianchetti (1995, online) afirma que: “O deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado.”

De acordo com Silva e Dessen (2001, p. 133),

Na Idade Média, a deficiência era concebida como um fenômeno metafísico e espiritual devido à influência da Igreja; à deficiência era atribuído um caráter "divino" ou "demoníaco" e esta concepção, de certa forma, conduzia o modo de tratamento das pessoas deficientes. Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, eram filhos de Deus. Desta forma, não eram mais abandonados, mas, sim, acolhidos por instituições de caridade.

Com estas novas visões, ser deficiente, ou ter um filho deficiente passa a significar para a sociedade, que a família ou a pessoa cometeu um pecado grave, ou estava sob o domínio do demônio. Esta concepção desencadeou um processo de segregação e estigmatização, visto que a grande maioria das famílias escondiam as pessoas com deficiência ou os abandonavam.

Diversos autores, como Bianchetti (1998, p. 31-33) citam em seus trabalhos os milagres realizados por Jesus, narrados pelos evangelistas na Bíblia¹⁰, que descrevem as curas e libertações envolvendo deficientes, sendo que em todos os casos a deficiência estava relacionada ao pecado perdoado ou à possessão demoníaca. A difusão destes relatos propagou também a segregação de muitos deficientes que, de acordo com os textos bíblicos, não podiam frequentar as cidades, sequer ter contato com as demais pessoas, como os leprosos, ou mendigavam nas ruas, sobrevivendo com a caridade daqueles que queriam agradar a Deus.

Pessoti (1984, p. 4) afirma que:

Graças à doutrina cristã, os deficientes começaram a escapar do abandono ou da "exposição", uma vez que, donos de uma alma, tornaram-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, "les enfants du bon Dieu", numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas "deficitárias".

¹⁰ O autor relata que dos vinte e dois milagres com curas e exorcismos realizados por Jesus, oito referem-se a cura de cegos, surdos, mudos e gãos, sendo que os outros relacionam-se a paralisias e possessões.

A grande quantidade de crianças com deficiência abandonadas levou a Igreja a fundar instituições, conventos ou centros responsáveis pela assistência, pelos cuidados e pela sobrevivência destas crianças, sendo esta ação de cunho caritativo e assistencialista, ou seja, tinha como objetivo apenas sobrevivência, enquanto possível, daqueles que também eram 'filhos do bom Deus'. Tais instituições, geralmente contavam com o trabalho e administração de pessoas relacionadas à Igreja e com o apoio das famílias solidárias e caridosas.

Neste sentido, é preponderante a influência que a Igreja Católica, enquanto instituição aliada ao Estado na relação de poder, exercida mediante a propagação de conhecimentos e ideologias. Tal aproximação condicionava as ações desempenhadas em prol dos “necessitados”, incluindo os pobres, as crianças abandonadas, as viúvas e os deficientes, ao âmbito da caridade, sob a responsabilidade exclusiva da Igreja e não do Estado. A Igreja representava a interligação entre Estado e sociedade, e sob esta ótica mantinha-se sobre uma estrutura humana de intelectuais, bem como uma estrutura física com instituições religiosas.

A grande tarefa em questão era manter, através de intervenções junto aos pobres e deficientes, a ordem social e não a garantia dos seus direitos enquanto sujeitos de uma conjuntura social, uma vez que esta hipótese não era concebida, ou seja, por muitos séculos o atendimento ao deficiente visava a ordem e de acordo com Amaral (1994) atendia ao desejo da população de que estas pessoas ficassem convenientemente confinadas em instituições, logo, longe da vida social, pois, ainda eram tidas como empecilho, motivo de vergonha ou desonra.

A este respeito Pessoti (1998, p. 4) declara que:

Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente, que desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção do Cristo, o deficiente passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa "benemérita" que o abriga.

Os ingleses a partir do Século XIV, por visualizarem que a Igreja através de suas ações paliativas e caritativas espontâneas não estava suprimindo as necessidades de contenção das camadas pobres, imperando uma possibilidade de desordem, advinda da lenta substituição da organização feudal pela capitalista, instauraram a Leis dos Pobres (*Poor Law*), com o intuito de regulamentar as ações desenvolvidas em relação à demanda. O Estado passa a assumir que a questão da pobreza e outras mazelas sociais como a questão da deficiência, extrapolam a

dimensão individual de casos isolados e assumem uma conotação pública, gradativamente crescente. Apesar de ser o Estado o responsável por direcionar as propostas em atenção aos pobres, o processo de implementação e execução de toda a regulamentação ainda continuava nas mãos da Igreja. Embora ainda tímida, esta é uma das primeiras ações do Estado que tem como foco o atendimento do deficiente, mesmo que não diretamente.

Neste mesmo período, de acordo com Pessoti (1984, p. 5), foi criada "[...] a primeira legislação sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais." O autor pontua ainda que com esta legislação Eduardo II da Inglaterra queria proteger os direitos e as propriedades dos deficientes, pois o rei se apropriava de parte de seus bens para custear as despesas com os cuidados dispensados a eles. Não havia assim uma preocupação direta com as condições de vida dos deficientes, mas apenas com os bens que seriam revertidos à coroa.

A transição da ordem feudal para a capitalista pressionou os países a se mobilizarem frente à necessidade de contenção da visível e crescente miséria da população, geralmente acometidas por doenças e epidemias. De acordo com Pereira (2009), a Grã-Bretanha no ano 1351 criou o *Statute of Labourers* (Lei dos Trabalhadores) e em 1388 a *Poor Law Act* (Leis dos Pobres). Assim, Pereira (2009, p. 62) afirma:

Essa lei, conforme Fraser (1984), não apenas procurava fixar salários, mas também evitar que a mobilidade dos trabalhadores entre as Paróquias propiciasse a elevação dos mesmos. Dessa forma, as regulamentações contra a perambulância de pessoas em busca de melhores ocupações, ou a chamada “vagabundagem”, constituíram a origem da assistência social institucional.

A Revolução burguesa iniciada no final do Século XV, e com ela a dominação do capitalismo¹¹, provocou a mudança na concepção de homem e de sociedade, considerada por muitos como um divisor de águas na história da humanidade, pois, garantiu o domínio do homem sobre a natureza, a possibilidade de acumulação, o avanço das ciências, das pesquisas na área da medicina. Culminando também em alterações na concepção de deficiência, segundo Silva e Dessen (2001), esta deixou de vincular-se ao pecado e a questões espirituais para ser compreendida a partir do sistema econômico vigente e relacionada à questão médica e orgânica, dado o avanço da medicina.

¹¹ Esse período refere-se aos períodos clássicos denominados Idade Moderna (que se iniciou em 1453 com a queda de Constantinopla) e parte de Idade Contemporânea (que se iniciou em 1789 com a Revolução Francesa).

Bianchetti (1998, p. 36) aponta que as descobertas científicas, principalmente de Copérnico e de Galileu Galilei foram preponderantes para que outros estudiosos ampliassem sua visão do mundo e do homem, desta forma, relata que:

Com Isaac Newton (1642 - 1727), impõe-se a visão mecanicista do universo, criando nova linguagem em que as metáforas são utilizadas para definir as partes do corpo humano: o coração passou a ser chamado de bomba, o rim de filtro, o pulmão de fole. Mais recentemente, o cérebro passa a ser compreendido como o protótipo do computador perfeito. Portanto, o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina em funcionamento. Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça da máquina. Ou seja, se, na Idade Média a diferença estava associada a pecado, agora passa a ser relacionada à disfuncionalidade.

A nova compreensão da deficiência e a necessidade de manter a ordem social acarretaram a disseminação de instituições que segregavam os deficientes, para que estes fossem retirados da convivência social, recebessem a assistência necessária e o tratamento médico. Nestas instituições, a palavra de ordem era curar o deficiente, visto que se considerava que alguma 'peça' precisava de reparos para voltar a funcionar normalmente, como os demais indivíduos da sociedade. Para tanto, em nome da ciência, buscavam-se métodos de tratamento e era realizada a testagem de diversos medicamentos, pois nesta época a alquimia passa a exercer influência na medicina. Estas pesquisas custaram a vida de muitas pessoas com deficiência, que foram utilizadas como cobaias nas mais diversas experiências. Neste momento inexistia a preocupação com aspectos educacionais, visto que o objetivo era a cura, uma vez que a deficiência, nesta concepção, relacionava-se à doença.

Tais investigações, entretanto, instigaram diversos estudiosos a observar as características das pessoas com deficiência, o que desencadeou avanço em relação à descrição das deficiências e à classificação dos quadros apresentados, chegando a compreensão, por exemplo, da diferença entre a deficiência intelectual¹² - imbecilidade e a doença mental¹³ - loucura.

É válido pontuar que, embora seja considerado um avanço em relação ao tratamento dado as pessoas com deficiência sob a influência do cristianismo, a mesma arbitrariedade com

¹² Deficiência Intelectual: refere-se a um funcionamento intelectual diferenciado, significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo.

¹³ Ou também denominados transtornos mentais, estão relacionados a variações na percepção da realidade e causam alterações de humor, do bom senso, entre outros, são classificadas em neuroses (ansiedade e medo exagerados) e psicoses (fenômenos psíquicos como delírios, perseguição e confusão mental).

que o clero julgava o deficiente, passa a ser utilizada pela medicina de então, pré-científica. De acordo com Pessoti (1984, p. 68) "O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena."

Concomitantemente às instituições médico-terapêuticas, lentamente, foram surgindo iniciativas privadas, isoladas e focais, de cunho educacional, para o atendimento de pessoas com deficiência, pois, algumas instituições, percebendo a ineficácia dos tratamentos disponíveis, passaram a investir na possibilidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, empenhando-se em medidas educacionais. Estas ações visavam, em sua maioria, garantir maior autonomia e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos deficientes. Também foram realizadas as primeiras impressões de livros sobre a educação de deficientes. Mendes (2010a, p. 11) afirma que:

A história da Educação Especial começou a ser traçada no Século XVI, com médicos e pedagogos, que desafiando os conceitos vigentes até então, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis. A Educação Especial nasceu, portanto, com uma ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era ainda direito de poucos.

A autora pontua, ainda, que o acesso à educação, por parte das pessoas com deficiência, foi ampliado na medida em que se expandiram as oportunidades educacionais para toda a população, pois neste momento histórico, as escolas eram escassas e destinadas principalmente aos nobres, às famílias ricas e a alguns burgueses.

O atendimento médico-terapêutico e educacional existente, também era direcionado especialmente aos deficientes oriundos de famílias abastadas, sendo que a maioria era, ainda, atendida nas *Poor Houses* (Casas dos Pobres) ou em asilos. Em 1601 uma Nova *Poor Law Act* (Lei dos Pobres) foi instaurada, com base na reedição de Leis anteriores, entretanto não foram alteradas as formas de atendimento dos deficientes. Fiedlander (1973, p. 18, apud PEREIRA, 2009, p. 64, grifo do autor), aponta que:

[...] no 43º ano de reinado da rainha Elizabeth (a primeira), na qual, para além da mera repressão, já se observava uma tentativa de gestão administrativa dos grupos a serem atendidos, com base na seguinte classificação: *pobres impotentes* (idosos, enfermos crônicos, cegos e doentes mentais), que deveriam ser alojados nas *Poor Houses ou almshouses* (asilos ou hospícios); *pobres capazes para o trabalho, ou mendigos fortes*, que deveriam ser postos a trabalhar nas *Workhouses*; e os *capazes para o trabalho, mas que se recusavam a fazê-lo* (os corruptos), que deveriam ser encaminhados para reformatórios ou casas de correção. Além destes, havia crianças dependentes (órfãs ou abandonadas), que eram entregues a qualquer

habitante que quisesse empregá-las em serviços domésticos ou não cobrasse nada (ou muito pouco) pelo seu sustento.

No que tange especificamente ao atendimento das pessoas com deficiência, os séculos XVII e XVIII foram marcados pela multiplicidade de concepções, provenientes das áreas médicas e educacionais, o que culminou na diversidade de atitudes, que provocaram tanto a expansão de asilos e hospícios quanto de instituições educacionais.

Nesse momento há também iniciativas de assistência, em algumas localidades, direcionadas exclusivamente aos deficientes, por parte do Estado, fato que não ocorreu em momentos anteriores, pois, até então, as propostas de assistência abrangiam os necessitados e dentre estes figuravam os deficientes. Entretanto estes não eram considerados em suas especificidades e continuavam sendo tratados apenas como inválidos. Contexto este em que o termo inválido passa a ter um sentido mais restrito, pois, com a expansão do capitalismo e com a crescente preocupação com o trabalho e os meios de produção, os deficientes passam a ser inválidos para o trabalho.

No início do século XIX, em decorrência da Revolução Industrial e da transferência das grandes massas do meio rural para as cidades, em busca de melhores condições de vida, várias situações emergem e passam a se expressar na conjuntura social das cidades, principalmente dos grandes centros urbanos, dentre elas o empobrecimento da população pela ausência, precariedade e exploração dos postos de trabalho, falta de moradia, dentre outros. A respeito deste período, Aranha (1995, online) pontua que:

[...] o modo de produção capitalista continua a se fortalecer, mantendo o sistema de valores e de normas sociais. Torna-se necessária a estruturação de sistemas nacionais de ensino e de escolarização para todos, com o objetivo de formar cidadãos produtivos e a mão de obra necessária para a produção. A atitude de responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente começa a se desenvolver, embora existisse ainda a tendência de se manter a instituição fora do setor público, sob a iniciativa e sustentação do setor privado.

A valorização, pela população da educação sistematizada, vista como possibilidade de ascensão social, melhores condições de trabalho e consequentemente de vida e a crescente democratização da escola pública, dada a necessidade de mão de obra capacitada, possibilitou que fossem pensadas ações educacionais direcionadas aos deficientes, nas instituições especializadas, pois não era concebida até então, a presença dos deficientes nas escolas comuns, tampouco nos demais espaços sociais, permanecendo o costume de mantê-los

escondidos nos lares ou interná-los em asilos e instituições. Apenas aos cegos e deficientes auditivos era concedido o acesso aos espaços sociais.

Somente em 1886, diante do acirramento das problemáticas sociais, é que se começa a discutir a pobreza como inerente ao modo de produção capitalista, expressa por meio da questão social¹⁴. A Revolução Industrial e as mobilizações sociais decorrentes do período impulsionaram a materialidade do Estado de Bem-estar¹⁵, que surge para corresponder às exigências de direitos sociais, políticos e civis de um período que com a Revolução Industrial observava alterações na organização da vida em sociedade e com estas o aumento das camadas populares e da pobreza. A assistência passa a ser pensada e exigida enquanto direito do cidadão, o que representa uma avanço em relação às medidas implementadas e as ações direcionadas às pessoas com deficiência, pois o cuidado, a assistência e a educação passam a ser dever do Estado, não configurando apenas ações de cunho caritativo realizadas por grupos filantrópicos. Entretanto, na prática, o Estado ainda se esquivava da oferta do atendimento específico ao deficiente, uma vez que este atendimento era, em sua maioria, oferecido nas instituições particulares ou filantrópicas.

Este período também é marcado pela consolidação da visão científica da deficiência, a partir das constatações de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, entre outros que se dedicaram ao estudo sistemático e científico de cada deficiência. Estes estudos representaram grande avanço em relação ao atendimento clínico e educacional oferecido às pessoas com deficiência, pois embora datem do século XVI os primeiros registros sobre os estudos e pesquisas envolvendo essa camada da população, devido à precariedade das condições e dos conhecimentos disponíveis na época e as restritas possibilidades de comunicação, diversos estudos não foram divulgados enquanto outros foram considerados pouco consistentes.

As novas descobertas científicas e as conquistas sociais das minorias levaram muitos familiares e pessoas solidárias a se mobilizarem em prol do reconhecimento do deficiente enquanto cidadão de direitos e da ampliação da oferta de atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais, via intervenção do Estado. Estas mobilizações assinalam a importante mudança na concepção do deficiente, enquanto sujeito de possibilidades, dando início a um período marcado pela busca da integração social das pessoas com deficiência.

¹⁴ Questão social apreendida como "[...] o conjunto das expressões das desigualdades 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, 1999, p. 27).

¹⁵ Organização política e econômica que nomeia o Estado como agente de promoção social e organizador da economia, a ele cabe regulamentar a vida e a saúde social, política e econômica e garantir os serviços públicos de apoio à população, tais como educação, assistência médica, auxílio desemprego, garantia de uma renda mínima, entre outros direitos que assegurassem ao cidadão uma vida digna e com qualidade.

Essas ações impeliram o Estado a reconhecer sua responsabilidade no cuidado com o deficiente, nos aspectos educacionais e de treinamento e a sociedade a conceber o deficiente como alguém capaz de produzir e de se inserir na vida social. Tal mudança ocorreu principalmente devido ao contingente de pessoas deficientes, frutos das duas grandes guerras mundiais. Aranha (1995, online), utilizando o exemplo americano, afirma que “Fortaleceu-se a convicção de que as pessoas deficientes podiam trabalhar, trabalhariam e que queriam uma oportunidade de ter voz ativa na sociedade.” Entretanto, para que isso acontecesse, era imprescindível pensar na educação voltada para essa nova demanda. Nesta perspectiva, Mendes (2010a, p. 12) salienta que:

[...] foi só na metade do Século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, com a consolidação dos principais componentes da Educação especial, que seriam um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais.

Embora seja notável a ampliação das políticas sociais neste contexto, as mesmas ainda se expressavam sob uma ótica clientelista, de apadrinhamento e favores, não sendo incorporadas enquanto direito pela população, que historicamente foi condicionada a receber as intervenções e benefícios estatais de forma caridosa e benevolente.

A atuação dos grupos que defendiam os direitos das pessoas com deficiência e de alguns profissionais do Serviço Social foi crucial para a ampliação das classes e escolas especiais, como modalidade alternativa às instituições residenciais, entretanto, Mendes (2010a, p. 13) afirma que:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, um reflexo da democratização crescente das sociedades e que se intensificou bastante na década de 60, concretizou e sensibilizou a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertinentes a grupos com status minoritários. Tal movimento de certa forma alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração, a partir do argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas acessíveis para as demais crianças. Neste sentido, a segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser uma prática intolerável, e o pressuposto de que a integração era a coisa certa a ser feita passou a imperar.

De acordo com a mesma autora, esta nova forma de propor o atendimento educacional às pessoas com deficiência propiciou o surgimento da filosofia da normalização¹⁶ e a integração escolar, que se tornou ideologia dominante, nos países desenvolvidos, no que tange ao atendimento educacional. Diversas mudanças aconteceram também na forma como a sociedade passou a conceber a pessoa com deficiência, pois foi possibilitada a sua participação na vida social, o que desencadeou maior visibilidade e a crença nas suas possibilidades de desenvolvimento e de participação cada vez mais ampla nas esferas sociais.

Como apontado por Mendes (2010 a), a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 e seus desdobramentos foram de grande importância para que as sociedades repensassem suas ações frente ao diferente e aos poucos propusessem novas formas de agir a fim de garantir os direitos apresentados pela declaração, da qual foram signatários mais de uma centena de países.

As décadas de 80 e 90, do século passado, foram marcadas por alterações na concepção de educação para as pessoas com deficiência. Vários tratados e declarações firmadas mundialmente¹⁷ levaram diversos países a adotar a proposta da inclusão escolar, que prevê que os sistemas de ensino devem responsabilizar-se por criar condições com vistas a promover uma educação de qualidade para todos os alunos e realizar adequações que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Nas sociedades contemporâneas¹⁸, embora haja alguns princípios e concepções comuns, cada país tem se organizado para promover a participação das pessoas com deficiência na vida social, em suas diversas esferas, sendo que na maior parte dos países, é assegurada ao deficiente a possibilidade de estudo, de trabalho, além de todos os direitos civis.

Neste sentido percebe-se uma mudança radical na forma como as sociedades tratam o deficiente, desde a antiguidade aos dias atuais, visto que a princípio eles eram extintos e atualmente existe uma preocupação cada vez maior em garantir sua participação na sociedade. Embora esta preocupação seja latente em diversos países, ainda há muito que se refletir sobre a forma como a sociedade contemporânea concebe as pessoas com deficiência e o diferente,

¹⁶ De acordo com Glat (2006, p.12) "[...] esse modelo parte da premissa que todas as pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, ou seja, devem participar das mesmas atividades sociais, educacionais e recreativas frequentadas por grupos da mesma idade."

¹⁷ Tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos - Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (2001)

¹⁸ Este período diz respeito aos tempos recentes e compreende as últimas décadas do século XX até os dias atuais.

haja vista que esta concepção embasa e direciona as ações da sociedade para com esta importante parcela da população.

1.2 O lugar do diferente na contemporaneidade

Discorrer sobre a deficiência ao longo da história, das diversas formas como as pessoas com deficiência foram concebidas e tratadas, qual é a compreensão contemporânea de seu papel na sociedade e de como são estabelecidas as relações entre estes indivíduos e as demais pessoas, remete a investigar como, no decorrer do processo civilizatório a humanidade construiu as identidades e quais foram as balizas para o estabelecimento das diferenças. Desta forma para que não seja utilizado um jogo de palavras, a fim de camuflar e simplificar esta questão, serão abordadas algumas ideias que possibilitam clarear e melhor compreender este tema e estes conceitos, que estão intimamente relacionados ao processo educacional das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

A respeito destes conceitos e de forma crítica, Larrosa e Skliar (2011, p. 11) discorrem que:

[...] as palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação, são democracia, comunidade, coesão, diálogo... e outras palavras relacionadas, como diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito. E são estas palavras que soam como falsas quando as ouvimos no interior de muitos dos discursos dominantes no campo político, educativo, cultural, ético, estético ou, inclusive, empresarial. São palavras cada vez mais vazias e esvaziadas que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada: marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com a alta da boa consciência: palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos; palavras que permitem ocultar-nos atrás de nós mesmos e, ao mesmo tempo representar uma mímica da alteridade que nos livra da presença inquietante de tudo aquilo que deve ter um nome e um lugar para ser incluído, excluído, comunicado e, de novo ignorado; palavras para ensurdecer os ouvidos e nos tornar insensíveis às diferenças, pra continuarmos sendo nós mesmos, com a mesma roupagem, a mesma arrogância, a mesma violência, o mesmo medo de nos abandonarmos, de nos sentirmos, de nos percebermos ou de sermos outro /s e em trânsito.

Com o intuito de não permitir que as palavras identidade, diferença e deficiência, soem como falsas, como demagogia, ou mesmo como senso comum, serão discutidas e apresentadas com base nos estudos de Silva (2011), Larrosa e Skliar (2011), Skliar (2006), Pierucci (1999), Tomasini (1998), entre outros.

Inicialmente é válido considerar que o conceito de identidade, diferença, normalidade, e inclusive o de deficiência, é resultado de uma construção social e cultural, portanto, sofre alterações no decorrer do tempo e também diverge de interpretações entre as sociedades.

Silva (2011) afirma que a construção da identidade está relacionada à marcação da diferença, ao ser e ao não ser, ou seja, a identidade é relacional e sustentada pela exclusão, uma vez que ao identificar um indivíduo como homem, concomitantemente está-se afirmando que esta pessoa não é uma mulher. Esta construção também é marcada por símbolos, ou seja, a identidade de uma pessoa é pautada nos objetos que usa, na sua aparência, na forma como se comunica, nos assuntos que aprecia, nas suas preferências, enfim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Silva (2011, p. 40, grifo do autor) pontua que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos - nós/eles [...] eu/outro.

Ao nascer, a criança é apresentada a um mundo que já dispõe de normas, valores, signos e significados construídos pelos seres que a precederam. O primeiro indício de pertencimento, de igualdade e de identificação desta criança para com seu grupo e do grupo para com mais o novo integrante são as características físicas, ou seja, a cor da pele, os traços do rosto e a integridade do corpo. Na antiguidade, esta primeira identificação levava as crianças deficientes à exposição, pois logo que se identificava a deficiência, entendia-se que o ser não era como os demais, portanto não lhes pertencia e não deveria ser cuidado. É interessante observar que nesse momento histórico as diferenças estavam marcadas predominantemente no corpo e as referências disponíveis para a construção da identidade eram os componentes do grupo, visto que havia uma identidade grupal.

Com o estabelecimento dos grupos em locais fixos, a criação das organizações familiares e a diferenciação entre a vida social e a vida privada possibilitou a ampliação dos modelos e das referências para a construção das identidades, que foram expandidas ainda mais com o desenvolvimento das sociedades, as marcações de divisões de classes, a igreja, entre outros. A ampliação nas possibilidades de ancoragem das identidades desencadeou uma multiplicidade e diversidade nos padrões de identidade, embora seja possível observar que até

a modernidade as pessoas eram caracterizadas com alguns atributos que lhes garantiam a identidade, por exemplo: ser escravo, ser burguês, ser mulher, dado que estas classificações traziam em seu bojo um conjunto de especificidades comuns a todos aqueles que se identificavam ou eram classificados por dado modelo.

O advento da modernidade desencadeou uma brusca mudança nas possibilidades de estabelecimento de identidades, visto que a família, o agrupamento social e a igreja não bastavam mais para o estabelecimento da identidade, chegando a ser apontado por diversos autores como um momento de crise. A este respeito Silva (2011, p. 21) afirma que:

[...] as "crises de identidade" são características da modernidade tardia e que sua centralidade atual só faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais que tem sido definidas como características da vida contemporânea (GIDDENS, 1990). Kevin Robins, por exemplo, argumenta que o fenômeno da *globalização* envolve uma extraordinária transformação. Segundo ele, as velhas estruturas dos estados e das comunidades nacionais entram em colapso, cedendo lugar a uma crescente "transnacionalização da vida econômica e cultural" (ROBINS, 1997). A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas.

Tellez (2011) relata que um dos princípios da modernidade é justamente esta identidade global, o cidadão do mundo, ou como apontado por Pierucci (1999) o homem universal. Esta proposta oriunda do capitalismo, graças à possibilidade da circulação de mercadorias, serviços e o avanço nos meios de comunicação, visa ditar as características, os padrões e as novas identidades a serem seguidas por todos os cidadãos da "aldeia global". Ideal este que ganhou força com as distorções dos discursos pela igualdade. Entretanto é importante observar que esses padrões apontados como ideais, portanto, universalmente aceitos e desejados, referem-se a realidades e padrões propostos pelas classes dominantes e estão relacionados à igualdade de consumo.

A partir dessa nova visão de identidade, dificilmente as pessoas com deficiência poderiam conquistar seu espaço, ao contrário, na sua maioria sentiam-se mais alheios a esta sociedade, principalmente os deficientes físicos, ou aqueles que trazem marcas visíveis de sua condição.

Entretanto, esse projeto da modernidade não obteve o sucesso esperado, pois, ao invés da igualdade, atualmente, observa-se a ampliação das desigualdades, tanto sociais, como econômicas, o que incentivou diversos grupos, dentre eles os deficientes, a se organizar para exigir seus direitos, o reconhecimento e a valorização de suas características, de suas

diferenças. Isso ocorreu, pois houve a compreensão de que ao se exigir a igualdade, havia um prejuízo para muitos, pois a igualdade estava baseada nas classes dominantes. Como exemplo dessa visão, podem ser apresentados os movimentos feministas, que inicialmente, ou seja, na primeira onda, defendiam a igualdade em relação aos homens, entretanto, com o crescimento do movimento e com as conquistas desencadeadas a partir da mudança de concepções de parte da sociedade, compreendeu-se que ao buscar a igualdade, a mulher havia perdido sua especificidade, ou seja, as características que a diferem do homem, sendo esta a grande característica da contemporaneidade.

A esse respeito Pierucci (1999, p. 31), que defende o argumento público da igualdade, alerta para o fato de que pleitear o direito à diferença não pode ser confundido com "abrir mão da igualdade", pois, as diferenças estão intimamente relacionadas a juízos de valor e aponta que:

Diferenças coletivas: traços distintivos reais ou inventados, herdados ou adquiridos, genéticos ou ambientais, naturais ou construídos, partilhados vitalícia ou temporariamente por determinados indivíduos com outros determinados indivíduos, desenhando nesta partilha de caracteres comuns, comuns a eles, mas não a todos os humanos, grupos de pertença ao longo de linhas demarcatórias de raça, cor, etnia e procedência, habilidade e deficiência, sexo e gênero, idade e geração, nacionalidade e região, linhas que sempre falam de superioridade e inferioridade, de inclusão e exclusão, algumas delas muito fortes, sublinhadas, outras mais tênues, quem dera invisíveis, atributos que quase sempre se acham fora do controle dos próprios indivíduos por eles identificados, mais ainda cujo significado positivo ou negativo também escapa do controle individual apesar do eventual empenho em afastar a valoração negativa aderida ao traço coletivamente partilhado, marca, o mais das vezes visível, de uma *diferença significativa* (PIERUCCI, 1999, p. 104 -105, grifo do autor).

O autor prossegue discorrendo que uma diferença, ao ser percebida, é imediatamente valorizada ou depreciada, e alega que as diferenças são operadas pelo valor, o que desencadeia a hierarquização da sociedade por meio dos valores atribuídos às diferenças. A esse respeito Silva (2011, p. 82) afirma que "[...] a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. [...] Dividir e classificar significa também hierarquizar."

De acordo com Pierucci (1999), é importante considerar que nem todas as diferenças são hierarquizantes, entretanto a maioria delas desencadeiam classificações, principalmente

quando se trata de diferenças definidoras de coletividade e de categorias sociais que vivenciam relações conflitantes em sociedades altamente diferenciadas. Para o autor:

A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível, ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. A tal ponto, que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícil, em termos práticos, ainda que aparentemente menos difícil em termos teóricos (PIERUCCI, 1999, p. 33).

Embora Pierucci (1999) seja favorável à defesa da igualdade, alegando que na história da humanidade, as marcações e classificações sempre ocorreram e desencadearam reações extremistas, guerras e massacres, e que reafirmar a diferença é um discurso politicamente de direita, do qual, com nova roupagem foi assumido por uma ala da esquerda, o autor defende que:

Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros. Ser diferente é um risco de qualquer maneira (PIERUCCI, 1999, p.106).

Estas discussões e estes apontamentos possibilitam compreender melhor a condição do deficiente na sociedade contemporânea, bem como o motivo que leva alguns grupos de deficientes reafirmarem suas diferenças perante os demais deficientes e pleitear ações diferenciadas no que tange a políticas públicas, como ocorre com os surdos e com a comunidade surda¹⁹.

Skliar (2006, p. 23) propõe que para melhor elucidar esta discussão é imprescindível empreender uma diferenciação entre os termos diferença e diferente, visto que para este autor, como para outros citados anteriormente, "os 'diferentes' respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexos de um 'diferencialismo'", o que para ele, diz respeito a uma atitude de "categorização, separação e diminuição de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto das diferenças humanas."

¹⁹ A comunidade surda tem se organizado e realizado diversas manifestações, com o intuito de reivindicar o direito de serem respeitados em sua condição, que difere do ouvinte.

O autor afirma ainda que:

A meu ver, as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente - porém não simplificaradamente -, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como "diferentes" - e já não simplesmente como diferenças - volta a se posicionar essas marcas, essas identidades, esse "ser diferença" como contrárias, como opostas e negativas à ideia de "norma", do "normal" e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o "correto", o "positivo", o "melhor", etc (SKLIAR, 2006, p. 23).

Ao abordar esta questão, Tomasini (1998, p. 114) aponta que aqueles que não se adequam no padrão social vigente, são diferentes e "[...] não há limite para os rótulos: o pobre, o defeituoso, o louco, o ridículo, o velho etc." Neste sentido, quando os indivíduos, em decorrência de suas características, se isolam do grupo que é considerado como norma, como normal, passam a ser "uma espécie de negação da ordem social". O grupo por sua vez tende a ter comportamentos ou criar mecanismos que visam à correção de suas diferenças.

Refletir sobre as pessoas com deficiência ou o diferente na sociedade contemporânea sinaliza a necessidade de pensar no estigma, no rótulo, pois, embora haja um discurso politicamente correto de aceitação ou respeito às diferenças, a designação da diferença no contexto cultural atual ainda desencadeia um processo de discriminação do diferente, do desviante do não normal.

Para Tomasini (1998, p. 117):

O estigma tem como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo baseada em um atributo indesejável. Tendemos a inferir uma série de imperfeições partindo da imperfeição original. O atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição. Ele é um aleijado, um louco, um deficiente e nada mais. Um indivíduo estigmatizado pode ter reduzidas suas chances de convivência social: ele é de tal modo discriminado que isso poderá reduzi-lo a escolher relacionar-se somente com seus iguais, ou com pessoas que, de uma certa forma, compreendem seu problema e o aceitam. O fato é que muitas pessoas que se relacionam com indivíduos ditos diferentes não conseguem dar o devido crédito e respeito aos outros aspectos de sua identidade social.

A autora assinala que o modo como a sociedade se relaciona com as pessoas com deficiência, ou seja, o estigma a ela atribuído estende-se para aqueles que se relacionam com ele, o que desencadeia que familiares, por exemplo, compartilhem o descrédito com que um filho deficiente é tratado. Tomasini (1998, p. 118) afirma que "É no ciclo cotidiano de

enfrentamento das restrições à sua aceitação social que o indivíduo constrói sua história", neste sentido, o fracasso ou o sucesso apresentam um efeito direto sobre sua "integridade psicológica", visto que as normas e os valores apreciados em uma sociedade influenciarão em todas as relações estabelecidas entre os indivíduos. Para a autora:

No "cerimonial" das interações, a identidade pessoal de um indivíduo marcada pelos sinais evidentes que expõe à percepção dos demais sua diferença, entra em confronto com um elaborado modelo de normalidade. É nesse campo de forças que ele elabora a imagem que tem de si mesmo e adquire uma identidade social construída com base nos interesses e nas definições de outras pessoas. [...] Um indivíduo apontado como diferente vive as suas situações: uma em que é considerado como aquele que não cumpre de maneira adequada e eficiente as exigências e regras de convivência em sociedade; outra em que não tem direito ao livre exercício de suas diferenças. (TOMASINI, 1988, p. 118-119).

É possível constatar que gradativamente as sociedades vêm buscando formas de melhor lidar com o diferente, por meio da veiculação de campanhas publicitárias, da implantação de programas governamentais de incentivo ao respeito às diferenças, sejam elas étnicas, raciais, sociais, culturais, religiosas, entre outras, pois muitos autores têm defendido que é necessário valorizar o direito à diferença, ressaltando que diferença, neste caso, não está relacionada à desigualdade, à hierarquização, mas sim no reconhecimento de que embora com diferenças, todos devem ser respeitados, como aponta Santos (2003, p. 458):

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

A concretização desta ideia ainda soa como uma quimera, dada sua complexidade e principalmente porque durante séculos, foi difundida a concepção de que a diferença é algo pejorativo, desvalorizado, como apontado anteriormente, desta forma ainda serão necessários muitos anos para que os indivíduos consigam se relacionar uns com os outros de forma igualitária, não como pregam os desgastados discursos politicamente corretos, que se esvaziam de sentido, mas sim partindo de uma compreensão do outro, como outro coletivo, que possibilita a construção da identidade individual. Isso só será possível a partir de uma mudança radical na forma como a sociedade lida com a diferença, visto que a construção das identidades e da visão do diferente está estritamente relacionada a essa questão.

Neste sentido, pensar no diferente na contemporaneidade, ainda é caminhar por um terreno incerto, inseguro e instável, pois ao passo que alguns segmentos da sociedade, buscam empreender mudanças em seus paradigmas e trabalhar para que todos tenham oportunidades semelhantes, outros reforçam as diferenças e as utilizam como explicação para os conflitos e para aumento da desigualdade.

A escola, considerada por muitos autores como reprodutora das desigualdades e instrumento de manutenção das ideias e concepções dominantes, tem buscado contribuir com a reflexão sobre a diferença, pois, embora de forma tímida e inconsistente, temas como a pluralidade cultural, valorização da cultura regional e da vivência dos alunos, entre outros, compõe os currículos escolares e estão constantemente em pauta das discussões. Entretanto, as mudanças somente se efetivarão em longo prazo, pois apesar dessas questões estarem presentes no universo escolar, muitos educadores e muitos familiares dos alunos ainda embasam suas ações em concepções discriminatórias.

A mesma divergência é observada em relação às pessoas com deficiência, que por força legal, devem frequentar a escola regular e ter garantidos seus direitos de plena participação, o que nem sempre ocorre²⁰. Mas, no que tange a esta parcela da população, tem-se observado um movimento mundial que busca implementar mudanças na sociedade, com o objetivo de assegurar aos deficientes acesso e participação em todas as esferas sociais. Estas mudanças são observadas em diversos segmentos, como, por exemplo, na arquitetura, em que leis e decretos determinam que os espaços públicos devam estar de acordo com os princípios do desenho universal que visam possibilitar a mobilidade de todas as pessoas e para isso devem contar com rampas, piso tátil, marcações em Braille, barras, banheiros adaptados, entre outros; nos meios de transporte públicos, em que estes devem contar com recursos acessíveis; nos diversos recursos tecnológicos, que trazem funções específicas que possibilitam a sua utilização por pessoas com limitações sensoriais e físicas, entre outros.

As propostas e determinações legais que indicam a frequência de alunos com deficiência na rede regular de ensino têm sido denominadas de inclusão escolar. Entretanto há se refletir sobre a o sentido do termo inclusão e quais os significados têm sido atribuídos a ele, tanto no que se refere à questão educacional, quanto social.

²⁰ Esta questão será retomada no decorrer do trabalho.

1.3 A contrariedade e a complexidade da inclusão e da Educação Inclusiva.

O termo inclusão vem sendo utilizado por diversas frentes e de forma ampla, o que suscita a necessidade e a importância de discorrer sobre alguns aspectos que permeiam esta terminologia, para que haja uma ampliação em seu entendimento.

Rodrigues (2006, p. 300-301) aponta que:

O termo "inclusão" tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. [...] Não se sabe bem o que todos esses discursos querem dizer com inclusão, e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia.

Abordar o termo inclusão conduz necessariamente a refletir sobre a exclusão e a retomar a discussão a respeito das identidades e das diferenças, visto que ao declarar quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, inevitavelmente está se afirmando que está incluído e que está excluído. Esta determinação está pautada em classificações que envolvem relações de poder. Silva (2011, p. 82 -83) aponta que: "A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas" e citando o filósofo francês Jacques Derrida, pontua que as oposições binárias não expressam apenas a divisão do mundo em duas classes simétricas, mas ao contrário, um dos termos recebe o valor positivo, enquanto o outro o negativo.

Duschatzky e Skliar (2011, p. 123) discorrem que:

A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.

Com vistas a ampliar a discussão sobre a inclusão e a exclusão para o panorama social, estes termos e conceitos serão discutidos com base nos pressupostos de Sawaia (2008) que inicia afirmando que como ocorre com o termo inclusão, a exclusão também vem sendo utilizada de forma indiscriminada e pontua que:

Exclusão é tema da atualidade, usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico. Conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social. Um "conceito mala ou bonde", como falam Morin e Castel, que carrega qualquer fenômeno social e que provoca consensos, sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo (SAWAIA, 2008, p. 7).

O autor afirma ser o caráter ambíguo atribuído ao conceito de exclusão devido à complexidade e a contraditoriedade que constituem o processo de exclusão social, bem como sua transmutação em inclusão social, pois a sociedade exclui para incluir, sendo esta a condição para a ordem social desigual e que de acordo com ele implica no caráter ilusório da inclusão, pois de uma forma ou de outra, todos os indivíduos estão inseridos no sistema produtivo e econômico, entretanto, a maioria das pessoas estão inseridas por meio de insuficiências e privações que extrapolam a esfera econômica. Neste sentido pontua que ao invés de se utilizar o termo exclusão, o indicado é referir-se aos processos de exclusão social como a "dialética exclusão/inclusão", visto que desta forma abarcam também a compreensão da ética e da subjetividade na análise sociológica da desigualdade, de modo que exclusão passa a ser compreendida como a falta de compromisso político para com o sofrimento do outro.

A partir destas considerações, Sawaia (2008, p. 9) conceitua a exclusão como:

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Wanderley (2008) afirma que, para abordar concretamente a questão da exclusão, é necessário contextualizar o tempo e o espaço ao qual o fenômeno se refere, pois existem diferentes compreensões sobre sua ocorrência, no decorrer do tempo e de sua abrangência.

A partir da compreensão do conceito de inclusão e de exclusão para os autores que abordam a questão social, é possível identificar algumas diferenças em relação aos autores que se dedicam ao estudo da inserção dos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.

Na abordagem social, os termos são utilizados de forma mais ampla e complexa, como afirma Pacheco (2007, p. 16): "A inclusão social tem um valor político mais amplo do que a educação inclusiva", visto que nesta, o aluno com deficiência é referenciado a partir de uma compreensão histórica do contexto educacional, no qual por séculos a escola foi destinada apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Entretanto Díez (2010, p. 17) afirma que:

Indevidamente falar de inclusão supõe fazer referência à exclusão. Aqueles sistemas de educação que estão avançando para práticas de educação inclusiva foram eliminando barreiras que conduzem a processos de exclusão. Em um contexto mais amplo, dos trabalhos sobre exclusão social aprendemos que se trata de um processo estrutural e não conjuntural (Witcher, 2003), pelo qual a determinados cidadãos é negado o direito a participar das estruturas sociais, políticas, econômicas, trabalhistas e também educativas de um contexto concreto. [...] Neste terreno existe um acordo generalizado ao assinalar o caráter multidimensional da exclusão social. Pode ser entendido, além disso, como um fenômeno que supõe a interação de diversos fatores de risco que marcam os itinerários das pessoas. A pesquisa atual, além disso, permite estabelecer uma estreita relação entre exclusão social e educativa, sendo a primeira mais geral e a segunda mais específica. De fato, autores como Slee e Allan (2005) afirmaram que a escola inclusiva é um movimento social contra a exclusão educativa, sendo o âmbito educativo um dos fatores geradores de exclusão mais potente.

Neste sentido, o presente trabalho buscará deste ponto em diante discorrer sobre o conceito de inclusão e exclusão com base em autores que abordam a inserção do aluno com deficiência na rede regular de ensino, ou seja, o recorte terá como base a inclusão escolar do deficiente. Para tanto, serão utilizadas as contribuições de Rodrigues (2006), Pacheco (2007), Díez (2010), Oliveira (2007), Mendes (2010a), entre outros.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 301):

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, cultura e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento constituído e partilhado - e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Dessa forma a Educação Inclusiva soa como um ideal, uma proposta a ser compreendida e almejada, visto que se relaciona à aspiração da educação para todos, aos princípios de uma escola que seja capaz de promover aprendizagens significativas, independentemente das condições, das características, das possibilidades e das limitações do

seu alunado. Para tanto, é válido compreender os aspectos conceituais e filosóficos que permeiam a Educação Inclusiva, bem como quais são os desafios enfrentados na contemporaneidade, para que esta finalidade seja concretizada.

Mendes (2010a, p. 22) apresenta que:

O termo "educação inclusiva" foi uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado "Inclusão Social", que é posto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. O movimento pela inclusão social, está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos deverão conquistar sua cidadania, na qual a diversidade será respeitada e haverá aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Trata-se em suma de um movimento de resistência contra a exclusão social que historicamente vem afetando grupos minoritários e que é caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.

A autora relata também que a Educação Inclusiva tem um papel de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático, visto que as relações estabelecidas na escola se estendem para a sociedade e vice-versa, em que uma contribui com a outra no sentido de impulsionar e trabalhar para a construção de uma sociedade inclusiva.

Pacheco (2007, p. 14), ao buscar uma conceituação de Educação Inclusiva, pontua que "O termo 'educação Inclusiva' cobre várias tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos nas escolas de um bairro" e afirma:

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (PACHECO, 2007, p. 15).

Oliveira (2007, p. 32) discorre que:

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando

com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. Essa política de educação inclusiva aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas apresentam necessidades especiais e da dicotomia existente entre o ensino comum e a educação especial por meio de suas classes especiais.

A autora afirma ainda que a efetivação da inclusão escolar será possível mediante mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas deficientes condições e oportunidades de aprendizagem. Para tanto, salienta que é necessário investir em práticas pedagógicas que valorizem a aprendizagem a partir das interações e as potencialidades dos alunos.

E ainda, para corroborar com as conceituações apontadas até o momento, é válido discorrer sobre o conceito apresentado por Díez (2010, p. 17) que se embasa em Moriña (2004) para afirmar que:

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos.

A partir dos conceitos apresentados anteriormente é válido ressaltar que a Educação Inclusiva está fundamentada em uma concepção de educação para todos, ou seja em uma escola que garanta possibilidades igualitárias de aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas possibilidades ou limitações.

É interessante acrescentar que de acordo com Mendes (2010a), mundialmente, o paradigma da inclusão social, bem como seus fundamentos e suas concepções, tornaram-se palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas, no final do século XX e segundo a autora: "[...] muito embora, no contexto desse movimento, o debate sobre a Educação Inclusiva se refira a uma população mais ampla, ele se aplica também à população da Educação Especial, que historicamente vem sendo excluída da escola e da sociedade." (MENDES, 2010a, p. 22-23). Em relação à amplitude do movimento pela inclusão de alunos com deficiência na rede regular, Díez (2010, p. 16-17) discorre que embora com algumas diferenciações, vem ocorrendo em diversos países e descreve que:

A educação inclusiva não está sendo desenvolvida da mesma maneira em todos os países. Em alguns, a inclusão passa por desafiar aos sistemas de educação com o fim de garantir a escolarização de todos os meninos e meninas. Em outros, o objetivo está em combater situações onde a escola para determinados estudantes representa medidas de atenção à diversidade segregadoras e o estabelecimento de vias paralelas. E também há outros países os quais aparentemente suas políticas de educação refletem os princípios de uma educação inclusiva, mas que na prática estão sendo desenvolvidas propostas pseudo-inclusivas.

Pacheco (2007) também relata que a Educação Inclusiva tornou-se uma política reconhecida internacionalmente, como resposta à diversidade dos alunos. Este fato deve-se a iniciativas feitas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), União Europeia, Nações Unidas, Banco Mundial e por organizações não governamentais que contribuíram para a conscientização da sociedade de que todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola regular, independentemente de suas características. Para o autor: "A educação inclusiva evoluiu como um movimento de desafio às políticas e práticas segregacionistas de educação e obteve ímpeto na Europa nos anos de 1990." (PACHECO, 2007, p. 15).

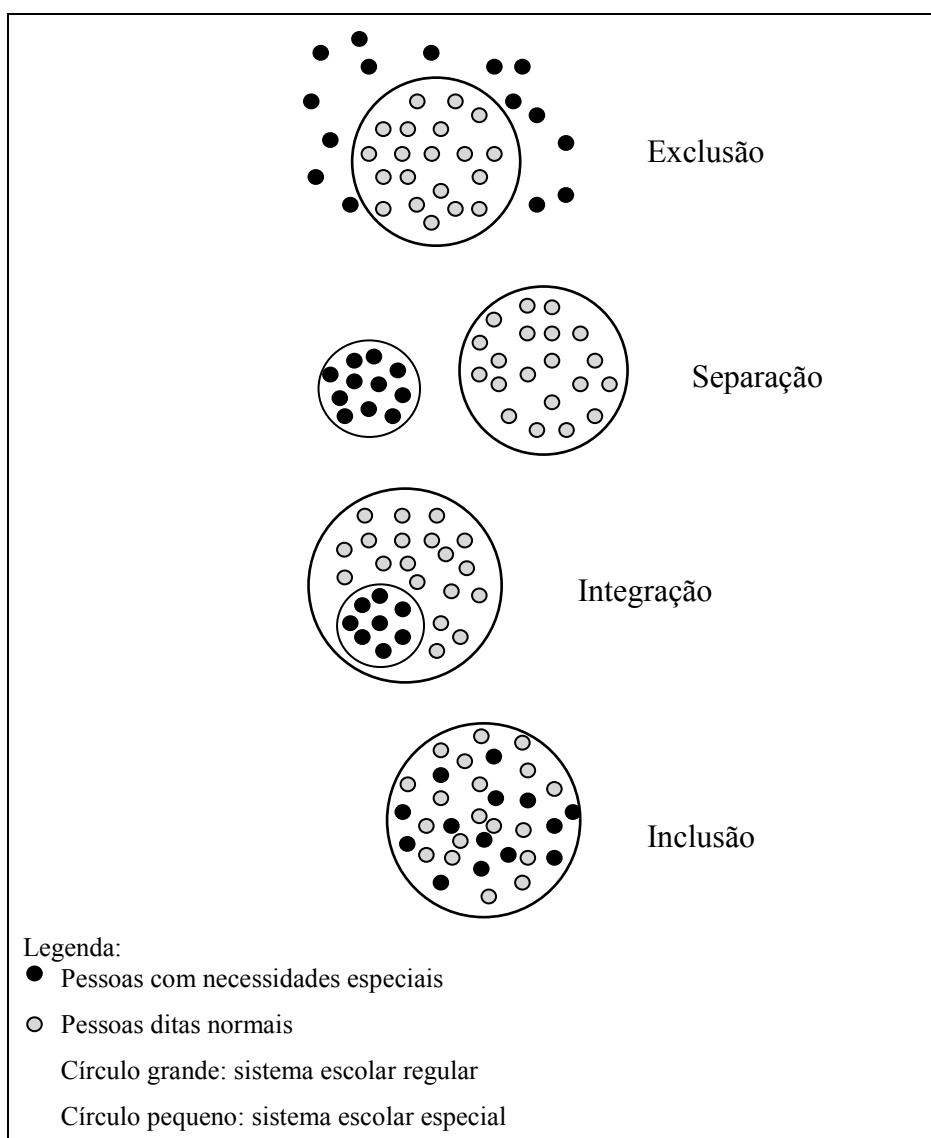
A este respeito, Mendes (2010a, p. 23) salienta que:

Atualmente, percebe-se que a própria opção para nomear o movimento varia de país para país, sendo que muitos países europeus ainda mantém o termo "integração", enquanto que o termo "inclusão" parece ser mais frequente na literatura norte-americana. Entretanto, o movimento pela educação inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial. Entender a educação inclusiva como novidade ou algo que significa uma ruptura completa do que está estabelecido é uma visão ingênua e simplista da história, além de ser uma visão que contribui para o processo.

A questão da divergência na nomenclatura pode desencadear interpretações diversas, sendo necessário esclarecer que devido ao percurso histórico, alguns países como o Brasil adotaram ao longo do tempo ações educacionais diferenciadas, como meio de aproximação dos alunos deficientes com a escola regular, visto que o termo inclusão utilizado nas publicações norte americanas corresponde ao significado do termo integração utilizado nas publicações europeias.

As ações dos sistemas educativos foram norteadas por paradigmas e refletem também a forma como o indivíduo com deficiência foi tratado pela sociedade e quais foram as relações estabelecidas com os demais integrantes do grupo social. Tais ações podem ser representadas simbolicamente, de acordo com um quadro apresentado por Beyer (2006, p. 76):

FIGURA 1 - Diagrama²¹ que ilustra os momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar, para aproximar os alunos com deficiência das classes regulares.



No diagrama é possível visualizar quais eram as ações, tanto do sistema escolar quanto da sociedade para com as pessoas com deficiência. No primeiro momento, caracterizado com exclusão, ou paradigma da exclusão, está representada a escola, no círculo maior, acolhendo os alunos sem deficiência, enquanto os alunos com deficiência estão à margem do sistema educacional, ou seja, não há nesse momento atendimento educacional para essa parcela da população. Ao realizar um paralelo com a sociedade, esta representação pode caracterizar o momento em que as pessoas com deficiência eram extintas e impedidas de participar dos grupos sociais.

²¹ Diagrama construído por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes com base em Beyer (2006, p. 76).

A segunda representação corresponde à separação, ou paradigma da separação/segregação que demonstra simbolicamente as instituições especializadas, ou as escolas especiais, nas quais os indivíduos com deficiência recebiam atendimento educacional e terapêutico, separados do sistema regular de ensino, os dois sistemas (especial e regular) realizavam trabalho paralelo. Em relação à sociedade, pode-se comparar ao momento após a difusão do cristianismo, em que as pessoas com deficiência não eram mais expostas, porém passaram a ser segregadas dos demais integrantes da sociedade, seja em suas residências, seja em asilos, hospitais ou instituições especializadas. Eles poderiam permanecer vivos, mas desde que longe dos olhos dos demais membros da sociedade.

O terceiro apontamento diz respeito ao momento em que as salas especiais são inseridas nas escolas regulares. Tal modelo é conhecido como integração, ou paradigma da integração. Neste é concebido que a criança com deficiência passa a frequentar a escola regular, entretanto em turmas separadas, nas denominadas salas especiais. Na maior parte das escolas, as salas especiais eram o destino dos alunos deficientes e de todos aqueles que não se adequavam e não correspondiam às exigências da escola. No que diz respeito à sociedade, pode ser comparado ao momento em que o deficiente começa a compartilhar os espaços sociais, entretanto não estabelece relações com os demais integrantes da comunidade. Este paradigma prevê que o aluno ao participar da escola e/ou da coletividade, desenvolva estratégias tendo em vista sua participação social, ou seja, a escola e a sociedade apenas recebem estes indivíduos, mas não se modificam.

Por fim, o quarto modelo representa o paradigma da inclusão, a escola inclusiva, ou apenas a inclusão que é apresentada por um grupo formado pelas pessoas com deficiência e sem deficiência, em que todos compartilham experiência e se relacionam positivamente, em um mesmo ambiente. Nesta concepção, tanto a escola quanto a sociedade precisam criar mecanismos com vistas a garantir a participação plena do aluno deficiente na dinâmica escolar ou social, ou seja, prevê que ocorra uma mudança na sociedade, para que as ações, antes pensadas e estruturadas tendo como referência apenas um grupo de indivíduos, sejam alteradas, para que todos os integrantes da sociedade, independentemente de suas condições, possibilidades e limitações, possam participar ativamente. No que diz respeito à escola, esta deve garantir ao aluno acesso à escola regular sem ser discriminado, disponibilização de todos os recursos necessários para a acessibilidade arquitetônica, de acordo com suas necessidades (rampas, sinalização tátil, barras de apoio, entre outros), e que possibilitem a permanência adequada do aluno na escola (presença de monitor, tradutor e intérprete de Libras, equipamentos adequados, recursos pedagógicos etc.), que seja respeitado por todos os

integrantes da equipe escolar e avance em seus processos de aprendizagem, alcançando o sucesso.

A respeito da proposta de inclusão, Beyer (2009) afirma que ao propor uma educação para todos, a dicotomia aluno deficiente e aluno sem deficiência é abandonada, pois o que deve ser considerado é o grupo de crianças e adolescentes que compõe a comunidade escolar, em que cada um apresenta suas singularidades e necessidades variadas. O autor também aponta que:

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos "normais" e ali os "especiais" ou os "incluídos", como se escuta em frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2009, p. 75-76).

É válido ressaltar que os períodos apresentados não correspondem a momentos estanques em que uma das concepções é substituída por um novo modelo, mas, ao contrário, por muito tempo coexistiram diferentes formas de agir frente aos deficientes e geralmente as iniciativas foram características de determinados locais ou comunidades e estas foram pouco divulgadas. Esta afirmação pode ser constatada também na sociedade contemporânea, em que as quatro concepções ainda estão presentes no cotidiano da população.

Atualmente, alguns autores, relacionados à sociologia e à antropologia, têm discutido amplamente sobre um novo paradigma ou uma nova forma de conceber a relação entre as pessoas com deficiência e a sociedade. Denominados como Estudos sobre deficiência e ou Modelo social da deficiência, estes têm como foco principal discutir as limitações funcionais da pessoa com deficiência como resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno. Nesta perspectiva, as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, como afirma uma visão médica que acredita que a deficiência se localiza apenas no corpo da pessoa e que tem como objetivo a reabilitação, mas transcende esta visão reducionista e propõe que as limitações estão na estrutura social incapaz de responder à diversidade que a compõe. A este respeito, Diniz (2007, p. 17) instiga a refletir, questionando:

Quem é deficiente para o modelo social da deficiência? Para responder a esta pergunta, foi preciso enfrentar a tensão entre corpo e sociedade. Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos poucos sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?

Embora a origem destes estudos date da década de 70 do século passado, as reflexões sugeridas vêm conquistando espaço nas discussões acerca da deficiência e têm norteado as ações e propostas para esta demanda.

A partir das colocações realizadas com base na representação da figura 1, bem como da contribuição de Beyer, é possível deduzir que ao longo da história, foram utilizadas diversas formas de se relacionar com as pessoas com deficiência, sendo estas o resultado dos valores, do conhecimento e das concepções da população nos períodos apresentados.

Outro aspecto que desperta a atenção ao remeter à história dos deficientes, diz respeito à nomenclatura utilizada para designá-los. É válido destacar que em cada período histórico da humanidade foram utilizados termos que refletiam os valores vigentes na sociedade e a relação estabelecida com essa parcela da população. É também importante esclarecer que não há um termo único para designar o grupo de pessoas com deficiência, visto que este está atrelado a uma construção cultural e social da deficiência. A este respeito Sasaki (2005, online) descreve que:

Comecemos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

Este apontamento realizado por Sasaki é observado quando são retomados os textos e escritos que citam as pessoas com deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais. Nestes é possível constatar que inicialmente, como citado anteriormente, as pessoas com deficiência eram consideradas sub-humanas, portanto eram tratadas como seres monstruosos, incompletos, inacabados, aberrações, com o passar do tempo e a evolução das sociedades, passaram a ser difundidos termos como: incapazes, anormais, idiotas, imbecis, mongoloides, prejudicados, excepcionais, retardados, entre outras denominações depreciativas. A partir da segunda metade do século XX, com a difusão dos ideais de igualdade de direitos, começou-se a pensar em terminologias que não fossem de cunho pejorativo, sendo que foram propostos termos como pessoa com necessidades especiais, pessoa portadora de deficiência, pessoa com

deficiência, ou apenas deficientes. Tais terminologias foram difundidas internacionalmente e foram amplamente utilizadas nos tratados internacionais sobre as pessoas com deficiência. No próximo capítulo serão abordadas as terminologias utilizadas no Brasil e os sentidos implícitos em cada termo.

Os apontamentos realizados nesta primeira parte do trabalho apresentaram sucintamente, a forma como a sociedade lidou, no decorrer da história, com as pessoas com deficiência e como foram estabelecidas as relações sociais e educacionais no panorama mundial, além de salientar quais são as discussões e concepções atuais sobre as pessoas com deficiência. Tais apontamentos tiveram como objetivo apresentar de forma ampla os principais aspectos referentes a história do deficiente, com vistas a embasar as discussões posteriores sobre as ações desenvolvidas na sociedade brasileira, ao longo do tempo, para com esta parcela da população, com enfoque especial nas questões educacionais.

CAPÍTULO 2 TRAJETÓRIA DAS PESSOAS DEFICIENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

"XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos"

*Constituição Política do Império do Brazil²² 1824
(artigo 179)*

A história das pessoas com deficiência no território brasileiro foi semelhante à dos deficientes que residiam em outras localidades, sobretudo nos países europeus e norte-americanos, principalmente devido à influência que estes países exerciam sobre o Brasil.

Esta história, traçada a partir de 1500, é marcada pelo abandono, pelo descaso e por exclusões e mesmo com as mudanças na forma de conceber o deficiente e na ampliação das possibilidades sociais de participação e igualdade de oportunidades, ainda hoje necessita que grupos de pessoas com deficiência e seus representantes se posicionem e batalhem para que possam usufruir de seus direitos como cidadãos. Ou seja, embora a história demonstre considerável evolução no estabelecimento das relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência, é válido considerar que ainda há muito que ser feito para que esta parcela da população seja tratada com equidade e alteridade²³.

Esta semelhança se dá, também, no contexto educacional, que contou com diversas abordagens e foi norteador por diferentes concepções ao longo do tempo, o que vem possibilitando gradativamente maior aproximação das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino. Entretanto, esta aproximação tem se dado de forma conturbada e nem sempre tem atendido às necessidades dos alunos com deficiência, tampouco tem cumprido sua função social.

Neste capítulo serão abordados os principais marcos históricos e legais do atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência no cenário brasileiro, ressaltando as conquistas e os retrocessos que marcam a trajetória desta modalidade de educação, com enfoque no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que apresentou uma alteração significativa na forma como o

²² Grafia mantida tal como no documento original, salientando que nas demais citações foram utilizadas as regras do Acordo Ortográfico de 2009.

²³ Alteridade diz respeito a ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença.

governo vem direcionando as ações educacionais para este público, bem como os desafios para implantação deste direcionamento e os diversos pontos de vista acerca dessas determinações.

2.1 Educação Especial no Brasil: histórico e marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil

O atendimento educacional direcionado a pessoas com deficiência em território brasileiro teve origem em meados do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto dos Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro e desde então tem caminhado rumo a uma aproximação com o sistema regular de ensino. Anterior a esta data, ocorreram apenas atendimentos que tinham como objetivo garantir os cuidados básicos com essa população, mesmo porque, na época, a escolarização estava destinada a uma pequena parcela da população.

A trajetória educacional das pessoas com deficiência em território brasileiro será detalhada e discutida com base nos trabalhos de: Jannuzzi (1992; 2004), Mazzotta (1996), Mendes (2010a; 2010b), Bueno (1993), Almeida (2007), entre outros.

Embora o início do atendimento educacional institucionalizado tenha sido demarcado em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Jannuzzi (2004) afirma que no final do século XVIII e início do século XIX, devido à veiculação das ideias liberais, as discussões sobre a escolarização da população e o atendimento aos deficientes, foram inflamadas e surgiram algumas respostas a esta solicitação, entretanto sem o caráter educacional.

Anterior a este período, Jannuzzi (2004, p. 8) descreve que desde o século XVI "as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal, que atendiam pobres e doentes devem ter exercido importante papel" em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, visto que muitas crianças abandonadas eram acolhidas por estas instituições e de acordo com os registros, a autora deduz que muitas delas eram deficientes. Salienta ainda que com a criação das rodas dos expostos a partir de 1729 (medida que tinha como objetivo evitar que as crianças fossem abandonadas nas ruas, onde eram comidas por animais ou morriam de fome, frio ou sede) este contingente tenha aumentado e pontua ainda que:

O atendimento ao deficiente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Em 1730, em Vila Rica, havia a irmandade de Santa Ana, que previa no artigo 2º do seu estatuto "uma casa de expostos e asilo para desvalidos" (SOUZA, 1991, p. 29), surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas (JANNUZZI, 2004, p. 8).

A respeito da evolução do atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência, decorrentes das ideias liberais, Jannuzzi (2004, p. 10-11), afirma que:

Muito mais tarde, em 1835, o deputado Cornélio França apresentou um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias (MOACYR, 1939, p. 536 - 601). Porém foram necessários cerca de 22 anos para que se iniciasse atendimento nesse sentido. Já havia então, certo crescimento econômico no país, estabilização do poder imperial, crescente penetração de ideias trazidas principalmente da França, pela elite que lá ia estudar, e a influência de vultos considerados "notáveis" [...] que facilitaram certas conquistas no campo educacional, efetuadas no município do Rio de Janeiro, em vista da descentralização [...] é criado no município da Corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos [...] e alguns anos depois o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambos sob a manutenção e administração do poder central.

É válido ressaltar que, de acordo com Mazzotta (1996), o atendimento oferecido no Imperial Instituto dos Meninos Cegos e no Instituto dos Surdos-Mudos voltava-se para uma educação literária e o ensino profissionalizante, visto que foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios como a tipografia e a encadernação para meninos cegos, tricô para as meninas cegas e sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

Jannuzzi (2004) e Mazzotta (1996) afirmam que o atendimento era precário, pois de acordo com os registros, em 1874 eram atendidos trinta e cinco alunos cegos e dezessete alunos surdos de uma população de quinze mil oitocentos e quarenta e oito cegos e onze mil, quinhentos e noventa e cinco surdos, de acordo como Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Recenseamento do Brasil, 11/09/1920). Jannuzzi (2004, p. 15) ressalta também que "[...] a educação destes deficientes ainda não havia sido percebida pelo governo central como algo a ser resolvido, tanto que foi proposta como encargo das províncias." A autora pontua que tanto a educação dos deficientes quanto a instrução pública primária, garantida como direito a todo cidadão desde a Constituição de 1824²⁴, ao ser delegada às províncias, estavam fadadas ao esquecimento, visto que elas contavam com poucos recursos para manutenção destas escolas ou instituições. Jannuzzi (2004, p. 15) aponta ainda que:

²⁴ Utilizada como epígrafe deste capítulo.

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerado deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a elas as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições.

É interessante considerar que a educação de deficientes cegos e surdos, embora precária, só foi possível graças à atuação de pessoas sensibilizadas com a questão, que encontraram apoio governamental em uma época em que a elite intelectual tinha a intenção de elevar o país ao nível do século, neste sentido, investir na educação dos deficientes era uma possibilidade, pois nessa época, na França foram muito difundidos os estudos de Itard, Séguin, entre outros que haviam feito importantes descobertas sobre a educação das pessoas com deficiência. Entretanto, não houve um investimento, tampouco atenção por parte do governo brasileiro da época para com a educação no país, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 20):

[...] o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fato de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão e pela ruralização intensa.

Após a proclamação da República, ocorrida em 1889, Bueno (1993, p. 87) afirma que "[...] a educação especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas que perpassa toda a educação brasileira." Jannuzzi (2004) justifica que o federalismo adotado pela Constituição de 1891 delegou aos estados liberdade para organizar suas leis, a administração e a organização escolar. Esta determinação permitiu que alguns estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul investissem na educação primária e também, embora timidamente, na educação dos deficientes, possibilitando uma ampliação na quantidade de instituições de ensino regular e especializadas.

A respeito deste período Mazzotta (1996, p. 31) aponta que:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de

ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se a educação de outros deficientes.

É válido pontuar que este período contou com importantes conquistas quanto à ampliação do atendimento destinado às pessoas com deficiência, devido a fundação do Instituto Pestalozzi em 1926, na cidade de Canoas (RS), em 1935, em Minas Gerais, em 1948, no Rio de Janeiro, em 1952, em São Paulo, para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1964, no Rio de Janeiro e em 1961, em São Paulo.

As práticas pedagógicas e assistenciais desenvolvidas com as pessoas com deficiência nas instituições existentes no país nesse período podem ser classificadas, de acordo com Jannuzzi (2004), em duas vertentes, são elas a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica.

A vertente médico-pedagógica refere-se à forma como a medicina direciona o atendimento destinado às pessoas com deficiência, sendo que esta visão influenciou, e em alguns momentos determinou, a atuação das instituições escolares. Os médicos foram os primeiros a se debruçar no estudo das deficiências e a criar instituições para crianças que apresentavam quadros mais graves, neste sentido, grande parte das propostas educacionais tiveram sua origem nos conhecimentos da medicina. Outros fatores podem ser assinalados como motivos da influência da medicina nas propostas educacionais, dentre elas o fato de ser a medicina o curso superior mais antigo do país, de grande parte dos diretores das instituições e também alguns professores possuírem formação em medicina e um aspecto marcante no contexto brasileiro foi a questão da repercussão do Serviço de Higiene e Saúde Pública, sendo que para alguns autores, ações relacionadas ao higienismo e à saúde pública embasavam as primeiras iniciativas da área médica em relação às pessoas com deficiência.

Já a vertente psicopedagógica é marcada pela influência de conhecimentos da psicologia, que na época se consagrava com as escalas métricas de Binet e Simon, além dos ideais escolanovistas²⁵ cujos representantes brasileiros podem ser destacados: Anísio Teixeira, Fernando de Campos, Lourenço Filho, entre outros, que se embasavam nas concepções de

²⁵ O movimento da Escola Nova ou o escolanovismo é caracterizado pela "[...] crença no poder da educação, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combater as desigualdades sociais da nação." (MENDES, 2010b).

educação e de desenvolvimento de Ovídio Decroly e de Maria Montessori que desenvolveram propostas educacionais importantes e eficientes com deficientes.

É importante salientar que, conforme aponta Almeida (2007), a década de 50, do século XX, foi marcada por uma importante alteração na forma como a sociedade europeia e norte americana concebeu e direcionou o atendimento às pessoas com deficiência, pois passou a ser difundido o princípio da normalização, que tinha como objetivo possibilitar que a pessoa com deficiência (principalmente a intelectual) tivesse uma vida o mais próximo possível do modo como as demais pessoas vivem. No contexto educacional, este princípio deu origem à concepção de integração escolar, ou seja, a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, pois, até então o pressuposto filosófico que permeava as ações destinadas a esta parcela da população afirmava que os alunos com deficiência deveriam ser atendidos em locais específicos, juntamente com seus pares, para que tivessem suas necessidades educacionais atendidas.

Essa concepção influenciou a história do atendimento educacional voltado aos deficientes no Brasil, visto que o início do processo de desenvolvimento de ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da normalização e integração nos países europeus e norte americanos. Entretanto, Mendes (2010a, p. 30) aponta que:

Embora a Educação Especial brasileira tenha assumido o discurso predominante da época, marcado pela filosofia da normalização, em nosso país não houve uma fase precedente de institucionalização intensiva dos portadores de deficiência, como nos países da Europa e América do Norte. Apesar da institucionalização, havia nos países desenvolvidos, ao contrário do que se observava no Brasil, um razoável acesso a serviços, mesmo que segregados.

Para a autora, a integração escolar que tinha como objetivo ampliar o acesso da pessoa com deficiência à escola pública e diversificar os atendimentos antes realizados apenas nas instituições especializadas, não alcançou seu intento, pois esta ação resultou na proliferação das classes especiais que, ao invés de receberem os alunos com deficiência, até então excluídos da escola pública, serviram como opção para os alunos que não se adequavam às propostas da organização escolar vigente (regras, metodologia, organização, entre outros).

Mendes (2010b) salienta também que, ao analisar o impacto das ideias do movimento escolanovista na educação especial brasileira, percebe-se que:

[...] apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, o movimento ao enfatizar o estudo das características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação das pessoas com deficiência, ou daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (MENDES, 2010b, p. 97).

Embora a educação no país sofresse a influência dessas concepções, é válido ressaltar que a partir de 1930, a sociedade civil, representada principalmente por familiares de pessoas com deficiência, grupos religiosos e pessoas sensibilizadas com a questão da deficiência começaram a organizar-se em associações para o atendimento educacional das crianças com deficiência, enquanto o governo propunha apenas algumas ações visando atender às peculiaridades desse alunado, criando escolas junta a hospitais e ao ensino regular. Aos poucos, os representantes da sociedade civil, estimulados pelas discussões internacionais sobre os direitos humanos, começaram a pleitear que o governo assumisse a responsabilidade para com o atendimento educacional dos alunos com deficiência, o que, graças ao esforço dessas pessoas, desencadeou o aumento no número de classes especiais e de instituições especializadas.

Percebe-se, nesse momento, uma maior preocupação como atendimento destinado às pessoas com deficiência, visto que na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/61, em vigor a partir de então, destinou o título X e os artigos 88 e 89 para a educação do deficiente, na época chamado de excepcional, destacado da educação primária. Na referida lei constava:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, online).

Dessa forma, legalmente se afirma a peculiaridade da educação destinada às pessoas com deficiência. A respeito dessa lei, Almeida (2007, p. 96, grifo do autor) afirma:

Diante de tudo o que estava acontecendo em outros países, em que se discutia se as pessoas com deficiência podiam ou não obter uma existência o mais próximo possível do normal (Bank-Mikkelsen, 1969), em nosso país era

aprovada uma lei que permitia às crianças com deficiência serem educadas no sistema geral de ensino. Talvez o problema maior dessa lei foi afirmar que a educação das crianças com deficiência *deveria* e não o *teria* que enquadrar-se no sistema geral de ensino. Ou seja, a expressão *no que for possível*, acabou por manter as crianças com deficiência fora do da rede comum de ensino, uma vez que muitos concluíram ‘que não era possível’ educá-las nas escolas comuns de ensino, com isso muitas escolas especiais continuaram sendo criadas.

Mendes (2010b) salienta que, embora as crianças com deficiência contassem com um aparato legal que garantia o acesso à educação, esta nem sempre ocorria e a as ações da sociedade civil parra instalação de instituições privadas e filantrópicas ocorria principalmente para cobrir a lacuna deixada pelo sistema educacional comum, que nesse momento tinha como preocupação estender as matrículas às classes populares.

Em consonância com a LDB 4.024/61, sob o regime militar, foi aprovada a Emenda Constitucional de 1969, que assinalava: "O direito à educação deve ser igual a todos e o ensino de 1º grau obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, gratuito, nos estabelecimentos de ensino". Dessa forma observa-se que esta lei proclamava que todos os brasileiros, independente de suas condições, dos sete aos quatorze anos, tinham direito à Educação pública.

Em 1971, o governo brasileiro aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692/71), considerado por muitos como um retrocesso quanto à educação de alunos com deficiência e a aproximação dos deficientes ao sistema regular de ensino, ao afirmar no Artigo 9º:

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

Nesta perspectiva, ampliaram-se as brechas para a segregação, pois a referida lei previa integrar na escola comum apenas os alunos aptos a acompanhar a organização, as regras e as exigências da instituição escolar, aos demais, caberia a Educação Especial. Nesse período, os alunos com deficiência (principalmente os que apresentavam deficiência intelectual) eram classificados em educáveis e treináveis, sendo o primeiro grupo encaminhado para as salas especiais e o segundo à escola especial, sob o rótulo de que investir na educação destes indivíduos nada adiantaria, pois não aprenderiam.

Entretanto, também se deve a essa lei a inserção da educação das crianças com deficiência sob a responsabilidade do ensino regular, o que para alguns autores é considerado

como demonstração de atenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Federal de Educação, para com esta demanda.

De acordo com Mendes (2010b), embora houvesse a possibilidade de maior segregação e exclusão na legislação, é possível verificar que:

De modo geral os historiadores fixam na década de 70²⁶ a institucionalização da Educação Especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. [...] convém ressaltar que antes mesmo da década de 70 já se observava certa constituição do campo da assistência com o aparecimento das primeiras organizações não governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social, cujo campo de atuação governamental no Brasil, tem suas ações inaugurais na década de 40 com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que posteriormente assumiram papel decisivo no financiamento das instituições privadas e de assistência à deficiência.

A criação de um órgão central, no MEC, responsável pelo atendimento aos "excepcionais" no Brasil, data da década de 70, visto que o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), iniciou suas atividades em 1973. De acordo com Mazzotta (1996, p. 55), este órgão tinha "[...] finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais." Após treze anos, ou seja, em 1986, esse órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) que, como componente da estrutura básica do MEC, era o órgão de direção superior das ações desenvolvidas em prol do atendimento às pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Apesar da existência de diversas regulamentações anteriores, foi somente com a Constituição Federal de 1988, apelidada de 'Constituição cidadã' que as políticas sociais dentre elas as de educação, assistência, saúde, habitação, entre outras, incorporaram as reivindicações populares expressas por meio do fortalecimento dos movimentos sociais da época. Enquanto políticas públicas, as políticas sociais são reconhecidas legalmente como direito e de direito, devendo o Estado garantir o seu desenvolvimento, considerando as especificidades e particularidades em cada área de atuação.

A referida lei, vigente até os dias atuais, demarca vários direitos para os deficientes. A princípio, é possível verificar no artigo 5º o princípio da igualdade, sendo:

²⁶ A autora refere-se ao século XX.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, online)

Também está presente nesta lei a regulamentação da responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em cuidar da saúde, assistência pública e da proteção dos deficientes; exigência de condições de acessibilidade em todos os ambientes públicos; a valorização da integração à vida comunitária por meio do oferecimento de serviços de habilitação e reabilitação e garantia de um salário mínimo de benefício mensal aos que não dispuserem de meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família; estabelecimento de proteção especial ao acesso ao mercado de trabalho através da proibição de qualquer tipo de discriminação, quanto a formas de admissão e de salário e garantia de um percentual dos cargos públicos destinados a essa população.

No que tange à educação da pessoa com deficiência, a Constituição de 1988 estabelece em seu Art. 208 que a educação do aluno com deficiência é dever do Estado e deve ser realizado mediante a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo que no inciso III consta: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Porém, novamente o termo preferencialmente soou como sinônimo de no que for possível, estabelecido pela Lei 4.024/61, e os alunos continuaram a ser matriculados nas escolas ou salas especiais, prevalecendo a oferta do atendimento de cunho clínico terapêutico e, quando possível, de caráter educacional.

Os anos que se seguiram foram de extrema importância, pois o discurso acerca dos direitos dos portadores de deficiência começou a ampliar-se internacional e nacionalmente e a tomar novas proporções, sendo aprovada em 1989 a Lei 7.853 que estabelecia Normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social. O referido documento aponta no Art. 2º:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

[...]

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com

currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
 c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
 f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, online).

Também aponta, em seu Art. 8º, que constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta, o que tornou obrigatória a matrícula de crianças que procurassem a escola, entretanto tal lei só foi regulamentada em 1999.

De acordo com Mendes (2010b, p. 105):

Na política educacional brasileira do início da década de 90²⁷ foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na modernidade através da reforma do Estado (MESQUITA, 2004). A partir da promulgação desta constituição, iniciou-se uma onda de reformas no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a "equidade" traduzida pela universalização do acesso a todos à escola e à "qualidade do ensino"

A intenção dos governantes em garantir que o país conquistasse boa visibilidade internacional para angariar empréstimos junto a órgãos internacionais ou outros países, motivou ações que visavam a adoção de políticas direcionadas a assegurar a educação para todos e a educação inclusiva, visto que neste contexto, os princípios da sociedade inclusiva passam a ser preponderantes para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. Esta perspectiva motivou outras ações do governo brasileiro.

Em 1990, foi aprovada outra lei de grande relevância, a Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda vigente, que em seu Art. 54 estabelece ser dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: "I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;" e "III - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino."

²⁷ A autora refere-se ao século XX.

Também em 1990, ocorreu a Conferência de Jomtien, na Tailândia, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990, online), que estabelece diretrizes com o objetivo de garantir a todos uma educação de qualidade, tendo grande repercussão no contexto brasileiro, visto que tal declaração afirma no artigo 3º:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante de sistema educativo.

Diversos desdobramentos ocorreram a partir da Constituição de 1988, culminando em melhores possibilidades de vida para os deficientes nas diversas esferas, sendo que é válido citar que um destes desdobramentos foi a Lei Orgânica da Assistência Social nº 8.742 de 1993 (LOAS) que tem como objetivo prover os mínimos sociais e o enfrentamento da pobreza através de ações de iniciativa pública e da sociedade, para atender às necessidades básicas e estabelecer a universalização dos direitos sociais. Com esta lei, segmentos da sociedade que até então eram atendidos somente de forma assistencialista, passaram, além de compor foco da Política de Assistência Social, também o foram nas demais políticas, tais como o idoso, a pessoa com deficiência, crianças e adolescentes, dentre outros. Esta questão se manifesta porque a pobreza e as necessidades da população se expressam de diversas maneiras, exigindo que as políticas atendam a realidade dos sujeitos em sua totalidade.

Em decorrência da Conferência de Jomtien, em 1994, foi proclamada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, online), pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo espanhol em parceria com a UNESCO, da qual foram signatários mais de oitenta países, incluindo o Brasil. Tal documento constituiu marco na batalha mundial para a inclusão e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades

acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Declaração de Salamanca é considerada um marco, pois são apontados direcionamentos específicos para o atendimento educacional de pessoas com deficiência e tem como intuito instigar todos os países que participaram de sua elaboração, a adotar ações que possibilitem ao aluno com deficiência frequentar a escola regular e obter sucesso em seu processo educacional. Tal documento é apontado por Jannuzzi (2004) como um avanço em relação à proposta de integração, difundida até então, pois ao invés de focar a deficiência da criança, enfatiza a escola e o ensino (metodologias e condições de aprendizagem), atentando aos recursos e apoios necessários que devem ser disponibilizados pela instituição, para que o aluno obtenha sucesso escolar, ou seja, a escola deve buscar se adequar para atender à diversidade dos alunos.

Também em 1994, foi publicada no Brasil a Política Nacional da Educação Especial, que orientava o processo de integração institucional, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíam condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas para o ensino comum. Nessa perspectiva, percebe-se a concepção de que o aluno com deficiência deveria adequar-se ao cotidiano e ao ritmo da escola. De acordo com a publicação do Ministério da Educação: Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 12):

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Já em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, atualmente vigente, atenta às discussões sobre a inclusão, demarca o território da Educação Especial no Brasil, destinando o Capítulo V para apontar os caminhos que deveriam ser seguidos pelas redes de ensino a fim de assegurar currículos, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos alunos. Entretanto, manteve a redação da Constituição Federal, quanto a

oferta atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, sendo que no Artigo 58 aponta:

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 as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, online).

Os demais artigos estabelecem o que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência e reafirmam ser responsabilidade do poder público, a ampliação do atendimento a estes alunos no ensino regular da rede pública. Embora a referida lei tenha esboçado a possibilidade de uma evolução quanto à inclusão de pessoas com deficiência, as ações dela derivadas foram tímidas e o quadro educacional quase não se alterou, ou seja, alunos que não se adequavam ao perfil exigido pela escola, eram encaminhados para as salas ou escolas especiais.

O cenário brasileiro frente à inclusão começa a mudar a partir de 1999, quando, pelo Decreto nº 3.298, foi regulamentada a Lei 7.853 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Além de apresentar os princípios apontados anteriormente, define que a Educação especial passa a ter papel complementar no processo de educação dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular e estabelece que esta passa a ser uma como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, neste sentido estabelece que:

Artigo 24

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

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

Artigo 25

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado

no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1989, online).

Em consonância com as mudanças propostas pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 2001 foi aprovada a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, em que foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento representou grande avanço na trajetória educacional das pessoas com deficiência no país, com destaque para os artigos:

Artigo 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Artigo 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001, online).

Um grande marco deste documento foi reafirmar que caberia às escolas organizar-se para atender às necessidades dos alunos, a fim de garantir a qualidade da educação; promovendo uma mudança na concepção de inclusão, afinal, o enfoque dado não está apenas no aluno que se adapta à escola, mas esta também deve mobilizar-se para atender seus alunos. Outra proposta elencada pelas Diretrizes diz respeito ao caráter da educação especial que, ao invés de oferecer prioritariamente o atendimento educacional, passou a realizar o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, admitindo ainda a possibilidade de substituição do ensino regular.

Ainda em 2001 foi lançado pelo Governo Federal o Plano Nacional da Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001), que destacou ser o grande avanço da década da educação produzir, a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, visto que, de acordo com o documento: Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o PNE (BRASIL, 2010, p. 13):

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A partir de então, buscando cumprir as propostas do PNE, foram elaboradas leis e decretos, visando atingir o objetivo previsto. Dentre as ações e produções do período entre 2001 e 2002, encontram-se: a promulgação da Convenção da Guatemala (1999), responsável por reafirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das demais pessoas, além de exigir uma reinterpretação da educação especial com enfoque na eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização; a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 1/2002, que estabelece diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e define o dever das universidades em formar professores para atender alunos com deficiência; a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, propõe a difusão de seu uso e a inclui no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos; e a Portaria nº 2.678 do MEC, que aprova normas para uso, ensino, produção e difusão do braile em todas as modalidades de educação.

O ano de 2003 constitui outro marco para a inclusão, pois, nesse momento, os ideais da Educação Inclusiva se difundem com a criação e implementação, através do MEC, de um programa de formação de professores - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de disseminar os ideais e práticas que atendam a diversidade e propiciem a construção de sistemas de ensino inclusivos.

Nesse período, muitos estudiosos se empenharam no estudo e pesquisa sobre o processo de construção de uma escola inclusiva e são divulgadas diversas produções acadêmicas.

Em 2004, o Ministério Público Federal reafirma o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência, no ensino regular através do documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Também nesse ano, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que estabelecem normas para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No ano seguinte, o Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/02, que instituiu a organização da educação bilíngue para alunos surdos, sendo Libras sua primeira língua e Língua Portuguesa, a segunda.

No ano de 2006 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (aprovada em 2009), da qual o Brasil é signatário, estabelecendo o acesso às pessoas com deficiência ao ensino inclusivo em todos os níveis, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. Tem

como meta a plena participação do indivíduo com deficiência na sociedade e assinala no Artigo 24 que para a realização desse direito, os Estados Partes²⁸ assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, online)

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como um de seus eixos o assegurar atendimento de qualidade aos alunos com deficiência na rede regular, mediante: a formação de professores para a educação inclusiva, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). Para sua complementação, foi publicado o Decreto nº 6.094/07, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. O PDE, em relação à inclusão educacional prevê que:

As diretrizes do PDE contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto há uma dívida social a ser resgatada. O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um.

²⁸ Estados Partes é a denominação utilizada para designar os países que participaram e aderiram a esta Convenção.

Em setembro de 2008 foi aprovado o Decreto nº 6.571, que abordava questões relativas ao atendimento educacional especializado, porém este texto foi revogado em 2011 pelo Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O documento tem como objetivo elucidar o atendimento educacional especializado que estava previsto na Constituição de 1988, entretanto não havia clareza sobre sua transposição prática.

Nesse mesmo ano foi aprovado o novo texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, online). Este texto reafirmou as propostas contemporâneas sobre a Educação Inclusiva.

O documento buscou, com pouco sucesso, esclarecer alguns tópicos presentes nas leis e decretos que influenciavam as ações das secretarias, escolas e dos professores e explicitou algumas definições, tais como significado da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, online).

Os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, online).

O público alvo do atendimento da educação especial²⁹:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, online).

Entre outros, como o atendimento educacional especializado, as formas de avaliação, a formação de professores e como os sistemas de ensino devem se organizar para atender a necessidades de todos os alunos, garantindo, principalmente ao aluno com deficiência o sucesso em seu processo de aprendizagem.

Este documento reafirma que a educação especial deve ser compreendida como modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e se responsabiliza pela realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos alunos com deficiência, à orientação à escola/professores e disponibilização de recursos e serviços, bem como sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns. Neste sentido, as escolas especiais deixam de oferecer atendimento educacional de caráter substitutivo ao ensino regular a todos os seus alunos, para ofertar o atendimento educacional especializado no contraturno.

Esta medida tem como objetivo impor os alunos com deficiência, antes matriculados nas escolas especiais a frequentar o ensino regular, uma vez que as escolas devem receber a matrícula de todas as crianças que as procurarem, independentemente das características pessoais ou das necessidades, pois, de acordo com o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os sistemas educacionais deverão prover todos os recursos necessários para que mesmo os alunos com maiores comprometimentos e que demandem maior assistência, sejam atendidos em suas necessidades, participem das propostas desenvolvidas em sala e alcancem sucesso em seu processo educacional.

²⁹ Embora o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assinala como público alvo de sua ação os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, esta pesquisa enfocará especialmente os alunos com deficiência.

Como forma de incentivo, o Ministério da Educação veiculou, na mídia televisiva, diversas propagandas apresentando esta nova perspectiva de educação, para que a população, ao tomar ciência desta possibilidade, matricule as crianças com deficiência nas escolas regulares.

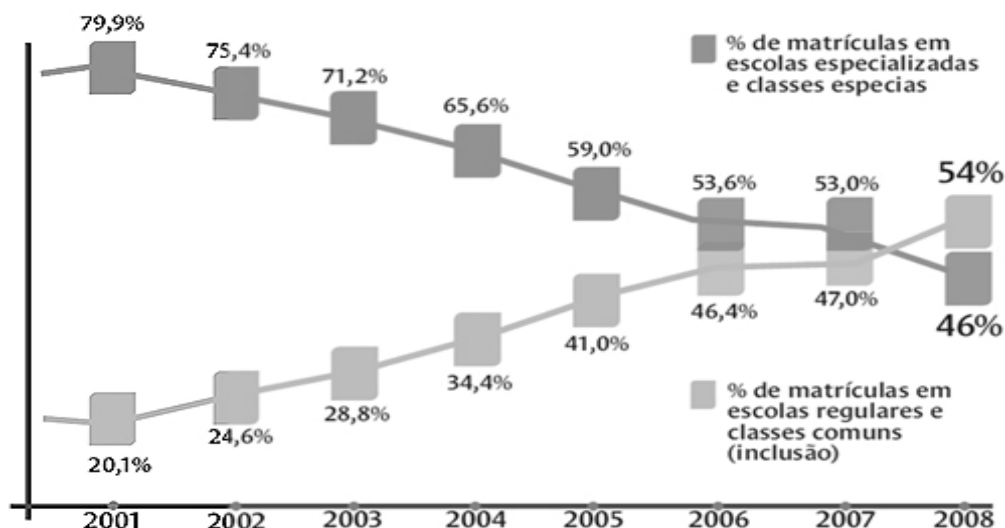
Um dos vídeos veiculados em 2007 mostrava flechas de um garoto, acordando, vestindo-se e dirigindo-se para a escola. Lá chegando, é cumprimentado pelos colegas e quando entra na sala de aula e acomoda-se entre os alunos, a imagem é aberta, mostrando que o garoto é cadeirante. A partir deste momento o narrador fala:

Toda criança é única, é especial, é diferente, mas numa coisa toda criança é igual. Tem que ir à escola. Professores e funcionários das escolas da rede pública estão se preparando para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Procure a escola mais próxima. Escola de todos é o Brasil crescendo com as diferenças.

Enquanto o narrador se pronuncia, diversas pessoas traduzem o texto utilizando a Libras.

Com a mudança do papel da educação especial firmada pelos documentos legais atuais e o investimento do governo em ações que viabilizassem o atendimento aos alunos com deficiência, foi possível perceber, já no ano de 2008, uma mudança no panorama da educação nacional em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, pois, pela primeira vez, a quantidade de alunos com deficiência no ensino regular superou o de atendidos em salas especiais (estes dados serão melhor explorados na próxima seção), conforme apresenta o gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 - Quantidade de alunos com deficiência matriculados em escolas especializadas ou classes especiais e em escolas regulares de 2001 a 2008.



Fonte: Revista Nova Escola Edição especial jul. 2009.

Com esta nova demanda, as escolas regulares se viram obrigadas a promover mudanças em sua forma de organização e nos serviços oferecidos, visto que o Ministério da Educação, por meio dos programas e ações do PDE, tem destinado verbas para que o atendimento seja realizado da melhor forma possível.

Atualmente, tramita o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) que fixará as metas para o decênio 2011 - 2020. No que diz respeito à Educação Inclusiva, é válido citar que este documento prevê na Meta 4 " Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino".

Várias outras leis e orientações a respeito da educação e da assistência ao deficiente foram construídas e estabelecidas, no entanto, sabe-se que as leis correspondem a uma representação da realidade, mas não são a própria realidade. Em se tratando da Política de Assistência Social e da Política da Educação, com recorte nesta última para a política de educação especial, observa-se que houve grande evolução em termos legais, no entanto no cotidiano há a ausência de recursos físicos e humanos que garantam a efetividade³⁰ de tais medidas.

³⁰ Compreende-se por efetividade, a promoção do desenvolvimento humano e social sob a perspectiva de impulsionar transformações e melhorias nas condições de vida da população.

As pessoas com deficiência, durante muito tempo foram atendidas somente de forma assistencialista, entretanto atualmente, além de compor foco da política educacional e da assistência social, também estão na pauta de diversas frentes, porque as necessidades da população com deficiência se expressam de diversas maneiras, exigindo que as políticas atendam a realidade dos sujeitos em sua totalidade.

A grande preocupação contemporânea reflete o questionamento se de fato as políticas, sejam elas a de Educação ou de Assistência, estão atingindo seus fins e quais seriam esses fins? Assistir a quem e para quê? Incluir a quem e para quê? O que seria essa assistência e o que seria esta inclusão? O que pensam os sujeitos de tais políticas que quase sempre são os últimos a serem consultados?

Neste sentido, a Educação Inclusiva, enquanto política, pública tem como objetivo assegurar atendimento educacional de qualidade e sucesso no processo educacional. Entretanto, é importante refletir sobre a realidade educacional do país em que as propostas não se concretizam plenamente, e questionar quais os impasses para sua efetivação.

2.2 A política educacional para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino: apontando forças e fraquezas

Ao observar o panorama nacional frente à Educação Inclusiva, é possível observar grandes conquistas e palpável evolução, visto que a escola vem paulatinamente buscando mecanismos para atender o aluno com deficiência em suas necessidades, enquanto a sociedade também tem caminhando rumo à conscientização da necessidade de ações que garantam a participação plena de todos os cidadãos.

Alves e Barbosa (2007, p.23) ressaltam que:

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar categorias conceituais interligadas ao conceito de diferença, como possibilidade de compreender a relação eu/outro na dinâmica da constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Essa concepção defende que o conhecimento e a convivência com a diferença promoverão o desmantelamento das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construída em relação à pessoa com deficiência. Com isso, a função da escola, as concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem, precisam urgentemente ser revistas, uma vez que definem as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do aluno e na sua constituição como sujeito pensante. A educação inclusiva visa garantir os direitos constitucionais da pessoa com deficiência, atentando principalmente para a escolarização com qualidade e participação nas diferentes esferas sociais.

O processo de construção de uma sociedade inclusiva e mais precisamente de uma escola inclusiva não será realizado facilmente, pois implica na mudança de concepções, na formação de professores, no apoio de profissionais, de recursos materiais diversos, além do interesse e da disponibilidade das pessoas envolvidas no processo em respeitarem o aluno com deficiência e tratá-lo adequadamente. Estas são algumas questões que ameaçam a construção de escolas inclusivas e que permeiam o campo das elucubrações acerca deste assunto.

É válido destacar que as propostas reafirmadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008)(BRASIL,2008)vêm alcançando alguns resultados positivos, visto que por meio dos dados obtidos nos censos escolares dos últimos anos³¹ é possível constatar um aumento progressivo na quantidade de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino e uma consequente redução do montante que ainda permanece nas escolas especiais.

Embora a quantidade de matrículas não indique a qualidade das ações desenvolvidas para esta demanda, em um país marcado pela exclusão de alunos com deficiência do sistema educacional, os resultados quantitativos podem ser considerados um importante progresso. Com base no censo escolar de 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) avalia que:

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração. Constata-se, em 2011, um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2010, havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305. Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2011, esses números alcançaram 78,3% nas públicas e 21,7% nas escolas privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em enviaar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (INEP, 2012, p.27).

³¹ Estes dados podem ser verificados no Gráfico 1 apresentado na seção anterior que demonstra a quantidade de alunos com deficiência matriculados nas escolas da rede regular de ensino no período que compreende os anos de 2011 a 2008.

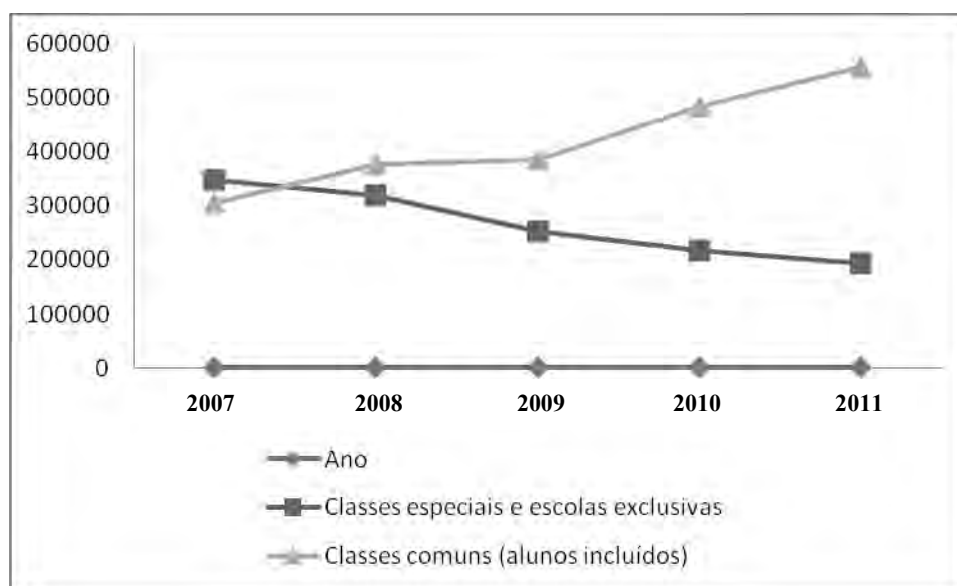
Estas informações podem ser confirmadas na tabela e no gráfico a seguir³²:

QUADRO 1 - Quadro comparativo do número de matrículas na Educação Especial nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Ano	Total geral	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
2007	654.606	348.470	306.136
2008	695.699	319.924	375.775
2009	639.718	252.687	387.031
2010	702.603	218.271	484.332
2011	752.305	193.882	558.423

Fonte: Quadro construído por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

GRÁFICO 2 - Gráfico comparativo do número de matrículas na Educação Especial nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional de 2007 a 2011.



Fonte: Gráfico construído por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

Outro dado que merece destaque é o que diz respeito ao aumento do contingente de matrículas de alunos com deficiências nas redes de ensino, sejam elas especiais ou regulares, o que prova que jovens e crianças que estavam excluídos do contexto escolar têm passado a fazer parte deste novo universo de possibilidades. Como apontado anteriormente, os dados,

³² O quadro e o gráfico apresentado foram construídos pela pesquisadora, com base nos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira na publicação intitulada: Censo da Educação Básica - 2011 - resumo técnico (INEP, 2012, p.27).

embora promissores, apontam apenas a matrícula, ou seja, a garantia do acesso à escolarização, mas é preciso garantir também a permanência e o sucesso desse alunado.

Estas e outras questões serão abordadas com base nos trabalhos de Mazzotta (2010), Osório (2010), Mendes (2010a), Veiga-Neto (2011), Mantoan (2006a; 2006b), entre outros autores que se debruçam sobre esta temática que tem sido muito discutida, principalmente após a aprovação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), visto que esta, embora tenha reafirmado alguns dispositivos de textos legais anteriores, desencadeou maiores discussões e mobilizações da sociedade civil, principalmente por salientar que a Educação Especial passaria a exercer apenas o atendimento educacional especializado, na modalidade transversal, o que resultaria na transferência de todos os alunos das escolas especiais para as redes regulares de ensino.

Para iniciar a explanação deste assunto, é válido pontuar que a sociedade brasileira enfrenta os desafios impostos pelo modelo capitalista que deflagra a exclusão, a desigualdade, a diferença, a marginalidade social e pobreza, neste contexto, as relações de poder estão latentes, e como apontado em momentos anteriores, uma pessoa com deficiência geralmente encontra-se em uma posição de desvantagem frente aos demais indivíduos do grupo. De acordo com Osório (2010, p. 94), para:

Pensar em inclusão é necessário evidenciar o acúmulo de fenômenos de exclusão, de práticas culturais perversas, segregadoras, e ter um mínimo de sensatez que ao ser recolocada pela ordem do Estado, como política, envolve sua contraditoriedade, "inclusão e exclusão" qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, ou seja, não há uma sem a outra, mas a total prevalência da exclusão sobre a inclusão.

Neste sentido, a Educação Inclusiva apresenta um histórico marcado por negações, exclusões, pré-conceitos e julgamentos depreciadores, visto que esta foi a forma como a sociedade concebeu o deficiente ao longo da história, ou seja, como um incapaz, o que impele a pensar em uma proposta de educação pouco consistente e despretensiosa.

Assim sendo, estruturar um projeto que objetive o sucesso escolar dos alunos com deficiência na rede regular pública suscita divergências de opiniões e de propostas. Este é o maior desafio atual, pois, as ações do Ministério da Educação, bem como as atuais propostas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) têm gerado descontentamentos em parte considerável da população. Estas reações díspares desencadeiam no contexto escolar situações ambíguas, pois, como pontua Veiga-Neto (2011, p. 109):

Como bem sabemos, tais políticas de inclusão - uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas - tem enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas tem esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas tem enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que "povoam" aquilo que se costuma denominar de "todo social", seja quando não levam em consideração que tais identidade culturais tem suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ver o mundo sempre à partir da famosa dicotomia dominadores-dominados, exploradores-explorados.

A respeito destas divergências de interpretações e posicionamento frente à Educação Inclusiva, Mazzotta (2010, p. 81) discorre que a inclusão escolar tem mobilizado aqueles que "a consideram uma ação impraticável, e, também os que a entendem como medida a ser imposta a todos, em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais. Outros, como eu, a defendem como ação política e social, implantada e desenvolvida com responsabilidade".

A partir desses apontamentos, é possível constatar que a educação inclusiva suscita muitas divergências entre estudiosos, governantes, responsáveis por instituições especializadas e por escolas regulares e pelos representantes dos deficientes, entretanto, é necessário pontuar que as divergências em sua maioria estão na operacionalização da política, bem como no direcionamento das ações, pois, a respeito dos princípios e fundamentos propostos pela Educação Inclusiva, há convergência de princípios, bem como consonância de valores e, de acordo com Mendes (2010a, p. 34),

[...] não podemos negar que, na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo dentro da ética vigente nas sociedades ditas democráticas e não dá para descartar que a adoção de diretrizes baseadas na educação inclusiva pode ser a única estratégia política com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira. [...] Por outro lado, a posição de ir radicalmente contra a educação inclusiva pode implicar na impossibilidade de universalizar o acesso à educação para muitas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. A facilidade de acesso à escola comum recém conquistada configura um momento ímpar na história deste país e não pode ser descartada como estratégia de universalização do acesso a educação.

Rodrigues amplia esta visão pontuando que não se trata apenas de convicções, mas de uma necessidade política e ética da contemporaneidade, que tem buscado reconhecer na diferença possibilidades de crescimento, entretanto, para que esta aspiração se torne

realidade, não basta apenas defender os ideais de equidade, ao contrário, são necessários investimentos diversos, pois para ele:

A Inclusão é vista como uma inevitabilidade modernista. Seria preciso criar escolas inclusivas porque é essa a tendência internacional e a que mais consistentemente defende os interesses da qualidade educativa para o aluno com necessidades educativas especiais. Entretanto, a Inclusão não deve ser feita a qualquer preço (especialmente se esse preço for barato...). Assumir uma política pública de Educação Inclusiva implica necessariamente um investimento sustentado e prolongado em recursos que possam tornar a escola capaz de responder competentemente a diversos tipos de desafios: o desafio da valorização da diferença, o da diversificação do currículo, do planejamento educacional e o das heurísticas de ensino. Esse processo de fortalecimento da escola implica certamente que nela se desenvolvam ações concretas de formação continuada (RODRIGUES, 2007, p. 33).

Refletir sobre estes posicionamentos conduz a pensar sobre quais são os argumentos utilizados por aqueles que defendem as propostas atuais do Ministério da Educação, bem como quais são as concepções daqueles que estão descontentes ou apontam a necessidade de novas mudanças frente a esta política, principalmente no que diz respeito à proposta denominada de "inclusão total", ou seja, a determinação legal, reafirmada pelo texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) de que todas as escolas especiais sejam transformadas em centros de atendimento educacional especializado e os alunos com deficiência (independentemente do quadro apresentado) frequentem a escola regular.

Os representantes da inclusão total pautam-se nos princípios da sociedade inclusiva, na igualdade de oportunidades, na negação de todo tipo de diferenciação que traz em seu bojo a discriminação, a depreciação, além de conceber que a escola é o berço das mudanças sociais, portanto, precisa desencadear novas formas de agir frente à diversidade, ao invés de manter, reforçar e marginalizar as diferenças.

Mantoan (2006a, p. 196), uma das principais representantes deste movimento, afirma que a radicalidade da inclusão é resultado da exigência de uma mudança no paradigma educacional e aponta:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais). [...]A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, como o próprio conceito de

integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa, sistemática. Todos os alunos, sem exceções devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

A autora pontua ainda que a educação especial não constitui um nível de ensino e sim uma modalidade, obrigando os alunos que frequentam a educação especial, principalmente os que se encontram em idade escolar, a frequentarem também a escola regular e salienta:

Eles devem, obrigatoriamente, estar matriculados e frequentando regularmente as turmas de sua faixa etária nas escolas comuns. Trata-se de cumprir uma prerrogativa legal, que diz respeito ao direito indispensável de todo e qualquer aluno à educação, e, não sendo acatada, pode acarretar aos pais e responsáveis por esses alunos penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual de seus filhos. Embora haja pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades (MANTOAN, 2006a, p. 205)

Este posicionamento, direcionador das ações do Ministério da Educação, é questionado principalmente por autores que pontuam que a inclusão deve acontecer, mas não com a radicalidade que é proposta, mesmo porque, como aponta Mendes (2010a, p. 35): "traduzir o conceito de educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a realidade requer conhecimento e prática" e também: "inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola", visto que "seria conveniente ressaltar que a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade." (MENDES 2010a, p.32). A autora discorre ainda que:

Quanto ao modelo de educação inclusiva a ser adotado, podemos concluir, com base no atual estágio do conhecimento científico, que a "Inclusão Total" é uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo e que se caracteriza no momento por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. Na atualidade, qualquer proposta essencialmente ideológica e com posições radicais parece perigosa porque a filosofia da "inclusão" já está no contexto brasileiro servindo de justificativa para fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas ou de escolas especiais, por exemplo) (MENDES 2010a, p. 33).

Dentre as instituições que batalham contra as determinações da nova política, a de maior expressão é a Federação Nacional das APAES (Fenapae), seguida pela comunidade

surda que defende o ensino bilíngue, e pelas instituições especiais ligadas ao governo, o Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), que instigaram a organização de manifestos, propuseram audiências públicas, publicaram artigos e documentos, contrários à extinção das APAES e a transformação das instituições de educação especial em centros de atendimento educacional especializado. Em um artigo publicado no boletim eletrônico da Federação, sob o título: A inclusão para o aluno e o aluno para a inclusão: efeitos dos múltiplos conceitos de educação inclusiva, Carvalho (2009, online) assinala:

Nos últimos dias temos refletido sobre a imposição do direito do aluno com deficiência à sua inclusão escolar, como fator de conquista democrática e exercício de cidadania. Desse modo, algumas organizações governamentais e não-governamentais revelam publicamente seu apoio a instrumentos legais impositivos, negando à pessoa com deficiência o exercício de sua autonomia e liberdade de optar por decisões lhe convém como pessoa e grupo social. Interferir nos espaços de decisão, principalmente na área educacional, significa atingir a pessoa no espaço reconhecido como privilegiado para a promoção do pensamento, da consciência, da criatividade, da subjetividade e do conhecimento: a escola.

Com base neste trecho do artigo é possível verificar que para estes representantes a nova política de inclusão, ao invés de assegurar os direitos já garantidos pelas pessoas com deficiência, estão cerceando o direito de livre escolha.³³

A este respeito, Mendes (2010a) afirma que as atuais propostas educacionais relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino têm produzido uma: "Educação Inclusiva Retórica", visto que este assunto tem sido amplamente discutido nas últimas décadas, sem que se tenha alcançado resultados muito promissores. Para ela, "As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam também na fala de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país." (MENDES, 2010a, p. 32-33). E pontua que:

É fato que pensar em um projeto de educação inclusiva com todos os recursos necessários, para todos que dela necessitarem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis (MENDES, 2010a, p. 33).

³³ É válido pontuar que as discussões e argumentações propostas pelos envolvidos nesta temática, atendem a interesses e jogo de poder, o que não pode deixar de ser pontuado em uma visão crítica desta situação.

Em consonância com as ideias de Mendes, Mazzotta (2010) afirma que é necessário estar consciente de que as condições estruturais e conjunturais do sistema escolar e das escolas devem ser tais que não criem ou ampliem as necessidades educacionais dos alunos e garantam meios para atender aquelas que aparecerem, e enfatiza que: "[...] essas condições não se alteram por um passe de mágica, já que demandam tempo e recurso para que sejam solidamente construídas." (MAZZOTTA, 2010, p. 82). O autor pontua que para que se alcance êxito no processo de inclusão é necessário que seja construída uma rede de apoio e de suportes contínuos, além de investimento na formação dos professores. Entretanto, ele é enfático em apontar que, além dos recursos, da formação dos professores e de toda a preparação da escola e dos sistemas de ensino, é imprescindível que paralelamente ocorra uma alteração também na sociedade, pois afirma que:

Não se pode esquecer que a escola é apenas uma dentre as instituições sociais que pode até desencadear mudanças para a obtenção de resultados mais imediatos. No entanto isoladamente pouco poderá fazer, enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizadas e continuarem se exercendo como já instaladas. (MAZZOTTA, 2010, p. 84).

Mazzotta, com base em sua experiência como gestor público, ressalta que ao refletir sobre políticas públicas é essencial delimitar o que compete a políticas públicas educacionais, para que não sejam confundidas as responsabilidades da escola, com as demais competências do Estado. Neste sentido, aponta a íntima relação entre as políticas educacionais e sociais, visto que para ele o Estado é responsável por disponibilizar a prestação de todos os serviços organizados na sociedade para atender a todos e em todas as suas necessidades. À escola, cabe o provimento de recursos e serviços de caráter educacional, sendo que os demais precisam ser disponibilizados por outras instituições e serviços públicos através de políticas sociais que funcionem intimamente ligadas, dentre elas: educação, saúde, seguridade social, transporte etc. O autor ressalta também que uma política pública se delineia e se fortalece pela manutenção e coerência entre seus princípios, propostas, estratégias e recursos de ação pública, ou seja, pelo entrelaçamento das ações dos diversos setores públicos e aponta que para que a Educação Inclusiva seja consolidada e aperfeiçoada, é indispensável que seja estruturado um trabalho conjunto e coerente por parte das demais secretarias que gerenciam as políticas públicas sociais.

Outro aspecto a ser destacado nas discussões sobre a inclusão diz respeito à ideia de igualdade de oportunidades educativas, pois, alguns autores apontam que, ao estudar em uma escola regular, o aluno com deficiência terá as mesmas oportunidades dadas aos demais

alunos. Outros, porém, consideram que embora seja possível, atualmente é observado que as escolas, por falta de recursos materiais e humanos, baixa qualificação dos professores, grande quantidade de aluno por salas, metodologias inapropriadas e demais mazelas da escola pública, o aluno com deficiência acaba sendo novamente excluído. Como pontuam alguns autores, é a exclusão na inclusão, pois, por mais determinação e interesse demonstrado pelo professor ou pela escola, se esta não contar com a rede de apoio citada anteriormente, e se não houver um projeto específico, dependendo da deficiência, o sistema estará impondo mais barreiras do que eliminando-as.

A partir desta perspectiva, é válido retomar as palavras de Santos (2003, p. 458) que afirma: "Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza", neste sentido, Mazzotta (2010, p. 82) pontua que:

Temos necessidades intrínsecas ou individuais, "imediatas" e necessidades extrínsecas, "mediatas" que decorrem das condições do meio físico e social onde vivemos e numa relação dialética são inteiramente imbricadas na determinação da condição de vida de cada um. Assim, é essencial a compreensão das necessidades comuns e especiais como nascidas na defrontação das necessidades "imediatas e mediatas" na perspectiva do sujeito na sociedade. E, no propósito da reflexão aqui desenvolvidas, as necessidades educacionais especiais surgidas na relação do aluno concreto com a escola real.

Neste sentido pensar na Educação Inclusiva em uma escola real, ou seja, no contexto brasileiro é estar atento às diferenças, mas não com o intuito que o aluno com deficiência seja como os demais, pois como afirma Rodrigues (2007, p. 32):

Não pode haver inclusão se a preocupação da escola for nivelar ("normalizar") o ensino para adequá-lo ao inexistente "aluno médio". Uma educação que se reporte a uma tipologia de alunos e que recorra a um leque restrito de experiências de aprendizagem irá prejudicar por falta de atenção e respostas alunos cujas motivações, necessidades, capacidades e socialização os afastam do ritmo da maioria dos seus colegas.

Rodrigues (2007) apresenta uma contribuição muito válida ao afirmar que as propostas da educação inclusiva não se referem a uma mudança, ou revolução nos princípios da integração, mas sim, uma ruptura com a escola tradicional, ou seja, com as práticas pedagógicas tradicionais, pois, atender os alunos com deficiência em suas necessidades exige que as escolas promovam um ensino apoiado em projetos criativos, originais e de qualidade e

aponta que caso isso não ocorra a escola pode tornar-se uma "retórica temporária e superficial".

Sendo assim, é necessário que a escola tenha consciência de seu papel, de suas possibilidades, limitações, e também de sua abrangência, pois como pontua Osório (2010, p. 90):

Há um espaço construído pela sociedade, como sendo atribuído e identificado como instituição escolar. [...] neste espaço, a instituição escolar, nas últimas décadas vem funcionando como campo de assistência e de correção das distorções sociais, inclusive assumindo responsabilidades exclusivas historicamente dos progenitores, no que se referem essencialmente, à saúde, à alimentação e ao material didático, mas insistindo em não ter preocupações ao papel ao qual foi projetada - ao conhecimento e aprendizagem -, sendo gradativamente assumidas características utilitaristas como meio para os mesmos direitos, igualdades e superações das diferenças, como se esta ordem não fosse estabelecida pelo Estado e pela própria sociedade e pelo preconceito, pela seletividade. Isso deixa evidente que a educação envolve relações bem mais amplas do que aquelas que se situam no ambiente pedagógico no processo de escolarização, mas traz em comum mecanismos e estratégias muito semelhantes, do exame e do controle.

De acordo com o autor, essas questões remetem a conceber a escola como um "processo contínuo das dinâmicas e dos interesses sociais, de vivências, de construção e desconstrução, de possibilidades e limites, de desejos e desprazeres, de experiências pessoais e coletivas, extrapolando a redução de um espaço privilegiado para aprender ou de ensinar" (OSÓRIO, 2010, p.2010), isso, sem que seja descaracterizada e deixe de cumprir seu papel primordial. Para tanto, faz-se necessário repensar a organização escolar, o projeto político pedagógico, o currículo, as metodologias e recursos utilizados nas salas de aula, os processos de avaliação, enfim, é necessário repensar a escola. As mudanças decorrentes dessas propostas desencadearão maiores oportunidades para todos os alunos, visto que embora o foco da discussão seja os alunos com deficiência, não há salas homogêneas, pois todos são diferentes, aprendem por meios e em tempos diferentes. Esta argumentação se faz necessária principalmente ao se considerar que além das pessoas que pensam a inclusão radical e das que defendem um processo de inclusão responsável³⁴, existem, como apontou Mazzotta (2010), um grupo que julga a Educação Inclusiva como "impraticável". A respeito deste grupo, Rodrigues (2007, p. 31, 33) afirma que:

³⁴ Este termo tem sido utilizado pelos que defendem que a inclusão precisa acontecer, porém com ressalvas às propostas divulgadas pelo Ministério da Educação no que se refere principalmente ao estabelecimento da educação especial como modalidade transversal de educação, da transformação das escolas especiais em centros de atendimento educacional especializado e da inclusão de todos os alunos nas escolas regulares, independentemente de suas condições, possibilidades, necessidades e limitações.

Para muitos profissionais e mesmo para o senso comum, quanto mais heterogênea e mais diversa é uma classe ou uma escola, mais problemas haverá com o aproveitamento dos alunos e consequentemente menor será a qualidade atingida. Os argumentos sobre essa posição são que se gasta demasiada energia em tentar articular a diversidade e que se perde tempo com alunos com dificuldades, o qual poderia ser usado para fazer progredir alunos sem dificuldades, enfim, que a qualidade se encontra ligada à homogeneidade dos alunos. [...]conseguir a qualidade para todos os alunos por meio da inclusão é uma tarefa muito mais árdua que construir uma aparente qualidade para alguns alunos por meio do reforço de práticas uniformizadoras e complacentes com a exclusão.

Dessa forma, o autor aponta que na sociedade contemporânea e para os princípios, objetivos e aspirações do século XXI, a qualidade na educação só será alcançada com um trabalho educacional pautado pela valorização da diversidade, embora ressalte que abordar a questão da qualidade no espaço educativo parece difícil, principalmente porque a grande diversidade presente neste contexto, suscita a pensar em qualidade sob diferentes pontos de vista, ou seja, com certa relatividade, pois, nesta perspectiva, a qualidade é um valor relativo resultante da interação dos sujeitos, no processo educativo com diferentes condições. E defende que:

A Inclusão é cúmplice da(s) qualidade(s). Não queremos uma inclusão que "sucateie" a escola: todos os alunos têm direito a serem estimulados ao nível máximo das suas capacidades. A diversidade deve ser encarada como uma exigência de qualidade não como um folclore "pra inglês ver". Talvez pudéssemos desenvolver projetos educacionais subordinados à ideia "reconhecer mais qualidade à diversidade e dar mais diversidade à qualidade" (RODRIGUES, 2007, p. 33).

Colaborando com esta ideia, Osório pontua que o modelo excludente e uniformizador não tem mais espaço na sociedade contemporânea, visto que mesmo pensando nas relações de poder, atualmente é mais conveniente uma proposta que preze pela diversidade, pois, o autor aponta:

Não há mais espaço para governar pela exclusão, sem respeitar a diversidade. É um modelo já saturado e perigoso para a própria sociedade: abre-se espaço na sociedade e pela escola para os "anormais" referidos por Foucault (1997). É necessário incluir para conhecer, para controlar, para normalizar, para regularizar, assim se compreende o sentido das políticas de inclusão (OSÓRIO, 2010, p. 97).

Tomando como referência os diversos apontamentos abordados até o momento, é necessário compreender que independentemente do posicionamento a favor ou contra a inclusão total, a Educação Inclusiva precisa de muita atenção, pois, a escola regular, pública

ainda não se reestruturou após o movimento de universalização do ensino e sofre com diversos problemas, neste sentido, a inclusão de alunos com deficiência, em alguns casos, pode comprometer ainda mais o caos vivenciado por algumas instituições, em contrapartida, é possível também conhecer diversas escolas que têm realizado um bom trabalho e garantido o sucesso de seus alunos.

Partindo dessas premissas e analisando o contexto brasileiro, faz-se necessário apontar alguns dos problemas encontrados na escola regular que comprometem o sucesso da proposta da Escola Inclusiva. De acordo com Mantoan (2006b, p.14), o maior desafio é convencer os pais, principalmente os que tiveram seus filhos excluídos das escolas comuns, incentivando-os a confiar na escola regular e outro entrave apontado pela autora é a resistência das organizações sociais às mudanças.

Outros desafios assinalados por diversos autores referem-se aos professores que apresentam a resistência à mudança das práticas pedagógicas e alegam falta de formação e de preparo, grande número de alunos por turma, comprometendo a possibilidade de um atendimento pontual aos alunos com demandas específicas, pouco tempo para preparar as aulas e materiais que possibilitem aos alunos com deficiência acesso ao currículo, cobrança para o cumprimento dos programas, bem como a busca incessante por fazer com que os alunos atinjam as metas estabelecidas pelo sistema educacional, as avaliações externas e os sistemas de avaliação que não contemplam as diferenças e a diversidade, escassez de recursos e materiais adequados, morosidade na aplicação dos investimentos previstos em lei, pouca governabilidade para tomar decisões, modificar estruturas e organizações em função das especificidades dos alunos e inexistência de um trabalho articulado com as demais secretarias que gerenciam as políticas sociais, principalmente as da saúde, assistência e transporte.

Os desafios elencados apontam para uma divergência entre a realidade escolar e as propostas da política de educação inclusiva, o que prevê que estas são em sua maioria construídas por um grupo de pessoas, ligadas apenas à educação especial, como aponta Baptista (2007, p. 57):

Temos discutido insistentemente as vantagens de uma educação que acolha a todas as crianças, independentemente de suas características e de suas limitações. Porém, esse debate tem se restringido aos responsáveis pela educação especial. Essa afirmação vale tanto para o plano acadêmico (quem investiga os processos inclusivos?) quanto para aquele da gestão (quem se ocupa da inclusão nas redes de ensino?). Em ambos os casos, nossa resposta tende a ser: aqueles “da educação especial”. Diante de uma intencionalidade de intensificação da inclusão como diretriz, identifico como necessário para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial o envolvimento

de setores não específicos da área, a começar pelos gestores nacionais que são responsáveis pela educação chamada regular. Quanto mais nos resignarmos diante da ação que se anuncia dirigida à inclusão, tendo como partícipes os responsáveis pela educação especial, mais teremos seus efeitos no cotidiano das escolas, em razão da não implementação de mudanças que deveriam ocorrer no ensino comum para dar viabilidade a processos inclusivos.

De acordo com o autor, é fundamental que todos os envolvidos neste processo participem da construção de novas propostas que possam ser mais do que simples retórica, pois ele afirma: "Quanto mais distante do ensino comum estiver o responsável, mais intenso será o abismo entre o conhecimento específico pedagógico e a possibilidade de uma ação planejada pelos docentes." (BAPTISTA, 2007, p. 58).

Alves e Barbosa (2007, p. 27) concordam com este posicionamento e apontam que:

Na busca por estratégias organizacionais que promovam a educação inclusiva, a discussão precisa ser aperfeiçoada pela ampliação do diálogo com as diferentes organizações que se dedicam ao trabalho com essa modalidade de educação, os profissionais nela inserida e as pessoas que utilizam tais recursos e serviços específicos durante sua trajetória escolar.

Neste sentido, Mazzotta (2010, p. 87) contribui pontuando que "[...] cada vez mais se faz necessário a coerência entre o discurso e as ações em todas as áreas da vida social e especialmente na educação para que nossa sociedade não seja privada de sentido e possa propiciar melhores condições para todos."

Para Mendes (2010a, p. 35):

Enfim o futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. É preciso construir projetos de Educação Inclusiva que respeitem nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante à atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Embora breves, os apontamentos e discussões propostas nesta parte do trabalho tiveram como objetivo possibilitar uma melhor compreensão sobre o contexto brasileiro frente à educação das pessoas com deficiência, traçando um sucinto retrospecto dos marcos e das legislações que conduziram as ações educacionais para com esta demanda ao longo da história e em seguida, um panorama geral sobre as principais discussões que permeiam o campo da

Educação Inclusiva na atualidade, apresentando alguns resultados, as contradições e os desafios a serem enfrentados rumo à construção de uma Escola Inclusiva de qualidade. Vale pontuar que dada a limitação do texto e a complexidade do tema, diversos aspectos não foram contemplados.

Até o momento foram abordados aspectos relacionados ao contexto mundial e nacional, entretanto, para compreender como tem sido concretizada a Educação Inclusiva, ou seja, como as leis, os decretos e as orientações têm sido colocadas na prática e como os alunos têm concebido estas mudanças, será tomada a experiência da Rede Municipal de Educação de Franca, enfocando a percepção dos alunos com deficiência, bem como dos seus pais e ou familiares, para que seja verificado como o sujeito principal desta política tem avaliado as propostas atuais.

CAPÍTULO 3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise - que dilacera fachadas e oblitera preconceitos - , de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente, elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise, como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

(ARENDT, 2000, p. 223).

Refletir sobre o processo histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência, ao longo do tempo, perpassando os anos negros desta narrativa, até os dias atuais em que urge um novo paradigma, novas concepções e ações que visam a inclusão social destas pessoas, bem como o reconhecimento da necessidade de rever conceitos, atitudes e estruturas (físicas e organizacionais) e as relações estabelecidas entre os indivíduos, independente de suas condições para que seja alcançada a equidade, instiga compreender como estas mudanças tem se efetivado em diversos setores da sociedade.

Neste sentido, o presente trabalho busca investigar como as atuais propostas de inclusão têm se efetivado no contexto educacional da cidade de Franca/SP, com enfoque principal na avaliação das políticas públicas de Inclusão implantadas no município após a proposta da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, online) e seus desdobramentos, assim como qual é a percepção dos alunos com deficiência e de seus familiares a respeito dessas ações e se estas têm atendido suas necessidades, seus interesses e aspirações.

Almeja, mesmo que timidamente, dar voz àqueles que não falam, ouvir os que não ouvem, redigir pelos que não coordenam seus movimentos e organizar o pensamento por muitos que não se expressam claramente.

3.1 Em busca de pontos e contrapontos no entrelaçado dos fios: o caminho da pesquisa.

A pesquisa é uma ação de um sujeito inquieto, que busca respostas aos problemas que lhe são postos, para os quais, a informação da qual dispõe não é suficiente. De acordo com Demo (2009, p. 23):

A pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta a primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles.

Partindo desta proposição, a pesquisa é concebida como meio para desvelar alguns aspectos da realidade, cuja concretude é compreendida a partir dos esquemas explicativos e das vivências do pesquisador. A pesquisa em ciências sociais, portanto, busca identificar as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, em determinado espaço e momento histórico. Para Setúbal (1995, p. 68):

A pesquisa é uma das várias formas pelas quais a prática social integrada, influenciadora e influenciada pelas relações sociais, é abstraída da sua forma real e expressada teoricamente, de acordo com os interesses e o tipo de sociedade que lhe serviu de útero. É um processo vivo, que se encontra imbricado e é impulsionado pelas relações dinâmicas e múltiplas que o pesquisador estabelece (por meio dos referenciais teóricos, recursos técnico-metodológicos construídos, reconstruídos e transformados dialeticamente na caminhada investigativa) com o objeto, na sua reconstrução histórica.

Neste sentido, a pesquisa é compreendida como "[...] o procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos." (GIL, 2010, p. 1). Enquanto procedimento racional, ela se utiliza de métodos para sua execução, visto que como atividade científica requer um rigor metodológico, sendo que nesta perspectiva, o método é também compreendido, de acordo com as proposições de Gatti (1999, p. 63) como "[...] um ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo." A partir desta premissa, a autora aponta:

O método nasce do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo e até em parte

personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é a vivência do próprio pesquisador com o pesquisado (GATTI, 1999, p. 72).

Entendendo que as escolhas metodológicas transcendem as regras que demarcam o caminho da pesquisa, a investigação científica empreendida para a realização deste trabalho se pauta em uma compreensão histórica e dialética da realidade, na busca de apreender os fatos atuais, à luz de sua constituição ao longo do tempo e a partir de uma visão crítica, com o intuito de deflagrar as contradições apresentadas nas relações entre os sujeitos. A opção pela dialética está embasada nos conceitos apresentados por Minayo (2002, p.84), que salienta ser esta "[...] desenvolvida por meio de termos que articulam ideias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de transformação da natureza e da realidade social." A autora aponta ainda que:

[...] a orientação dialética de qualquer análise diz que é fundamental realizar a crítica das ideias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com o seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações (MINAYO, 2002, p. 101).

Também com o intuito de maior aproximação da realidade social, a presente pesquisa contará com uma abordagem qualitativa, que de acordo com Martinelli (1999, p. 21-22): "[...] tem como objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não é só a minha visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer a respeito." Com isso a autora aponta que a abordagem qualitativa tem como fundamentos o reconhecimento da singularidade do sujeito, da importância de se conhecer sua experiência social e do conhecimento do seu modo de vida, afirmando que:

É em direção a essa experiência social que as pesquisas qualitativas, que se valem da fonte oral, se encaminham, é na busca dos significados de vivências para os sujeitos que se concentram os esforços do pesquisador. Procuramos não operar com pressuposições em relação aos significados, tratando de desvendá-los na relação com o sujeito. Assim, podemos afirmar que, nessa metodologia de pesquisa, a realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele são atribuídos (MARTINELLI, 1999, p. 23).

Martinelli destaca que a pesquisa qualitativa pode decorrer de uma análise quantitativa, o que não implica sua descaracterização ou exclusão, visto que a metodologia é

sempre relacional, neste sentido, aponta que: "[...] a relação entre uma pesquisa qualitativa e quantitativa não é de oposição, mas de complementariedade e de articulação." (MARTINELLI, 1999, p. 27). Desta forma, destaca que: "No que se refere às pesquisas quantitativas, é indispensável ter presente que, muito mais do que descrever um objeto, buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos[...]." (MARTINELLI, 1999, p. 25).

Com o intuito de responder à indagação inicial à qual esta pesquisa se propôs, ou seja, como os alunos com deficiência e seus familiares têm analisado e avaliado as políticas públicas educacionais de inclusão e se suas necessidades, anseios e aspirações têm sido contempladas com estas propostas, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica inicialmente, aqui entendida como a leitura e análise de referências bibliográficas, textos na íntegra ou fragmentos sobre o tema, livros, artigos ou periódicos, teses, anais de eventos, entre outros. Esta fase tem como intuito: compreender qual foi a relação estabelecida pela sociedade com os indivíduos com deficiência ao longo da história, quais foram os meios encontrados pelas comunidades para suprir as necessidades dessa parcela da população e demarcar o percurso do processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, no Brasil e no mundo, bem como possibilitar uma aproximação ao pensamento atual sobre a educação inclusiva; assinalar como a pessoa com deficiência tem conquistado espaços na sociedade atual; compreender aspectos da questão social, da política educacional e suas interfaces com a política social e de saúde.

A pesquisa bibliográfica se justifica por conduzir, por meio da análise dos trabalhos de diversos autores, o contato com os conhecimentos construídos ao longo do tempo sobre o tema em estudo, o que permitirá maior compreensão dos fatos constatados na atualidade, além de possibilitar o confronto de ideias e de pontos de vista. Para esta pesquisa, foram utilizadas principalmente as contribuições de: Bianchetti (1995; 1998), Pessoti (1984), Mendes (2010a, 2010b), Aranha (1995), Amaral (1994), Silva (2011), Larrosa e Skliar (2011), Skliar (2006), Pierucci (1999), Tomasini (1998), Rodrigues (2006), Duschatzky e Skliar (2011), Sawaia (2008), Pacheco (2007), Díez (2010), Rodrigues (2006), Oliveira (2007), Jannuzzi (1992; 2004), Mazzotta (1996; 2010), Bueno (1993), Almeida (2007), Mantoan (2006a e 2006b), entre outros.

Concomitantemente, foi empreendida uma pesquisa documental por meio da apreciação de leis e documentos elaborados pelo Ministério da Educação e demais órgãos do governo, pois, de acordo com Garcia (2009, p. 124), "A análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos, os quais são veículos de sentidos e

significados que contribuem na formação de concepções e na disseminação e incorporação de práticas”. Teve como objetivo destacar o histórico das propostas legais, no que diz respeito à questão educacional e alguns aspectos da assistência social, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), a análise documental visa identificar informações factuais nos documentos a partir de indagações ou hipóteses de interesse e afirmam ainda que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este contexto.

Após a realização da pesquisa bibliográfica e documental, e já tendo determinado o recorte temporal (as políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, após a aprovação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o recorte espacial (Município de Franca, mais precisamente a Rede Municipal de Educação) e a abrangência da pesquisa (Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Franca), foi selecionado o instrumento que seria utilizado para a pesquisa de campo, neste caso, a entrevista semi-estruturada. A escolha se deve principalmente pela proximidade que esta ferramenta permite entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33):

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de um questionário ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A entrevista semi-estruturada, que será a utilizada nesta pesquisa, é compreendida segundo Triviños (1987, p. 146) como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante,

seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas terão como objetivo averiguar as condições a que os alunos foram submetidos ao ingressarem no ensino regular, levantar aspectos positivos e negativos desta mudança e levantar a opinião e o posicionamento dos familiares quanto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como sua implantação no município de Franca, principalmente no que diz respeito à inclusão de todos os alunos nas escolas da rede regular e tornar as escolas especiais em centros para atendimento educacional especializado.

Definido o instrumento principal para o levantamento do material empírico, foram selecionados os sujeitos da pesquisa. Como critérios para esta seleção, inicialmente tinha-se o objetivo de realizar a entrevista com oito alunos com deficiência, regularmente matriculados na rede municipal de ensino do município de Franca, que apresentam em seu histórico escolar passagem pelo ensino especial e com um representante adulto de cada aluno, totalizando 16 sujeitos. Os sujeitos seriam selecionados inicialmente pelo histórico escolar, posteriormente, pelo tipo de deficiência – sendo escolhidos dois alunos que possuem deficiência visual, dois com deficiência física, dois com deficiência auditiva e dois com deficiência intelectual, que residiam e estudavam em diferentes regiões da cidade e finalmente pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Entretanto, por orientação da Banca Examinadora do Exame de Qualificação³⁵, a quantidade de sujeitos foi reduzida para quatro alunos e seus representantes adultos, totalizando 8 sujeitos. Houve também alteração nos critérios para a seleção dos alunos, visto que, após a pesquisa ser devidamente autorizada pela Secretária de Educação do município, Sra. Leila Haddad Caleiro, foi empreendido um levantamento dos casos de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino, junto aos responsáveis pela educação inclusiva no município e foi constatado que não havia alunos que atendiam a todos os requisitos desejados, ou seja, ora apresentavam a deficiência requerida, porém não haviam frequentado a escola especial, ora apresentavam a deficiência, haviam estudado em escola especial, porém a família não aceitava participar da entrevista. Neste sentido, para manter o perfil definido, foram selecionados alunos que apresentavam deficiência intelectual, sendo

³⁵ O Exame de Qualificação aconteceu em 04/10/2011 e participaram da banca, além da orientadora deste trabalho a Prof^a Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida, as professoras: Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva e Dra. Helen Barbosa Raiz Engler.

que dois sujeitos também apresentavam deficiência física, residentes em diversas regiões da cidade, conforme a tabela a seguir:

QUADRO 2 - Perfil dos alunos que participaram da entrevista, quanto ao tipo de deficiência e a região em que residem.

Aluno	Tipo de deficiência	Região em que reside e estuda
P	Deficiência intelectual e física	Leste
D	Deficiência intelectual	Sul
G	Deficiência intelectual e física	Oeste
T	Deficiência intelectual (Microcefalia e Transtorno Global do Desenvolvimento)	Norte

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

As entrevistas foram previamente agendadas com as famílias e com as escolas e aconteceram em espaço cedido pelas escolas municipais, nas quais os alunos estudavam. As entrevistas com os alunos e com os responsáveis tiveram duração de aproximadamente uma hora cada e mediante a aceitação dos sujeitos, foram gravadas. Antes do início das entrevistas os responsáveis foram devidamente informados sobre o teor e os objetivos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento exigido pelo Comitê de Ética e informaram alguns dados para a caracterização do aluno, constante no Roteiro da entrevista que se encontra anexo a este trabalho (Apêndice A).

Posteriormente ao levantamento do material empírico, realizou-se uma Análise de Conteúdo, pois, conforme Triviños (1987, p. 159 e 160):

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin (1977, p. 17), ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.

Setúbal (1999, p. 73), ao discorrer sobre a análise de conteúdo, afirma que ela se utiliza de qualquer mensagem ou formas de expressão dos sujeitos e aponta que:

A análise de conteúdo entendida como técnica de compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação (escrita, oral ou icônica) tem como objetivos:

- Ultrapassar as evidências imediatas, à medida que busca a certeza da fidedignidade das mensagens socializadas e a validade de sua generalidade;
- Aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens.

Para melhor compreender esta forma de análise é interessante recorrer a Franco (2008, p.12) que aponta, ser a mensagem, o ponto de partida para a realização de uma Análise de Conteúdo, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada e afirma que:

As mensagens expressam as representações mentais construídas socialmente a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

A autora relata ainda que as mensagens necessariamente expressam um significado e um sentido, desta forma compete ao pesquisador relacionar o sentido ou conteúdo da mensagem a um outro dado. Este processo implica em comparações e classificações para que sejam realizadas inferências. Para Franco (2008, p. 31):

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Finalmente, realizou-se uma análise de todo o material levantado na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na pesquisa de campo, objetivando averiguar: se as políticas educacionais para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino estão atendendo aos interesses, necessidades e aspirações deste alunado, se os argumentos utilizados pelos defensores da manutenção da escola especial são legítimos e apontar o que, na visão dos alunos com deficiência, precisa ser melhorado no sistema educacional de Franca, para que se tenha garantido o direito a uma educação inclusiva de qualidade.

3.2 Rede Municipal de Educação de Franca

Franca é uma cidade do interior do estado de São Paulo, de médio porte, que registra, de acordo com dados do Censo de 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente trezentos e dezoito mil, setecentos e oitenta e cinco (318.785) habitantes. Destes, vinte e dois mil, quinhentos e oito apresentam algum tipo de deficiência (22.508) (caracterizada pela pesquisa como "não consegue" ou "apresenta grande dificuldade"), o que representa 7.1% da população total do município.

Sobre a rede educacional, a cidade conta com escolas da rede pública municipal, que atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano) e Educação de Jovens e Adultos, creches municipais e conveniadas; escolas da rede estadual que recebem alunos do Ensino Fundamental I e II (segundo ao nono ano) e Ensino Médio, escolas particulares diversas, que atendem desde o maternal até o Ensino Médio. Há na cidade também escolas que oferecem cursos profissionalizantes, além de sediar três faculdades e possuir polos de várias outras. Conta também com uma escola de Educação Especial (APAE) e algumas instituições que promovem atendimento clínico e desenvolvem atividades e disponibilizam oficinas aos alunos com deficiência.

A Secretaria Municipal de Educação de Franca atualmente gerencia as setenta e quatro unidades escolares da rede que atende a cerca de vinte mil alunos, sendo que destes, dezessete mil, trezentos e quatorze (17.314) estão matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I³⁶. De acordo com informações da Secretária Municipal, tanto a rede física quanto o número de matrículas vem crescendo paulatinamente ao longo dos anos, o que pode ser comprovado por meio de dados que apontam que em 2007 a quantidade de alunos matriculados nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental atingiam a marca de dezesseis mil, seiscentos e sessenta e quatro (16.664)³⁷, o que significa um aumento de seiscentos e cinquenta (650) alunos. Como é possível verificar na tabela a seguir:

TABELA 1 – Apresentação comparativa da evolução da quantidade de matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Franca 2007 e 2012

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
2007	6.971	9693	16.664
2012	7.082	10232	17.314

Fonte: Tabela elaborada por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

³⁶ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Franca referente a junho de 2012.

³⁷ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Franca referente a agosto de 2007.

Atenta às discussões a cerca dos direitos humanos e principalmente dos deficientes e reconhecendo-os em seus direitos, a Secretaria Municipal de Educação há mais de doze anos vem atendendo alunos com deficiência nas classes regulares, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, sendo que em 2008, ano em que foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as escolas da rede municipal já atendiam cento e trinta e nove (139) alunos com deficiência.

É válido pontuar que embora estes alunos frequentassem as classes regulares, não havia uma proposta específica de atendimento a esta demanda e muitos professores que tinham em suas turmas alunos com deficiência, pautavam seu trabalho nos princípios da normalização, ou seja, tinham como objetivo que o aluno com deficiência apresentasse um processo de desenvolvimento e de aprendizagem próximo dos demais, sem que para isso fosse considerado em suas especificidades. Em outros casos, tinha-se a concepção que o aluno com deficiência estava na escola regular para se socializar, portanto não era necessário preocupar-se com seu processo de aprendizagem e em muitas situações o aluno passava longos períodos desenhando ou realizando tarefas simples, com a intenção de ocupar o seu tempo, neste sentido, além de ser privado do processo de aprendizagem, ficava excluído do grupo.

Este quadro tem se alterado no decorrer dos anos devido a investimentos empreendidos pela Secretaria Municipal e pelo Governo Federal em formações continuadas, aquisição de materiais e equipamento, reformas nos prédios escolares e instalação de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros, além de ser observado que, aderindo a um movimento nacional, a sociedade francana vem apresentando mudanças em relação à postura e à forma como têm tratado o deficiente, o que tem colaborado para uma mudança também no contexto escolar, visto que atualmente é possível encontrar diversas pessoas com deficiência nos espaços públicos, e verificar que, embora insuficientes, estes espaços possuem recursos de acessibilidade, tais como piso tátil, barras de locomoção, rampas, entre outros.

A cidade de Franca também conta com uma escola especial, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que de acordo com dados publicados em seu site, atende em salas de educação especial quinhentos e oitenta e um (581) alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Fundamental adaptado e Ensino profissionalizante³⁸, e oferece atendimento clínico ambulatorial a quase quatrocentos (400) pacientes. Embora os textos legais apontem que as escolas especiais devem transformar-se em centros de atendimento educacional especializado, a APAE de Franca, por intermédio

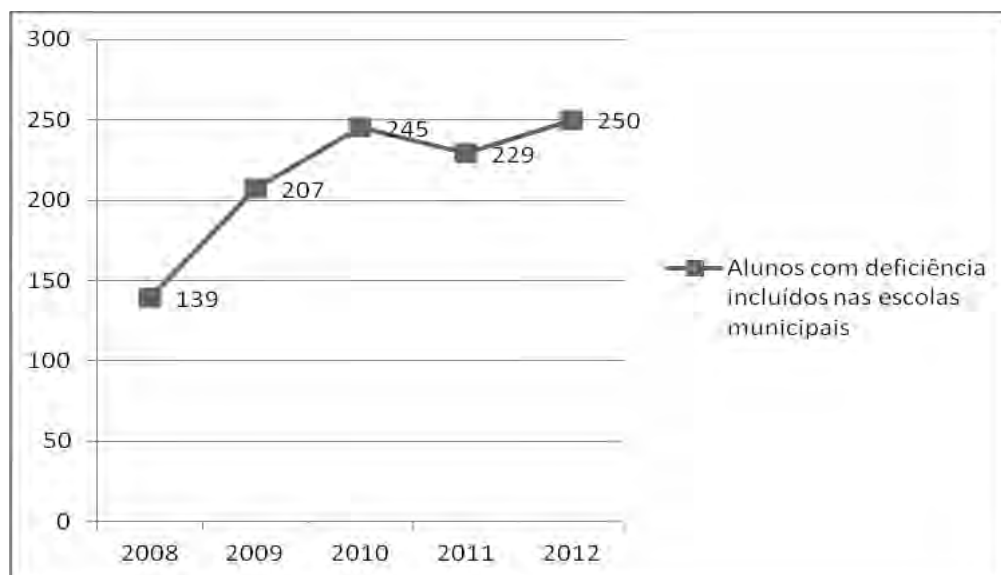
³⁸ Dados correspondentes ao ano de 2009.

do Promotor de Defesa das Pessoas com Deficiência em Franca, Dr. Fernando de Andrade Martins, mantém o atendimento educacional destinado a crianças e adolescentes com deficiência e que apresentam maiores comprometimentos, sendo que os demais têm sido paulatinamente, encaminhados para a rede regular de ensino.

Por determinação do referido Promotor de Justiça, foi constituída uma comissão composta por diversos especialistas responsáveis por realizar uma avaliação multidisciplinar e identificar quais dos alunos que frequentavam as classes da APAE poderiam ser transferidos para as escolas regulares da cidade. De acordo com informações veiculadas pelo Jornal Comércio da Franca em 20 de junho de 2012, a comissão encaminhou, desde 2008 cinquenta e oito (58) crianças da APAE para as escolas regulares da cidade.

Além das crianças encaminhadas para as escolas regulares (salientando que nem todas ingressaram nas escolas municipais), muitas famílias têm procurado as unidades escolares municipais, sem que a criança tenha frequentado o ensino especial, o que tem desencadeado um aumento gradativo no número de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais, como pode ser observado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 - Evolução da quantidade de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Franca, de 2008 a 2012³⁹.



Fonte: Gráfico elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

³⁹ Cabe justificar que de acordo com a gestora responsável pela inclusão de alunos na rede municipal de Franca, até 2010, todos os alunos identificados como deficientes pela escola eram contabilizados, entretanto a partir de 2011 foram considerados para a construção deste dado, apenas os casos que apresentaram laudo médico comprovando a deficiência. Neste sentido, embora os dados oficiais apontem as quantidades expressas no gráfico, o número real de alunos com deficiência que frequentam as escolas municipais tende a ser maior.

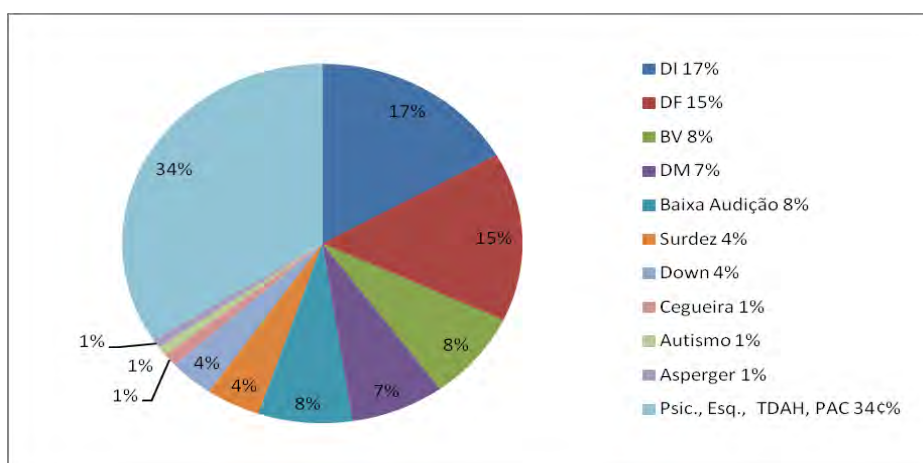
De acordo com os dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, em 2012, dos 250 alunos com deficiências, verifica-se que a grande maioria apresenta deficiência intelectual, seguida por uma quantidade considerável de alunos com deficiência física, entre outras, como pode ser constatado na tabela e no gráfico a seguir:

TABELA 2 - Demanda dos casos de Inclusão da Rede Municipal de Educação de Franca em 2012, por tipo de deficiência.

Tipo de deficiência	Quantidade de alunos
Deficiência Intelectual (DI)	42
Deficiência Física (DF)	38
Baixa visão (BV)	20
Deficiência Múltipla (DM)	19
Baixa Audição	19
Surdez	11
Síndrome de Down	9
Cegueira	3
Autista	2
Asperger	2
Psicose, Esquizofrenia, Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, Distúrbio do Processamento Auditivo - PAC	85
TOTAL	250

Fonte: Tabela elaborada por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

GRÁFICO 4 - Demanda dos casos de Inclusão da Rede Municipal de Educação de Franca em 2012, por tipo de deficiência.



Fonte: Gráfico elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

Conforme informou a Secretária da Educação e a gestora responsável pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de Franca, o município almeja construir uma rede de educação inclusiva, que assegure não somente o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os alunos, e principalmente dos alunos com deficiência, para tanto, vem ao longo dos últimos anos investindo na formação dos profissionais da educação para atuarem em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência, por meio de parcerias com universidades públicas e empresas privadas (Educação Especial e Inclusiva pela PUC Minas, Educação Inclusiva: Direito à diversidade Atendimento Educacional Especializado pela Universidade do Ceará, Deficiência Intelectual pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Educação Inclusiva formadores do MEC, Seminário de Educação Inclusiva que acontece anualmente do qual Franca é cidade polo, além de palestras e demais cursos relacionados à temática).

A Secretaria Municipal de Educação também tem investido na aquisição de materiais pedagógicos que atendam às necessidades educativas dos alunos (alfabeto em Braille, bola com guizo, baralho tátil, cadernos de pauta ampliada, alfabeto em libras, soroban, aramados, jogos diversos, livros com texto ampliado ou em Braille, entre outros), de recursos tecnológicos com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem (computadores softwares, lupa eletrônica, impressora Braille, sintetizadores de voz, entre outros) e de equipamentos que auxiliam a locomoção, a alimentação e as diversas atividades desempenhadas pelos alunos na escola (cadeira de rodas, andador, aranha mola, engrossadores de objetos etc).

Investimentos na estrutura física das escolas têm sido realizados pela Prefeitura Municipal, a fim de que estas sejam acessíveis a todos os alunos, garantindo a instalação de piso tátil, sinalizadores táteis, barras de proteção, rampas, alargamento de portas, banheiro adaptado, entre outros. Sempre que necessário, é disponibilizado transporte exclusivo para alunos com comprometimentos para locomoção.

Em parceria com o Governo Federal, foram instaladas diversas Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas a oferecer o Atendimento Educacional Especializado a todos os alunos com deficiência, sendo que este serviço tem como objetivo complementar e suplementar o ensino regular, por isso, não pode ser considerado apenas um reforço escolar, pois deve primeiramente, possibilitar ao aluno acesso ao currículo. Foram contratados pedagogos para atuarem nas salas de recursos e monitores para acompanharem os alunos com maiores comprometimentos em suas atividades cotidianas na escola.

Pelo relato da Secretária e gestora, é possível perceber que embora o município conte com a escola especial e ainda possua os dois sistemas paralelos (regular e especial), muitos esforços têm sido empreendidos ao longo dos anos que seguiram a aprovação do texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na busca de oferecer aos alunos com deficiência condições para se desenvolverem plenamente na escola regular.

Entretanto cabe perguntar como tem sido desenvolvido o trabalho com estas crianças na escola? Será que todo o investimento apresentado está revertendo para o aluno? Como os professores têm encaminhado suas aulas para atender à diversidade? Será que os alunos de fato utilizam os recursos tecnológicos e os materiais pedagógicos? Enfim são muitas as perguntas que pairam após o levantamento dos dados a respeito do processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino, na visão da Secretaria Municipal de Educação.

Certamente seria interessante conhecer esta realidade, a partir do relato das equipes escolares e de outros personagens do contexto escolar, entretanto, por existir uma extensa produção a respeito da inclusão do aluno com deficiência a partir da perspectiva da escola, este trabalho, teve como objetivo ouvir os alunos com deficiência e seus familiares, para compreender o que eles tem pensado, quais as concepções, os sentimentos e as percepções acerca do processo de inclusão escolar e verificar se este modelo proposto pelo Ministério da Educação, bem como se os investimentos realizados pela Prefeitura de Franca têm sido suficientes para garantir uma educação de qualidade e o sucesso de todos os alunos.

É sabido que se trata apenas de uma amostra, com poucos sujeitos, mas como aponta Martinelli (1999, p. 23): "É preciso aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual estamos dialogando", para poder apreender no conteúdo das falas e dos gestos, como tem sido o impacto da mudança da escola especial para a escola regular e interpretar a resposta do questionamento: Você gostaria de voltar a estudar na APAE?

3.3 Fatos e falas... Como os alunos com deficiência e seus familiares avaliam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O ato de pesquisar, de desvelar realidades, de produzir conhecimento tem o poder de encantar, de conduzir o pesquisador a maravilhar-se com o resultado de seu trabalho. Assim foi a pesquisa de campo empreendida para esta dissertação.

Inicialmente, como apontado anteriormente, foi realizado contato com a Secretária da Educação do município de Franca a fim de solicitar a permissão para a realização da pesquisa de campo, visto que os sujeitos seriam em parte alunos da rede municipal e também para levantar algumas informações sobre a situação atual do município, no que diz respeito à educação (apresentado na seção anterior, já com a atualização de algumas informações relativas ao ano de conclusão da pesquisa).

A Secretária conheceu a proposta da pesquisa e a autorizou. Em seguida, solicitou que a gestora responsável pela inclusão de alunos com deficiência na rede municipal apresentasse os dados necessários e auxiliasse na seleção dos alunos e das escolas. Como houve a dificuldade de encontrar os sujeitos com as características desejadas, conforme exposto, foi necessário adequar a proposta inicial à realidade apresentada.

A data das entrevistas foi sugerida pela gestora que afirmou ser um momento menos tumultuado nas escolas, já que estava próximo do encerramento do ano letivo. Depois de realizado o contato com as escolas e com os representantes dos alunos, que serão aqui identificados com as letras "P", "D", "G" e "T", os encontros foram agendados.

As entrevistas aconteceram em espaços reservados, cedidos pelas escolas no dia 19 de dezembro de 2011 e tiveram a duração aproximada de uma hora, sendo que foram realizadas duas entrevistas no período da manhã e duas no período da tarde. Em duas situações, devido à dificuldade de locomoção, os responsáveis compareceram sozinhos à entrevista, sendo que em um dos casos a conversa com a criança foi remarcada para o dia seguinte e na outra, a pesquisadora foi convidada para ir até a residência do aluno, local em que foi realizada a entrevista.

Embora tenha acontecido este contratempo, as entrevistas ocorreram de forma tranquila, em espaços silenciosos e em todos os casos, foi autorizada a gravação de voz, que posteriormente foi transcrita. Todos os responsáveis participaram com atenção e envolvimento, quanto aos alunos, apenas um não ofereceu respostas esclarecedoras, demonstrando resistência em responder as questões oralmente, sendo que a maior parte das perguntas da entrevista foi respondida com gestos e sinalização com movimentos da cabeça ou ombros.

Após realizar o levantamento do material empírico, as informações foram organizadas, a princípio atendendo aos pontos abordados na entrevista e em um segundo momento foram compactadas para a realização das análises, discussões e comparações com a teoria apresentada na revisão da literatura acerca da temática em estudo.

A seguir são apresentadas tabelas com as informações, salientando que foram suprimidos diversos trechos das respostas, pois na maioria dos casos os sujeitos mostraram-se muito a vontade e a entrevista assemelhou-se a um "bate papo", visto que se sentiram livres para conversar e contar detalhes que não faziam parte do roteiro preparado para a ocasião.

QUADRO 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa / alunos com deficiência⁴⁰

Identificação	P	D	G	T
Idade	12	8	7	14
Sexo	M	F	M	M
Tipo de deficiência (de acordo com a caracterização dada pela família)	Displasia torácica asfíxica Caracterizada por tórax estreito, baixa estatura, membros curtos e alterações ósseas características	Retardo Mental Luxação congênita do quadril	Paralisia na coordenação motora	Bloqueio e TDAH
Ano de ingresso na APAE	2005	2005 fisioterapia 2006 escola	2006 fonoterapia e estimulação 2008 escola	2003
Ano de ingresso na rede regular	2011	2010	2011	2010
Atualmente cursa a série/ano	3º ano	2º ano	1º ano	5º ano
Escola	EMEB. Prof. César Augusto de Oliveira	EMEB Profª Vanda Thereza de Senne Badaró	EMEB Profª Domênico Pugliesi	EMEB Profª Aldo Prata
Composição familiar Mãe – Idade Escolaridade Profissão	45 anos 8ª série Dona de casa	46 anos Ensino Médio Dona de casa	43 anos 5ª série Sapateira	46 anos Não estudou Cozinheira
Composição familiar Pai – Idade Escolaridade: Profissão	46 anos 2ª série Sapateiro	55 anos 8ª série Carpinteiro	32 anos 5ª série Sapateiro	42 anos Ensino Médio Pedreiro
Irmãos – quantos? Idade	2 irmãos biológicos, mas não os conhece.	3 irmãos 11, 18 e 25	3 irmãos 26, 23 e 2	2 irmãos 28 e 11
Outros quais	1 filho da tia (mãe) de 24 anos e seu filho de 5 anos			
O aluno recebe Benefício de prestação continuada	Sim	Sim	Sim	Sim
Renda familiar	R\$ 1.400,00	R\$ 1.200,00	R\$ 2.100,00	R\$ 1.200,00
Observações	Foi adotado pela tia, a quem reconhece como mãe, aos 6 meses de idade.			

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

⁴⁰ O item: Outro cuidador – Situação/grau de parentesco: Idade, Escolaridade, Profissão foi suprimido da tabela.

Com base nos dados levantados, é possível constatar que os alunos participantes da pesquisa possuem entre sete e quatorze anos, três são do sexo masculino e apenas um do sexo feminino, ressaltando que embora não tenha sido investigado este dado, tampouco tenha feito parte dos critérios de seleção dos sujeitos, esta informação pode ser comparada com diversas pesquisas que apontam a maior incidência de deficiências em pessoas do sexo masculino.

Quanto à descrição da deficiência, apenas um dos representantes utilizou termo popular para caracterizar o quadro apresentado pelo filho (bloqueio), sendo que no momento em que foi realizada a pergunta, abaixou o tom de voz e olhou para baixo, apresentando certo constrangimento, possibilitando compreender que os demais representantes, que caracterizaram a deficiência e apresentaram detalhes sobre o quadro clínico do filho aparentam melhor aceitação, o que os impulsiona a buscar informações, conhecer a deficiência e provavelmente buscar atendimentos e investir no desenvolvimento de suas potencialidades. A reação deste representante também pode ser interpretada por outra perspectiva, sendo que devido ao filho estar presente, no momento em que foi realizada a pergunta e aparentar possuir melhor compreensão de sua deficiência, talvez o representante quisesse poupá-lo do constrangimento. O que ainda denota dificuldades na aceitação da condição da deficiência. No decorrer da entrevista o representante apontou, sem demonstrar o constrangimento inicial, que o aluno também apresentava o quadro de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e várias vezes relatou que o filho tem medo de tudo, o que indica também a presença de características da Síndrome do Pânico, ou de outro transtorno psíquico.

A respeito do ingresso na Escola especial, dois dos sujeitos iniciaram os atendimentos ambulatoriais antes de ingressarem na escola, e os outros dois foram matriculados diretamente na escola, recebendo concomitantemente os atendimentos clínicos (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, equoterapia, entre outros), ressaltando que todos os representantes relataram que os alunos receberam algum tipo de atendimentos ambulatorial, sendo que estes dependiam do quadro apresentado.

Atendendo ao quesito de seleção dos sujeitos, todos ingressaram na escola regular após a aprovação do texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo que no período da realização da entrevista (dezembro de 2011), os quatro alunos já haviam frequentado ao menos um ano na escola regular, possibilitando melhor embasamento para responder às questões, pois puderam vivenciar diversas experiências na escola regular e ao mesmo tempo, não havia uma distância temporal relevante, que impedisse que o aluno ou o representante recordasse das experiências vividas na APAE.

As informações sobre o nome da escola e o ano em que o aluno cursa tiveram como objetivo verificar o envolvimento do responsável na vida escolar da criança e apenas um não soube precisar se o aluno estava no quarto ou quinto ano. Os demais apresentaram respostas mais completas, confirmando a inferência anterior sobre o investimento no desenvolvimento do filho.

Sobre a composição familiar, foi observado que os pais dos alunos (considerando os pais adotivos de "P") apresentam em sua maioria mais de quarenta anos (média de quarenta e quatro anos), sendo que destes apenas dois concluíram o Ensino Médio, um não frequentou escola e os demais oscilam entre a segunda e oitava série do Ensino Fundamental. Quanto às profissões, duas mães se identificaram como donas de casa e os demais foram identificados como três sapateiros, uma cozinheira, um carpinteiro e um pedreiro. Todos os alunos possuem mais de um irmão. É interessante observar que todos os sujeitos pesquisados fazem parte de famílias com estrutura nuclear, o que, de acordo com as pesquisas, nem sempre é comum em se tratando de casos de famílias em que um de seus membros é deficiente.

Com relação à renda, dois dos representantes declararam receber entre R\$ 1.200,00, um R\$1.400,00 e outro R\$ 2.100,00, sendo que todos utilizam o Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁴¹ para compor sua renda, visto que para a maioria dos representantes, constitui a metade da renda familiar, neste sentido, este benefício é de grande importância para a sobrevivência da família.

Uma última consideração a respeito desta primeira parte da pesquisa é que em todos os casos quem compareceu à entrevista, e nesta pesquisa é caracterizado como sujeito representante foi a mãe do aluno com deficiência, o que deflagra que, sobretudo nos casos de filhos com deficiência, a maior responsável pelos cuidados ainda é a mãe.

Em seguida serão apresentadas as questões que nortearam a pesquisa, bem como qual era a intenção da pesquisadora com cada uma delas.

⁴¹ De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, o Benefício de Prestação continuada da Assistência Social (BPC) foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em ambos os casos, devem comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar per capita deve ser inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo vigente (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2012, online).

QUADRO 4 - Quadro com as questões da entrevista direcionadas aos alunos e a especificação de cada pergunta.

Questões norteadoras	Intenções
1- Conte-me um pouco sobre quando estudava na APAE.	Resgatar lembranças e acontecimentos, e verificar se estas representam aspectos positivos ou negativos.
2- Você gostava de estudar lá? Do que você mais gostava? Do que não gostava?	Descobrir preferências, o que julgava importante, quais eram as atividades desenvolvidas que lhe davam mais prazer e quais não gostava, além de fornecer alguns indícios sobre a escolarização atual.
3- O que você aprendeu estudando na APAE?	Verificar se o aluno traz recordações de aprendizagens escolares, ou apenas de outras vivências (oficinas, atividades de vida diária, recreação, entre outras) e como era o ambiente de aprendizagem da escola especial.
4- Você tinha muitos amigos? O que vocês faziam juntos? O que eles achavam de estudar na APAE?	Identificar como eram as interações do aluno com os demais colegas da turma e instigá-lo a se expressar utilizando a fala do 'outro', com o intuito de confrontar com a resposta apresentada na primeira questão.
5- Você ficou triste ou feliz ao sair da APAE? Por quê?	Investigar quais eram os sentimentos do aluno no momento da transição entre escola especial e escola regular. Também será utilizada para confrontar as respostas anteriores.
6- O que você achou de começar a estudar na Escola? Como você imaginou que seria?	Verificar as expectativas e os sentimentos relacionados a transição, e o grau de compreensão da situação a ser vivenciada
7- Conte-me sobre como é a escola em que você estuda	Identificar quais são as vivências do aluno na escola regular e se estas são positivas ou negativas
8- Você gosta de estudar lá? Do que você mais gosta? Do que não gosta?	Diagnosticar a relação do aluno com a escola regular, quais atividades desenvolve e o que o agrada mais e o que não o agrada.
9- O que você aprendeu nesta escola?	Averiguar como é o ambiente escolar e quais conhecimentos são valorizados pelo aluno e pela escola e identificar quais atividades são desenvolvidas pelo aluno em sala de aula
10- Você tem amigos? O que vocês fazem juntos?	Constatar a relação do aluno com os demais colegas, observando possíveis situações de discriminação.
11- Se você pudesse, você voltaria a estudar na APAE? Por quê?	Identificar qual é a avaliação do aluno em relação às duas escolas (especial e regular), identificando sua preferência.
12- Para você, como seria a escola ideal?	Verificar quais necessidades do aluno não estão sendo atendidas na escola regular, bem como quais são seus desejos em relação a escola (é sabido que devido à limitação ocasionada pela deficiência, alguns alunos não consigam responder a este último questionamento

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

QUADRO 5- Quadro com as questões da entrevista direcionadas aos responsáveis e a especificação de cada pergunta.

Questões norteadoras	Intenções
1- Qual era a relação do aluno com a APAE?	Verificar, na concepção do responsável, como o aluno se relacionava com a escola especial, se este gostava de frequentá-la, ou não, quais experiências foram vivenciadas e merecem atenção e também qual era a relação da família com a APAE.
2- Quais eram os atendimentos recebidos pelo aluno?	Averiguar quais atendimentos clínico-ambulatoriais eram oferecidos pela escola especial para o aluno e qual era a percepção do responsável a respeito destes atendimentos.
3- Quais eram os principais pontos positivos e os negativos da APAE?	Verificar como os responsáveis avaliavam o atendimento oferecido pela escola especial, o que os agradava e o que não aprovavam.
4- De quem foi a decisão de transferir o aluno da APAE? Você concordou com a mudança de escola? Por quê?	Identificar aspectos e sentimentos relacionados a transferência do aluno da escola especial para a escola regular.
5- Como foi o ingresso do aluno na Escola.....(completar com o nome da escola)? Como você imaginou que seria?	Investigar o processo de adaptação do aluno na escola regular, bem como as expectativas da família em relação a esta transferência.
6- Como tem sido o processo de escolarização do aluno na escola?	Identificar qual é a percepção do responsável sobre a inclusão do aluno na escola regular, sobre a escola municipal, os professores, os demais colegas etc.
7- Quais adaptações a escola tem realizado para melhor atender às necessidades do aluno?	Diagnosticar como a escola se preparou para receber o aluno, quais materiais, equipamentos, ou adaptações físicas foram empreendidas para acolher o aluno e se há o auxílio dos monitores.
8- Quais são os principais pontos positivos e os pontos negativos desta mudança?	Verificar qual é, na visão do responsável os aspectos positivos e negativos, ao se comparar as duas escolas.
9- Quais atendimentos o aluno recebe atualmente? Onde eles acontecem?	Identificar quais atendimentos o aluno está recebendo, onde eles são oferecidos e qual a percepção do responsável a respeito deles.
10- Como você avalia o processo de aprendizagem do aluno na escola atual?	Averiguar se o responsável considera que a escola está cumprindo seu papel no processo de aprendizagem do aluno.
11- Na sua concepção, como deveria ser a escola ideal para garantir o sucesso escolar do aluno com deficiência? O que precisa ser melhorado no sistema educacional de Franca?	Identificar quais são as necessidades da família em relação ao atendimento educacional do filho, bem como quais investimentos são necessários para melhorar a qualidade do ensino, em se tratando de alunos com deficiência intelectual.

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

Como informado anteriormente, os comentários dos alunos, bem como de seus representantes foram, inicialmente, organizados de acordo com as respostas às questões da entrevista e em seguida foi realizada a análise a partir de categorias levantadas segundo o agrupamento das questões, respeitando a proximidade dos temas abordados. A seguir será

apresentada a tabela que traz de forma simplificada as respostas dos alunos que participaram deste processo investigativo.

QUADRO 6 - Quadro com as principais respostas dos alunos

Questões norteadoras	Respostas dos alunos
1- Conte-me um pouco sobre quando estudava na APAE.	P - Tinha dentista, eu não gosto de dentista. D- Legal, tinha balanço. G- Muito ruim. T- Muito bom, os colegas me tratavam bem.
2- Você gostava de estudar lá? Do que você mais gostava? Do que não gostava?	P - (Mais ou menos) ⁴² D- Fazia muitas coisas, brincava de balançar, não gostava: comida. G- Gostava da quadra, equoterapia, não gostava porque lá ninguém me ensinava a ler. T- Gostava de tudo brincava, ficava na sala, conversava.
3- O que você aprendeu estudando na APAE?	P - (Não sei) D- Não lembro. G- Montar pecinhas. T- Escrever meu nome, as coisas, fazer conta.
4- Você tinha muitos amigos? O que vocês faziam juntos? O que eles achavam de estudar na APAE?	P - Tinha. D- Tinha, brincava de pega pega. G- Tinha, brincava de pega pega. T- Tinha, jogava bola, amarelinha.
5- Você ficou triste ou feliz ao sair da APAE? Por quê?	P - (Mais ou menos) D- Eu chorei porque queria continuar lá aqui a professora era chata e os amigos legais. G- Feliz. T- Triste porque eu não queria ir pra outra escola tinha medo dos alunos ficarem me 'zoando', as cadeiras são muito baixas e não dá para sentar direito.
6- O que você achou de começar a estudar na Escola? Como você imaginou que seria?	P - (Gostei) D- Gosto mais de estudar aqui. G- Gostei. T- Eu não queria sair da APAE.
7- Conte-me sobre como é a escola em que você estuda	P - (Não sei) D- Legal. G- Legal, a gente aprende a escrever. T- É mais ou menos, mais lá era melhor, aqui tem educação física que é legal, mas na APAE tem tudo.
8- Você gosta de estudar lá? Do que você mais gosta? Do que não gosta?	P - (Sim) D- Legal e chato, bom a prof ^a Claudinéia G- Sim bom, gosta de escrever e de cantar o ABC. T- Mais ou menos, gosta do recreio não gosta do tamanho das carteiras.
9- O que você aprendeu nesta escola?	P - (Não sei) D- Projeto amigos para sempre a professora me ajuda. G- Escrever, a colar. T- Aprendeu mais na APAE, aqui aprendeu letra de mão, conseguiu ir em passeios, lá na APAE ele não ia,

⁴² As respostas sinalizadas entre parênteses representam as expressões, gestos e movimentos com a cabeça realizados pelo aluno para responder às questões da entrevista.

Questões norteadoras	Respostas dos alunos
10- Você tem amigos? O que vocês fazem juntos?	P - Brinca de correr. D- Amigos brincam juntos. G- Tem muitos, juntos escrevem, realizam atividades de matemática. T- Sim, só um que é mais próximo.
11- Se você pudesse, você voltaria a estudar na APAE? Por quê?	P - (Sim e não) D- Sim porque lá é legal G- Não T- Voltaria sim
12- Para você, como seria a escola ideal?	P - (Não sei) D- Não soube responder G- Ter tempo para brincar T- Carteira,

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

Na sequência, serão apresentadas as categorias que serão utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os alunos.

QUADRO 7- Categorias de análise das questões direcionadas aos alunos

Categorias de análise	Questões da entrevista
Experiências e vivências da escola especial	1, 2 e 3
Relações interpessoais estabelecidas na escola especial	4
Sentimentos e expectativas quanto a mudança da escola especial para a escola regular	5 e 6
Experiências e vivências na escola regular	7, 8 e 9
Relações interpessoais estabelecidas na escola especial	10
Preferência quanto a escola especial ou regular	11
Necessidades escolares	12

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

A realização das entrevistas com os alunos foi muito interessante, sendo que na medida do possível, responderam às questões e embora com poucas palavras e algumas dificuldades para articular os pensamentos, conseguiram se expressar e demonstrar sua opinião sobre a sua escolarização. É válido pontuar que quando foi decidido que haveria a mudança no perfil dos sujeitos da pesquisa, inicialmente determinados, foi cogitada a mudança nas questões, devido à dificuldade característica da deficiência intelectual, entretanto, optou-se por manter o roteiro previamente estabelecido e encaminhar as questões de forma simplificada, buscando extrair o máximo de informações das palavras, gestos e feições.

O primeiro grupo de questões tinha como objetivo resgatar informações sobre a escola especial, ressaltando suas vivências, as principais atividades desenvolvidas, além de investigar como era a relação do aluno com a escola.

Por meio das respostas, foi possível perceber que um dos alunos entrevistados, o aluno "G" mostrou maior rejeição à escola especial, classificando-a como "muito ruim", "P" remeteu-se de imediato ao dentista para responder se gostava ou não da escola, mas no decorrer da entrevista, não demonstrou rejeição como "G", provavelmente o fato de "P" ter se remetido à dentista pode estar relacionado à vestimenta utilizada pela pesquisadora no momento da entrevista (jaleco branco).

Os demais alunos demonstraram apresentar sentimentos positivos e boas recordações do tempo em que estudaram na escola especial, e mesmo os alunos que inicialmente aparentaram não gostar da APAE, relataram algumas experiências como brincadeiras, passeios, realização de atividades manuais, das atividades extras e oficinas oferecidas, tais como informática, parque, equoterapia, entre outras, sendo que apenas uma criança relatou o desenvolvimento de atividades relacionadas à escrita do nome e aprendizagem de conceitos matemáticos como a realização de 'contas', referindo-se aos algoritmos matemáticos.

Embora seja comum crianças se remeterem a situações lúdicas quando questionadas sobre as preferências escolares, o fato de relatarem apenas as atividades que extrapolavam a sala de aula, pode levar a concluir que as atividades tradicionalmente consideradas como escolares, ou seja, que dizem respeito à aprendizagem da língua escrita, de Matemática, além de conteúdos específicos, não eram valorizadas pelas professoras da escola especial, que estavam preocupadas em desenvolver outras habilidades e competências que não a leitora e a escritora, confirmando o que aponta Mantoan (2006a) sobre o ensino ministrado nas escolas especiais, que em sua maioria atendem à vertente assistencialista e privam os alunos de um enfoque educacional, o que colabora para o processo de exclusão a que estes indivíduos já são submetidos na sociedade.

O fato de recordarem apenas das atividades e vivências lúdicas também pode estar relacionado às grandes dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência intelectual para aprenderem conceitos abstratos, simbólicos e arbitrários, como a língua escrita e a matemática.

A segunda categoria de análise diz respeito às interações dos alunos com seus pares e com os demais personagens, presentes na escola especial. Sobre esta questão todos relataram que tinham amigos e brincavam juntos. Apontaram os nomes de colegas, das professoras e de outros funcionários da instituição. O aluno "T" demonstrou grande saudade dos amigos e funcionários e em vários momentos manifestou a vontade de voltar a estudar na APAE. É

provável que este desejo corresponda à necessidade de pertencimento a um grupo, geralmente manifestado pelos adolescentes, visto que "T" possui quatorze anos de idade e também por ser o entrevistado que permaneceu maior tempo na escola especial (sete anos).

Um dos comentários que mais chamou a atenção, em relação a esta questão, foi o realizado pelo aluno "G", sobre suas brincadeiras prediletas, visto que ao ser interrogado ele disse que gostava muito de brincar de pega-pega e que era o mais rápido da turma. A pesquisadora questionou como ele corria e a resposta foi imediata "correndo". Esta resposta evidencia alguns pressupostos da Educação Inclusiva, visto que, estando na escola especial, ele estabelece com seus pares uma relação horizontal, ou seja, todos apresentam limitações o que possibilita ao aluno com deficiência física ser o mais rápido da turma. Esta situação dificilmente será possível em se tratando da escola regular, em que uma simples brincadeira pode ressaltar a diferença inerente à condição física do aluno. Ao mesmo tempo, cabe refletir que na maioria das situações sociais vivenciadas pelo aluno, que depende do desempenho físico, ele estará em condição de desvantagem, o que pode desenvolver sentimentos de incapacidade, de menosprezo, enfim que desencadeiem a exclusão. Neste sentido, cabe refletir sobre o papel da escola, seja ela especial ou regular, em formar o aluno no intuito de que desenvolva ao máximo suas potencialidades, para que a diferença física, não seja vista como redutora da própria pessoa. Para que não se torne um diferencialismo citado por Skliar (2006, p. 23), em que o autor pontua: "[...] estabelece-se assim um processo de 'diferencialismo' que consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas 'diferentes' e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa."

As questões quatro e cinco remetem às expectativas dos alunos quanto à mudança de escola, dos alunos entrevistados, apenas "G" disse ter ficado feliz em sair da escola especial, "P" não soube responder, "D" afirmou que chorou muito quando soube da mudança e "T" continuou a dizer que não gostaria de ter mudado de escola, sendo que ao ser questionado o motivo, alegou que tinha muito medo de que na escola regular os colegas ficassem caçoando dele, principalmente por ele ser alto e estar com sobrepeso. A insegurança apresentada pelos alunos pode ser decorrente de situações discriminatórias vivenciadas nas relações sociais, como também estar relacionada à insegurança dos responsáveis em colocar a criança na escola regular, pois, como afirmou Mantoan (2006b, p.14) "[...] o maior desafio que temos hoje é convencer os pais, principalmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns."

Embora a maior parte dos alunos tenham demonstrado certo descontentamento com a questão da mudança ao serem questionados sobre a nova escola, o processo de adaptação e sobre como foram recepcionados pelos professores e colegas, apenas "T" afirmou que não

queria ter mudado de escola, e disse que na APAE era melhor, ao ser indagado o por que, respondeu que na escola em que estuda as cadeiras e carteiras são muito baixas e não dá para ele se acomodar adequadamente. Os demais apontaram estar muito felizes na escola atual, relataram que foram bem recebidos por todos. A este respeito tanto "G" quanto "D" aparentam já ter desenvolvido sentimentos de pertença com a escola, pois utilizam o pronome possessivo "minha" quando se referem a escola regular na qual atualmente estudam.

A respeito das vivências e atividades desenvolvidas na escola, assunto abordado nas questões sete, oito e nove, "P" mostrou com o balançar da cabeça que gostava de estudar na escola, sendo que nas demais questões, apontou por meio de gestos que não sabia. "T" por sua vez disse que na escola regular é bom, mas na APAE era melhor e que aprendeu mais lá do que na escola atual. Embora tenha feito esta afirmação disse em seguida que também aprendeu um pouco na escola regular, pois já estava aprendendo a "fazer letra de mão", ou seja, a letra cursiva e também melhorou nas contas (algoritmos), ressaltou que gostava das aulas de educação física e do recreio e que conseguiu participar de dois passeios com a escola, o que não fazia na escola especial, pois sentia muito medo, mas concluiu este assunto dizendo que gostava mais da APAE porque lá tem tudo.

Já "D" e "G" disseram que achavam a escola muito legal, que gostam de frequentá-la e remeteram-se a diversas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, sendo que os dois citaram atividades relacionadas à linguagem oral e escrita. "D" relatou ter vivido situações ruins no ano em que ingressou na escola e não gostava da professora, mas que neste ano tudo foi bom, narrou que ela realizava as tarefas e a professora a parabenizava, deixando-a muito feliz, também contou que gostava muito do projeto "Amigos para sempre" e de acordo com a mãe, abordava a questão das diferenças e da convivência em grupo. "G" afirmou com orgulho que aprendeu a utilizar a cola e a tesoura e que estava aprendendo a escrever, sendo esta a sua maior expectativa, visto que falou diversas vezes sobre este aprendizado.

Ao serem questionados sobre como a professora se relacionava com eles, todos disseram que elas explicavam, que perguntavam se eles haviam entendido as propostas, enfim, que os ajudavam bastante. Aparentemente as professoras representavam pessoas queridas e companheiras no processo de aprendizagem, que era conduzido respeitando a individualidade dos alunos. De acordo com eles e com os responsáveis, participavam de todas as atividades propostas, apenas "G" disse que não participava de todas as aulas de educação física, apenas das aulas em que as atividades eram "facinhas", pois ele tinha medo de se machucar. A aluna "D" relatou que a professora preparava atividades que ela conseguia realizar e tarefas difíceis para os demais. A este respeito pairam novas discussões e debates,

pois na visão de muitos autores e pesquisadores os alunos com deficiência precisam realizar as mesmas atividades dos demais alunos classe, portanto é necessário que ocorra uma mudança nas práticas escolares e justificam que:

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. Especializar o ensino escolar para alguns, em ambientes escolares à parte, não é compatível com o que se espera da escola, como já nos referimos inicialmente, pois nesses espaços não conseguimos preparar cidadãos para enfrentar a vida. O ensino assim concebido se baseia em propósitos e procedimentos que decidem “o que falta” ao aluno e a sua adaptação a essa “falta” funciona como um processo regulador externo da aprendizagem. Na versão inclusiva, a adaptação tem sentido oposto e é testemunho de emancipação intelectual e consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (MANTOAN, 2006b, p. 15).

Entretanto, outros autores pontuam que embora o ideal seja haver uma mudança na proposta pedagógica e das metodologias como um todo, é necessário considerar a escola que temos, e o que é real, neste sentido, deve-se pensar em atividades que atendam às necessidades dos alunos, que possibilitem a este aluno desenvolver suas potencialidades, mas é necessário ressaltar que estas devem levar em conta o assunto trabalhado com os demais alunos e também o grau de desafio, para que não seja reforçada a diferença, ou feito o "diferencialismo" citado por Skliar (2006), visto que é condenável a prática de alguns professores que ao trabalhar com determinado assunto que julgam ser difícil para o aluno com deficiência, solicitam que enquanto explicam para a turma, ele faça um desenho para ocupar o tempo. Desta forma espera-se que o professor, ao planejar sua aula, organize também atividades em que os alunos possam participar, utilizando materiais diversificados, ou outros recursos que possibilitem a ele o acesso ao currículo.

Essa discussão remete à importância de maiores investimentos na formação de professores, pois como afirma Marchesi (2006, p. 9):

Ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos en el aula exige especialmente cuidar de los profesores. Muchos profesores se sienten abrumados y no disponen de la formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos. La extensión de la educación obligatoria, la presencia de nuevas culturas y lenguas en las escuelas, los cambios sociales y familiares que se han producido en estos últimos años y la mayor exigencia hacia la educación explican en gran medida esta percepción de

indefensión. Es necesario reforzar la formación de los docentes, incentivar su dedicación y su esfuerzo, facilitar el intercambio profesional, abrir vías de colaboración y distribuir su tiempo y sus responsabilidades de forma diferente a lo largo de su carrera profesional.

A próxima categoria retoma a questão das relações estabelecidas pelos alunos com deficiência com os demais personagens da equipe escolar, mas neste momento com enfoque na escola regular. Todos os alunos pontuaram que têm amigos e nenhum deles relatou situações de discriminação ou desrespeito, tampouco demonstrou receio, insegurança ou dificuldades em contar sobre os colegas e professores, narraram que desenvolvem tanto atividades lúdicas, quanto educativas juntos. Ao abordar a questão das relações que se estabelecem na escola entre os alunos com deficiência e os demais alunos, é importante salientar a necessidade de rever alguns conceitos difundidos pela sociedade, como a tolerância, a aceitação e o respeito. De acordo com Skliar (2006, p. 30), a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino deve necessariamente estar vinculada à ideia de respeito, que impõe uma relação horizontal, em que não há hierarquias, não há o "eu" ou o "nós" que toleramos o "outro", ao contrário, pontua que:

Tolerar o outro supõe por em evidência "nossas" virtudes - quase que religiosas, quase que estoicas - mais do que uma mudança na ética relacional, de atenção e de acolhida, para com a alteridade. Tolerar o outro é deixar claro que ele é moralmente censurável, detestável, e que nós somos generosos ao lhe permitir continuar vivendo - ou sobrevivendo- nessa "condição" de diversidade, de alteridade.

Neste sentido aponta também que:

Em vez disso, ao falar das diferenças em educação, seria interessante não fazermos nenhuma referência à distinção entre "nós" e "eles", nem inferirmos relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. A diferença sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc., envolve a todos, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há deste modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer aqui que as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um estar sendo *múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo (SKLIAR, 2006, p. 30-31, grifo do autor).

Nesse sentido qualquer ação que não for orientada por esse princípio, corre o risco de gerar maior exclusão. Ao que parece os professores dos alunos "G" e "D" têm conseguido

alcançar essa experiência de alteridade, ao menos para estes alunos. Já o aluno "T", embora relate que tem amigos, afirma que apenas um é "mais chegado", impulsionando a pensar que os demais apenas o toleram ou aceitam.

A categoria seguinte diz respeito à forma como os alunos com deficiência avaliam os dois sistemas, pois indaga se eles têm o desejo de voltar para a escola especial. Esta pergunta foi de grande relevância, visto que pôs em evidência, ou seja, deflagrou se de fato os alunos com deficiência gostaram da experiência de estudar na escola regular ou não. Como observado na tabela 8, dos quatro alunos que participaram da pesquisa, "D" e "T" foram enfáticos em dizer que gostariam de voltar a estudar na APAE, "P" por sua vez afirmou ora que sim, ora que não e "G", como já era de se esperar disse convicto que não gostaria de voltar a estudar na escola especial.

As respostas dos alunos possibilitam refletir sobre a importância do direito à escolha. Neste sentido, as atuais propostas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente no que se refere à transversalidade da educação especial, cerceiam o direito da família e da criança ou do jovem decidirem qual tipo de escolarização os filhos terão, ou seja, o Estado, por intermédio de seus secretários, determina que a Educação Inclusiva é o melhor para todos os alunos e por isso todos devem respeitar a determinação. É interessante pontuar que da mesma forma que Baptista (2007) discorre sobre a necessidade de gestores e professores participarem das decisões e da construção da política de inclusão, é também interessante que os pais ou responsáveis por alunos com deficiência participem da elaboração de propostas políticas direcionadas a seus filhos, ou ainda como aponta Mazzotta (2010, p. 84), ao se referir a Mendes, salienta que concorda com a autora quando propõe que "[...] cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se."

A última questão buscou indagar o que, na perspectiva do aluno, precisa ser mudado para que a escola em que ele estuda atenda suas necessidades. Como esperado, dois alunos não conseguiram responder ao questionamento. "G" posicionou-se afirmando que a escola precisava destinar mais tempo para brincar, enquanto "T" queixou-se do tamanho das carteiras. É compreensível que os alunos com deficiência intelectual se remetessem a questões mais pontuais, entretanto, a colocação de "G" é muito pertinente, visto que é sabido que, com a adoção do Ensino Fundamental de nove anos, houve uma mudança nas práticas escolares, com vistas a atender à exigência social de alfabetização dos alunos a partir dos seis anos,

desta forma, os momentos de brincadeiras, tão apreciados e necessários nesta faixa etária, foram reduzidos.

Enfim, as entrevistas apontaram que os alunos trazem recordações positivas da escola especial, entretanto, suas experiências na escola regular também têm sido relevantes, o que possibilita, com base nestas entrevistas, compreender que embora o sistema educacional regular enfrente diversos problemas e as propostas de Educação Inclusiva ainda não estejam consolidadas, os alunos com deficiência que frequentam a rede municipal de Franca têm alcançado bons resultados. Neste sentido vale ressaltar que a escola deve garantir o acesso, a permanência e o sucesso, sendo que o acesso é atualmente garantido por lei e a Secretaria Municipal de Educação tem investido em formações, aquisição de materiais e equipamentos, além da instalação das Salas de Recursos Multifuncionais para assegurar a permanência e o sucesso, salientando que este último é compreendido a partir da perspectiva de Correa (2006, p. 244):

[...] o termo "sucesso" não significa que todos os alunos atinjam os objetivos do currículo comum - ainda que uma porcentagem muito significativa o possa fazer -, mas sim que todos os alunos tenham o maior número possível de oportunidades de maximizar seu potencial, sejam quais forem suas características e necessidades.

Desta forma, a seguir serão analisadas as respostas dos responsáveis pelos alunos com deficiência, com o intuito de verificar se, na visão deles, a escola regular tem possibilitado que o aluno maximize seu potencial e alcance o sucesso.

QUADRO 8- Quadro com as principais respostas dos responsáveis

Questões norteadoras	Intenções
1- Qual era a relação do aluno com a APAE?	P - Boa, lá os pais ficavam mais tranquilos. D- A aluna gostava da APAE, a família também gostava, positivo os atendimentos ela aprendeu muito lá, entrou lá sem saber falar e hoje ela fala bem, tem um sobrinho que não frequentou APAE e não desenvolveu como ela. A APAE é tudo. G- O aluno gostava muito de lá ele era mais feliz lá do que aqui. T- Gostava da APAE, gostava das professoras.
2- Quais eram os atendimentos recebidos pelo aluno?	P - Fisioterapia, psicólogo, fonoaudiologista, neurologista, dentista. D - Psicóloga, fonoaudiologista, neurologista, pedagoga, fisioterapia, dentista, ortopedista. G- Fonoaudiologista, equoterapia, ortopedista, psicóloga. T- Dentista, pedagoga, psicóloga, neurologista, psiquiatra. fonoaudiologista.

Questões norteadoras	Intenções
<p>3- Quais eram os principais pontos positivos e os negativos da APAE?</p>	<p>P - Positivo lá era bom, ele deu uma desenvolvida, ele não falava direito ele passou a conviver com outras pessoas. Lá a família sentia segurança.</p> <p>D- Positivo: atendimentos estimulação foi fantásticas se ela está do jeito que ela está eu devo primeiro a Deus e depois à APAE. Lá tem muitos atendimento, todo mundo é muito bem preparado a APAE é nota 10</p> <p>Negativo: transporte tinha que levar ela e muitas vezes tinha que ficar esperando lá.</p> <p>G- Positivo as monitoras, as apresentações, lá as pessoas são preparadas para atender os alunos com deficiência, aqui se ele faz xixi; na roupa eu tenho que vir buscar de negativo não tem nada.</p> <p>T- Gostava de tudo, das reuniões, das palestras, eu não sabia como lidar com ele, lá eu aprendi muito, me ajudou a entender ele / ruim nada a única coisa chata é que eu ficava andando de ônibus o tempo todo porque tinha que levar e buscar.</p>
<p>4- De quem foi a decisão de transferir o aluno da APAE? Você concordou com a mudança de escola? Por quê?</p>	<p>P - A comissão.</p> <p>D- APAE, jamais quis tirar ela de lá, mas eles falaram que ela estava preparada pra ir para a escola normal.</p> <p>G- Da APAE, da comissão.</p> <p>T- APAE ele chorou, ele não gostou queria que ele tivesse ficado lá, lá tinha tudo.</p>
<p>5- Como foi o ingresso do aluno na Escola? Como você imaginou que seria?</p>	<p>P - Pra nós foi horrível ele sair de lá, agente quer proteger.</p> <p>D- Eu tava com muito medo da rejeição tive problemas na matrícula, pois a APAE mandou ela ficar no 1º ano e a escola queria que ela entrasse no segundo ano. Ela perdeu -1 mês de aula - o acolhimento das crianças foi muito bom, tenho que parabenizar a escola, todos cuidaram muito bem dela, ficaram preocupados com ela, os alunos e os pais dos alunos acolheram ela com muito carinho.</p> <p>G- Ele demorou iniciar na escola porque não tinha o "papel", começo em abril ou maio, mas eu estava confiante, sempre trataram ele bem, com carinho e atenção.</p> <p>T- Fiquei com medo, preocupada, porque ele é grande ele é maior até que as professoras, ele fica constrangido os meninos zombavam dele.</p>
<p>6- Como tem sido o processo de escolarização do aluno na escola?</p>	<p>P - Está bem, ele se sente um 'rei' na escola, acorda, se arruma e quer ir para a escola.</p> <p>D- Este ano ela aprendeu muito, no ano passado não foi bom, eu até queria que ela voltasse para a APAE, mas esse ano ela está muito bem,</p> <p>G- Ele está bem, aprendeu muito, está mais falante e esperto.</p> <p>T- Ele foi bem recebido, é bem tratado, todo mundo trata ele bem ele está aprendendo, tá melhorando, melhorou a escrita, na matemática.</p>
<p>7- Quais adaptações a escola tem realizado para melhor atender às necessidades do aluno?</p>	<p>P - Perdeu uns dois meses da escola, pois não tinha o cuidador e depois por causa do transporte, mas a escola se empenhou em ajudar.</p> <p>D- A orientadora que ajudava ela, cuidava dela no recreio, ligava quando ela não estava bem, colocava ela para usar o computador quando estava muito agitada. A professora atendia nas necessidades dela, com atividades diferenciadas, avaliações diferentes.</p> <p>G- A professora atende ele individualmente.</p> <p>T- A pedagoga da sala de recursos ajudou muito e também a recuperação paralela.</p>
<p>8- Quais são os principais pontos positivos e os pontos negativos desta mudança?</p>	<p>P - Ele aprendeu mais.</p> <p>D- Positivo: Perto de casa Negativo perdeu os atendimentos.</p> <p>G-Negativo: não tem monitora.</p> <p>T- Foi bom porque ele amadureceu, Negativo: ele não gosta muito daqui porque os meninos são pequenos e ele é grande.</p>

Questões norteadoras	Intenções
9- Quais atendimentos o aluno recebe atualmente? Onde eles acontecem?	P - Fisioterapia no Hospital do Coração. Sala de Recursos não tinha transporte para levá-lo, os demais não conseguiu. D- Neurologista e ortopedista na APAE, Sala de Recursos da rede municipal. G- Fisioterapia na APAE ortopedista no Hospital do Coração. T- Neurologista na APAE . sempre que precisou, foi atendido pelos especialistas da APAE.
10- Como você avalia o processo de aprendizagem do aluno na escola atual?	P - A professora disse que ele melhorou muito e que ele perdeu tempo na APAE. D- Foi bom, ajudou ela a melhorar muito e foi bom para as outras crianças também que vão aprender a conviver com as outras pessoas. G- Ele está aprendendo bastante, aqui ele está aprendendo, ele fica no meio dos meninos que não tem deficiência e acaba aprendendo, igual a gente se ficar no meio de um parado, vai parando também. T- É bom.
11- Na sua concepção, como deveria ser a escola ideal para garantir o sucesso escolar do aluno com deficiência? O que precisa ser melhorado no sistema educacional de Franca?	P - Tem que ter o transporte para levar nos demais atendimentos. D- Na escola precisa ter os atendimentos, por que até hoje não consegui nenhum atendimento de fonoaudiologista, psicóloga e as outras, porque ela precisa pra melhorar e está sem. G- Precisa melhorar na quadra não tem rampa (estão arrumando material para fazer a rampa) A professora deixou ele lá, e ele foi tentar vir sozinho e caiu no chão, bateu na escada e machucou o pé. Tem que ter monitora. T- Precisava de Dentista, de Psicólogo.

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

Para a análise do conteúdo das respostas dos familiares, serão utilizadas as categorias de análise apresentadas na tabela a seguir, sendo válido ressaltar que as mães utilizaram respostas semelhantes para as questões, pois mesmo narrando fatos e situações diferentes, as opiniões, sentimentos e considerações foram parecidas, o que conduziu a pesquisadora a analisá-las, na maioria dos casos de forma conjunta.

QUADRO 9- Categorias de análise das questões direcionadas aos responsáveis

Categorias de análise	Questões da entrevista
Considerações sobre a escola especial	1, 2 e 3
Processo de transferência da escola especial para a escola regular	4
Experiências na escola regular	5, 6, 7 e 8
Atendimentos ⁴³	9
Avaliação do processo de inclusão	10
Necessidades e aspirações da família em relação ao contexto escolar	11

Fonte: Quadro elaborado por Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes.

⁴³ Este item foi considerado separado devido à grande importância apontada pelos responsáveis quanto à oferta de atendimentos extra escolares.

As entrevistas com os responsáveis, como apontado anteriormente, foi muito interessante e produtiva, pois as mães demonstraram confiança e liberdade para expor suas percepções, anseios, sentimentos e expectativas.

Uma questão ao mesmo tempo intrigante e preocupante que cabe ser levantada desde o início da apresentação diz respeito às expectativas das mães em relação ao processo educacional de seus filhos, visto que em todas as entrevistadas foi observado que a maior preocupação não residia na aprendizagem em si, mas na forma como as crianças seriam tratadas, ou seja, como seria a resposta da sociedade e a forma como esta receberia seu filho. Todas ao serem questionadas sobre a transferência da escola especial para a regular informaram ter sentido medo da rejeição dos demais alunos e até mesmo dos professores e funcionários da escola e receio que fossem maltratados.

Essa postura denota a baixa perspectiva em relação à aprendizagem, o que pode ser compreendido como resultado do processo histórico de escolarização dos alunos com deficiência, marcado por classificações pejorativas, ou ainda pelas diversas situações vivenciadas por famílias que possuem um de seus membros com deficiência, pois como assinala Tomasini (1998, p. 117):

As influências do estigma não se limitam só ao indivíduo considerado diferente, ela se estende para aqueles indivíduos que se relacionam com ele através da estrutura social. Assim, segundo Goffman, os pais de um indivíduo com atributo físico diferenciado acabam por compartilhar um pouco do descrédito que a sociedade produz e mantém em relação ao estigmatizado com o qual convive. Estabelece-se uma relação em que a sociedade passa a considerar ambos como uma só pessoa.

Também pode ser considerado um obstáculo para o desenvolvimento escolar do aluno que muitas vezes não conta com o estímulo necessário para transpor as barreiras da aprendizagem, principalmente no que diz respeito à leitura e a escrita. Tal situação é agravada no caso de alunos com deficiência intelectual, como pode ser observado nas entrevistas.

A primeira categoria de análise diz respeito à forma como a família avalia os serviços prestados pela escola especial e busca indícios do atendimento educacional realizado pela instituição. Em relação a esse tema as mães foram unânimes em responder que a relação tanto do aluno quanto dos familiares com a APAE era muito positiva, pois houve a prevalência de respostas que apontavam que na escola especial os pais ficavam mais tranquilos, as crianças eram mais felizes, e a mãe da "D" disse: "A APAE é tudo". "Se ela está do jeito que está, eu devo primeiro a Deus e depois à APAE". Vários foram os pontos positivos apontados pelas

mães, tais como: os atendimentos clínico-ambulatoriais, a formação e preparação dos profissionais que lá atuam, as reuniões e os atendimentos direcionados aos pais para a orientação de como lidar com o filho, a segurança que a instituição transmitia para os pais, as apresentações, entre outros.

Quanto aos aspectos negativos, as mães afirmaram que não havia nada de ruim, ao contrário, que tudo era bom, apenas uma das mães apontou a falta de transporte como aspecto negativo.

Sobre esta questão é interessante apontar que este direito é assegurado pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, sendo previsto no Artigo 24, item 2 b, que os alunos sejam atendidos em escolas próximas a suas residências, ou melhor, em sua comunidade: "[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem." (BRASIL, 2009, online).

As mães relataram que os filhos recebiam atendimentos de: fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, neurologia, dentista, ortopedia, psiquiatria, pedagogia, entre outros, de acordo com a necessidade de cada criança. Uma das crianças participou do atendimento de equoterapia. Para elas, estes atendimentos foram fundamentais e decisivos no que diz respeito ao desenvolvimento dos filhos, visto que todas apontaram como o maior problema e prejuízo, com a transferência da escola especial para a escola regular, as crianças perderem os referidos atendimentos, o que conduz a pensar que para estas mães, a escola está intimamente relacionada ao oferecimento dos atendimentos clínico-terapêuticos, este fato denota que ainda a educação da pessoa com deficiência apresenta forte vínculo com a concepção médica, ao menos, é o que os responsáveis consideram a este respeito.

Com base nas respostas e no posicionamento das mães em relação às expectativas de aprendizagem educacional, confirma-se o que aponta Mendes (2010b, p. 107):

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual, onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar para esta parcela da população.

A segunda categoria aborda a transferência da criança da escola especial para a escola regular. Novamente neste aspecto, as quatro mães apontaram que a decisão da transferência

foi tomada pela APAE via comissão de avaliação e demonstraram não tê-la aprovado. Relataram grande sofrimento com esta determinação, pois para elas a APAE representava muito, visto que na instituição encontravam apoio e auxílio para lidar com a deficiência do filho, além de todos os atendimentos necessários para o seu desenvolvimento, sem contar que ao conversar com as famílias dos outros alunos, compartilhavam as situações vivenciadas, com o filho, sem que isso despertasse compaixão ou rejeição, como comumente ocorre quando conversam com famílias que não possuem um de seus membros com deficiência. Neste sentido, a mudança de escola acarretou desestrutura emocional não apenas para os alunos, mas principalmente para seus familiares. Este sentimento que aflorou com a transferência, certamente foi percebido e influenciou também as crianças.

Um fato interessante que marcou o ingresso de três dos alunos entrevistados foi a demora em iniciar a frequentar a escola, sendo que cada família teve seu motivo declarado e relacionava-se principalmente em não ter os documentos necessários para a matrícula ou haver divergência entre a indicação da APAE sobre o ano que o aluno deveria cursar e seu respectivo registro no Cadastro Estadual de Alunos da Prodesp⁴⁴. Acredita-se que o receio dos pais em matricular os filhos na escola regular também possa ter contribuído para a demora na regularização da matrícula. É válido salientar que a mãe de "P" relatou encontrar dificuldades para levar o filho à escola e houve demora na disponibilização do transporte municipal, o que por sua vez deflagra o pouco entrosamento entre as secretarias no tocante à garantias de serviços e no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência.

O próximo grupo de questões está relacionado à percepção dos pais quanto à escola regular, e tem como objetivo avaliar o processo de inclusão dos alunos. Inicialmente todas relataram as dificuldades relacionadas à matrícula e o receio do filho enfrentar rejeição dos colegas e professores, de serem maltratados ou sofrerem algum tipo de acidente. Entretanto, apontaram que o processo de adaptação das crianças foi muito bom e que os profissionais da escola se empenharam em acolher e cuidar dos alunos. A mãe de "D" pontuou que a escola está de parabéns, pois todos cuidaram muito bem de sua filha, demonstrando preocupação e afirmou que ao contrário do que ela esperava, os alunos da turma e seus familiares acolheram "D" com carinho. Este relato confirma o que Ferreira (2006, p. 127) relata: "[...] as escolas orientadas pelo princípio da inclusão são instituições educacionais que reconhecem e celebram tal diversidade humana, desenvolvem e cultivam a cultura de acolhimento de todos

⁴⁴ Prodesp é um sistema desenvolvido pela Cia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo responsável pelo cadastro e gerência de diversas informações dos órgãos públicos do estado, funcionando como um grande banco de dados no qual são cadastrados todos os alunos matriculados nas escolas.

de forma igualitária e de valorização das diferenças." A mãe de "G" por sua vez foi a única que afirmou que após superar o impacto da decisão da transferência, sentiu confiança e apresentava boas expectativas quanto ao ingresso de seu filho na escola regular.

Como apontado no início, ao serem questionadas a respeito do desenvolvimento escolar do filho, as mães informaram que houve grande desenvolvimento e aprendizagem, entretanto, remeteram apenas aos aspectos associados às questões sociais e de relacionamento. A respeito das adaptações realizadas pela escola para atender às necessidades dos alunos, as responsáveis mencionaram apenas o auxílio de profissionais, sendo que apenas um dos alunos é acompanhado pelo monitor.

Esta questão conduz a refletir se de fato, os investimentos realizados pela Secretaria Municipal de Educação, em recursos e equipamentos, como apontou a secretária de educação e a gestora responsável pelo processo de inclusão, no contato realizado para dar início à pesquisa, estão beneficiando os alunos com deficiência, ou então, se os pais, já habituados com estes recursos na escola especial, não perceberam diferença nos serviços prestados pela escola regular.

Ao serem solicitadas a avaliar e pontuar os aspectos positivos e negativos em relação à escola regular, as mães inicialmente relataram que os alunos eram bem tratados e queridos por todos, sendo que a mãe de "D" e de "T" pontuou que todos na escola se preocupavam com seus filhos e empenhavam-se para que tudo ocorresse da melhor forma possível. Após insistência da pesquisadora a respeito dos aspectos relacionados às aprendizagens escolares, pontuaram que os alunos se desenvolveram bastante, e ressaltaram que a escola atual é mais "puxada" e com isso os filhos apresentaram melhor rendimento. A mãe de "T" afirmou que o filho "amadureceu". Este relato remete à importância dos alunos com deficiência frequentarem ambientes não segregados para que possam vivenciar experiências que os impulsionem a enfrentar as barreiras e limitações impostas pela condição física e também pela sociedade e alcançar melhores níveis de desenvolvimento. Pois, como relata Mantoan (2006a, p. 192): "As ações educativas inclusivas que propomos têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula."

Quanto aos aspectos negativos da escola regular, as mães foram enfáticas ao apontar a falta de atendimentos clínico-terapêuticos que serão melhor abordados a seguir, e a mãe de "G" ressaltou que o filho não conta com auxílio de uma monitora, como é previsto em lei para os casos de crianças com comprometimento que impossibilita a realização de atividades de

vida diária de forma autônoma. E a mãe de "T" ressaltou que não foi providenciada uma carteira que se adequasse às condições físicas do filho.

A respeito dos atendimentos extraescolares, questão abordada na pergunta de número nove, suscita várias inferências, sendo uma delas a divergência existente na fala das mães a respeito da função e dos objetivos da escola, ou seja, de pensar na escola não como o lócus de conhecimentos, de aprendizagens escolares, mas como espaço clínico. Embora atualmente a escola apresente uma proposta voltada para a construção de conhecimentos e habilidades relacionadas à utilização prática, na vida dos alunos, ainda assim mantém a leitura, a escrita, a matemática, além de conteúdos relacionados a aspectos naturais, físicos, e sociais, como sendo seu maior objetivo. Visto que devido à experiência da escola especial, parece que é também dever da escola garantir estes serviços, como apontam Dutra e Griboski (2006, p. 9):

A educação inclusiva orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela proposta pedagógica de que todos podem aprender passa a contrapor o paradigma tradicional da organização do sistema educacional, que conduzia políticas especiais para pessoas com deficiência definidas no modelo de segregação e de integração, com ênfase na abordagem clínica.

Apesar disso, é sabido o quanto estes atendimentos contribuem com o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, e não podem ser negados devido à transferência do aluno da escola especial para a escola regular, sendo fundamental o que apontam diversos autores sobre a importância de haver uma ação conjunta entre as secretarias de saúde, educação, assistência, entre outros, para que sejam garantidos os direitos dos alunos e para que alcancem o sucesso no processo de escolarização, como aponta Mendes (2010a, p.35):

O futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de qualidade para todos.

A penúltima categoria de análise consistiu em solicitar que as mães avaliassem o processo de aprendizagem dos alunos e indiretamente o processo de inclusão, neste momento foram retomadas algumas questões discutidas ao longo das entrevistas e já abordadas na análise das categorias anteriores, entretanto, cabe ressaltar algumas falas que confirmam os pressupostos da Educação Inclusiva, apresentados em diversos momentos neste trabalho. Dentre elas, é assinalada a fala da mãe de "P" que, ao se referir ao desenvolvimento do filho, afirma que a professora apontou que seu filho melhorou muito e com certo orgulho,

completou: "[...] disse (a professora) que ele perdeu tempo na APAE." Já a mãe de "D" ressaltou a importância das demais crianças conviverem com sua filha, mas a frase mais marcante, foi a da mãe de "G" que apontou: "Ele está aprendendo bastante, aqui ele está aprendendo, ele fica no meio dos meninos que não tem deficiência e acaba aprendendo, igual a gente se ficar no meio de um parado, vai parando também".

Enfim, a respeito desta questão, todas as mães avaliaram a mudança como positiva e apenas a mãe de "T" afirmou que, se fosse possível, o transferiria para a escola especial, o que possibilita compreender que a maioria dos alunos tem colhido resultados positivos, no entender de seus familiares.

A última categoria de análise abordou os desejos e as necessidades apontadas pelos responsáveis quanto ao processo de inclusão e o que na opinião deles é necessário para que seus filhos alcancem sucesso. Como ocorreu na questão anterior, remeteram-se a aspectos já abordados, como os atendimentos, a presença de um monitor e algumas adequações de acessibilidade, reforçando o apontamento anterior sobre a necessidade de uma ação conjunta entre secretarias ou os setores públicos.

As entrevistas com os responsáveis foram de grande valia e importância e levam a crer que a Rede Municipal de Educação vem se empenhando na construção de escolas inclusivas, entretanto é importante pontuar que a participação da escola especial no atendimento de crianças com maiores comprometimentos pode estar contribuindo para que a situação seja favorável, visto que, como informado, as crianças entrevistadas, antes de ingressarem na escola regular, foram avaliadas, o que sugere a utilização de critérios para que os alunos com deficiência ingressem na rede regular. Esta postura é denominada por muitos autores como inclusão responsável.

Neste sentido, a pesquisa de campo contribuiu para verificar que embora lentamente, está havendo um investimento do poder público na implantação de escolas inclusivas, em atendimento às determinações da política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conduzindo a concordar com os autores que pontuam ser este documento um divisor de águas no que diz respeito à Educação Inclusiva, no entanto, também contribuiu para deflagrar a necessidade de articulação entre as secretarias, sendo este o principal problema apontado pelos responsáveis pelos alunos com deficiência quanto ao processo de inclusão implantado pela Rede Municipal de Educação de Franca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a Educação Inclusiva proposta para as escolas brasileiras é trilhar um caminho difuso, com muitas opiniões divergentes e contraditórias, com posicionamentos antagônicos e permeados pelas relações de poder e interesses particulares, camuflados em declarações bonitas e politicamente corretas. É fato que neste caminho encontram-se muitos que almejam de fato uma sociedade mais justa e batalham pelos direitos das pessoas com deficiência, principalmente em relação ao processo de escolarização, entretanto, nem sempre é fácil distinguir o "joio do trigo".

Neste caminho, difuso, encontram-se pessoas, marcadas por uma triste história de exclusão, de rejeição que foram ao longo dos muitos anos arrastando o preconceito, as caracterizações pejorativas e a pouca esperança de um dia conquistarem os direitos de um cidadão.

Atualmente, as sociedades, sobretudo dos países ocidentais têm buscado, cada uma a seu modo, rever seus conceitos, pressupostos e paradigmas, com vistas a possibilitar que estes sujeitos marcados pelo descaso possam enfim ter assegurados os direitos humanos, proclamados há mais de 60 anos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O Brasil tem acompanhado esta mudança e desde a Constituição Federal de 1988, vem procurando meios para assegurar que seus cidadãos gozem destes direitos, por meio de ações relacionadas à assistência social, a programas de saúde, de emprego e de educação.

No que diz respeito à Educação, a proposta de Educação Inclusiva, desnudada dos conflitos de interesse, tende a atender a esse princípio, uma vez que traz em seu bojo a igualdade de oportunidades e a equidade.

Refletir sobre esta proposta conduz a pensar sobre diversos aspectos, dentre eles inicialmente a sociedade brasileira, que ainda marca o deficiente como o incapaz, como aquele que merece compaixão. É certo que a presença de muitos deficientes nas esferas sociais tem alterado esta concepção, entretanto ainda é necessário que muitas mudanças ocorram na sociedade para que os deficientes se libertem destas amarras que os impossibilitam de vivenciar em plenitude as experiências sociais.

A escola como locus de difusão de conhecimento e poderoso instrumento de transformação social, tem como intuito colaborar com este processo, possibilitando que todos os seus alunos desenvolvam ao máximo suas potencialidades e ao mesmo tempo aprendam a valorizar o outro, compreendendo que as diferenças são inerentes ao gênero humano e

precisam ser vistas apenas como diferenças e não com diferencialismo, ou seja, sem que estejam associadas à condição de inferioridade.

Entretanto, para que esta almejada Educação Inclusiva se efetive na realidade brasileira, é necessário que sejam realizados investimentos de grande porte na educação pública, pois em um sistema comprometido e sucateado como é atualmente o sistema educacional, dificilmente os resultados serão positivos. Neste sentido é fundamental que haja investimentos de fato na educação de todos, concebendo 'todos' não como referência aos excluídos do sistema educacional, mas a todos os alunos, que de certa forma estão excluídos de uma educação de qualidade e quiçá um futuro melhor e digno.

Os investimentos relacionados à concretização da Educação Inclusiva além do que é esperado para a escola pública como um todo, devem pautar-se na garantia de formação inicial de qualidade aos professores e de propostas de educação continuada que possibilitem o aprimoramento e em alguns casos a transformação de práticas pedagógicas, a utilização de recursos e materiais adequados para cada caso, a melhor compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano, a possibilidade de rever conceitos e paradigmas, enfim que permitam ao professor ter condições de instigar ao máximo o desenvolvimento de todos os seus alunos.

Também devem ser assegurados investimentos relacionados à adequação arquitetônica dos prédios escolares, tendo quem vista que todos precisam ter garantida a possibilidade de frequentar e participar dos espaços escolares para desfrutar de todas as possibilidades disponíveis. Outra questão a ser levada em conta é a disponibilização de recursos e materiais que assegurem aos alunos com deficiência o acesso ao currículo, ou seja, dependendo da deficiência é necessário ora recursos táteis ou visuais, ora de comunicação alternativa e ou aumentativa, ou recursos que possibilitem a locomoção ou o controle de movimentos, enfim, é necessário garantir que todos os alunos que frequentam as classes regulares gozem das mesmas oportunidades de aprendizagem.

Ainda no que diz respeito aos investimentos, é imprescindível que sejam disponibilizadas as Salas de Recursos Multifuncionais, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para que os alunos com deficiência complementem ou suplementem seu processo de aprendizagem. Também é de extrema importância que os diversos setores que prestam atendimento às pessoas com deficiência desenvolvam propostas interligadas, visto que, conforme verificado na pesquisa de campo, um dos grandes problemas enfrentados pelos alunos com deficiência que são transferidos da escola especial é a falta de atendimentos clínicos.

A respeito desta questão, é válido pontuar que a escola, enquanto instituição voltada ao ensino, a construção e transmissão de conhecimentos, não deve se ocupar com estes serviços que a priori estão relacionados à saúde, entretanto, no caso do município de Franca, seria interessante articular uma parceria entre estas secretarias, para que sejam disponibilizado a esta população os atendimentos específicos, que tanto carecem para seu desenvolvimento escolar, em locais próprios, visto que, como dependem do atendimento de saúde disponibilizados nas Unidades Básicas de Saúde (UBSs), dificilmente conseguem ser atendidos devido à quantidade da demanda destes locais.

A pesquisa de campo também contribuiu para verificar que embora haja a necessidade dos investimentos acima detalhados, na visão dos responsáveis pelos alunos com deficiência e dos próprios alunos, a Rede Municipal de Educação tem desenvolvido um trabalho interessante e mesmo com dificuldades vem assegurando resultados satisfatórios.

Neste sentido, parece que a proposta defendida pelo Promotor de Justiça, Dr. Fernando de Andrade Martins, de propor um processo diferenciado para a Educação Inclusiva no município de Franca, tem atingido seus objetivos e assegurado aos alunos com deficiência um processo de escolarização que atenda às suas necessidades.

Porém, acredita-se que nem todos os alunos com deficiência que frequentam as classes comuns compartilham desse posicionamento, pois, sabe-se que muitos professores e gestores, por não apoiarem esta causa ou por desconhecimento e falta de formação, adotam posturas inadequadas e, ao invés de contribuírem com o processo de inclusão do aluno, ao contrário, têm deixado marcas profundas de discriminação e exclusão.

É pertinente ressaltar a fundamental contribuição dos conhecimentos do Serviço Social, aliados à educação, para compreensão das relações estabelecidas frente à proposta de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, visto que esta área do conhecimento concebe o aluno com deficiência, primeiramente como sujeito de direitos, o que impõe ao Estado tratá-lo com respeito, dignidade e a atender suas necessidades, para que tenha garantido o direito de plena participação social. Cabendo, agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP de Franca, que recebeu e possibilitou a execução da proposta apresentada.

Assim, compreendendo, a limitação desta pesquisa e os muitos desdobramentos que não foram aqui contemplados, devido à complexidade do tema e a necessidade de aprofundar em alguns aspectos, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de novas investigações, a fim de dar a voz a outros personagens que também entrelaçam os fios desta trama, na busca de uma educação de qualidade para todos.

Acreditando que a Educação Inclusiva abarca princípios, concepções e paradigmas fundamentais e que as discussões acerca desta temática precisam superar a vaidade de uns e os interesses de outros, para que sejam propostas ações que de fato atendam às necessidades e aspirações das pessoas com deficiência e lhes possibilite um desenvolvimento pleno e feliz, buscou-se para encerrar este trabalho, um trecho escrito por Carlos Skliar em que o autor aponta algumas palavras para um(a) professor(a) que pretende trabalhar em uma perspectiva inclusiva:

Se o(a) professor(a) se dispusesse a me ouvir, eu lhe diria que não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades. Querer pensar que as mudanças se resolvem fora desse contexto é uma falácia, uma impostura cultural. Não se trata de esforços pessoais, de atitudes filantrópicas, benéficas. O(a) professor(a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. Que não se trata simplesmente de entender a inclusão com uma preocupação por "hospedar" ao outro e de impor-lhe, como bem no que diz Jaques Derrida (2003), as leis da hospitalidade que a tornam hostilidade: a imposição da língua "única", o comportamento considerado "normal", a aprendizagem "eficiente", a sexualidade "correta" etc. Diria que não se transforme em um típico *funcionário da alfândega*, que apenas está aí para vigiar aquela perversa fronteira entre exclusão e inclusão. Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação; suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose. Finalmente, lembraria a esse(a) professor(a) aquilo que Nietzsche (2001) entendia por educação: a arte de rebatizarmos e/ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo.

(SKLIAR, 2006, p. 32-33, grifo do autor).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Da segregação À inclusão: o percurso feito pelo Brasil em relação a outros países. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**. Brasília, DF, 2007.

ALVES, D. O.; BARBOSA, K. A. M. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva - problematizações conceituais. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**. Brasília, DF, 2007.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença**: deficiência. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <<http://www.sorri.org.br/sites/default/files/A%20defici%C3%Aancia%20atrav%C3%A9s%20da%20hist%C3%B3ria%20-%20Temas%20em%20Psicologia%20.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de M. W. B. Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BAPTISTA, C. R. Política e educação especial: quais interrogações e quais riscos quanto ao futuro da inclusão escolar? In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**. Brasília, DF, 2007.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. et. al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, 1995. Disponível em <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm>. Acesso em: 11 jun. 2011.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro. p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 29 jul. 2012.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 29 jul. 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 out. 1969. p. 8865. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 29 jul. 2012.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. p. 10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> . Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jul. 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 29 jul.2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC : SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. _____. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

_____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, E. N. S. A inclusão para o aluno e o aluno para a inclusão: efeitos dos múltiplos conceitos de educação inclusiva. **Boletim Eletrônico da Federação Nacional das APAES**, Brasília, DF, ano 4, n.13, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/boletim_eletronico/13/opiniaol.html>. Acesso em 29 jul. 2012.

CORREA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educacionais especiais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2009.

DIEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão**, Brasília, DF, v. 5, n.1, p. 16-25, jan./jul. 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de S. G. Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: BRASIL. **Ensaios pedagógicos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 1 n. 1 p. 63-79, 1999. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71511277007>>. Acesso em: 29 de jul. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2006.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, **Censo da educação básica**: 2011 - resumo técnico. Brasília DF.: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de S. G. Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; _____. Babilônicos somos. A modo de apresentação. In: _____. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de S. G. Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a.

_____. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. . In: BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

MARCHESI, A. Escuelas Inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Inclusão escolar educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010a.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, p. 93-110, mayo/ago. 2010b.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: _____.; DESLANDES, S. F. (Org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Benefício de prestação continuada**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc/>>. Acesso em 29 jul. 2012.

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OSÓRIO, A. C. N. Escolarização: Práticas sociais, culturais e pedagógicas - fragmentos de uma realidade seletiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução de G. Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, P. A. P. **Política social**: temas & questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz : Ed. USP, 1984.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Educação inclusiva: mais qualidade à educação. In: BRASIL, **Ensaio Pedagógico**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SANTOS, B. S. de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos In: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** 2005. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=5497>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SETÚBAL A. A. **Pesquisa em serviço social: utopia e realidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Análise de conteúdo suas implicações nos estudos das comunicações. In: MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

SILVA, A. F., CASTRO, A. L. B., CASTELO BRANCO, M. C. M. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7873.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

TÉLLEZ, M. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de S. G. Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, mar. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2012.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de S. G. Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEROTTI, D. T.; CALLEGARI, J. A inclusão que ensina. **Nova Escola**, São Paulo, Edição especial, nº 24, p. 8 - 15, 2009.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

a. Caracterização do aluno com deficiência:

Idade:..... Sexo:..... Tipo de deficiência:.....

Ano de ingresso na APAE: Ano de ingresso na rede regular:

Atualmente cursa a série/ano Escola:

Composição familiar (pessoas que residem com o aluno):

() Mãe – Idade Escolaridade: Profissão:

() Pai – Idade Escolaridade: Profissão:

() Outro cuidador – Situação/grau de parentesco Idade

Escolaridade: Profissão:

() Irmãos – quantos? Idade.....

() Outros quais?

O aluno recebe Benefício de prestação continuada? () Sim () Não

Renda familiar:

b. Questões direcionadas ao aluno:

1. Conte-me um pouco sobre quando estudava na APAE.
2. Você gostava de estudar lá? Do que você mais gostava? Do que não gostava?
3. O que você aprendeu estudando na APAE?
4. Você tinha muitos amigos? O que vocês faziam juntos? O que eles achavam de estudar na APAE?
5. Você ficou triste ou feliz ao sair da APAE? Por quê?
6. O que você achou de começar a estudar na Escola.....(completar com o nome da escola)? Como você imaginou que seria?
7. Conte-me sobre como é a escola em que você estuda
8. Você gosta de estudar lá? Do que você mais gosta? Do que não gosta?
9. O que você aprendeu nesta escola?
10. Você tem amigos? O que vocês fazem juntos?

11. Se você pudesse, você voltaria a estudar na APAE? Por quê?

12. Para você, como seria a escola ideal?

c. Questões direcionadas ao responsável:

Situação/grau de parentesco

1. Qual era a relação do aluno com a APAE?

2. Quais eram os atendimentos recebidos pelo aluno?

3. Quais eram os principais pontos positivos e os negativos da APAE?

4. De quem foi a decisão de transferir o aluno da APAE? Você concordou com a mudança de escola? Por quê?

5. Como foi o ingresso do aluno na Escola.....(completar com o nome da escola)?
Como você imaginou que seria?

6. Como tem sido o processo de escolarização do aluno na escola?

7. Quais adaptações a escola tem realizado para melhor atender às necessidades do aluno?

8. Quais são os principais pontos positivos e os pontos negativos desta mudança?

9. Quais atendimentos o aluno recebe atualmente? Onde eles acontecem?

10. Como você avalia o processo de aprendizagem do aluno na escola atual?

11. Na sua concepção, como deveria ser a escola ideal para garantir o sucesso escolar do aluno com deficiência? O que precisa ser melhorado no sistema educacional de Franca?