

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

RICARDO SCHERS DE GOES

**Escolarização de alunos com deficiência intelectual:
as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação
especial no Brasil**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2014

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

RICARDO SCHERS DE GOES

**Escolarização de alunos com deficiência intelectual:
as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação
especial no Brasil**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Educação, no Programa de Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno.

São Paulo

2014

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, por tudo que me ensinou dentro e fora da sala de aula, pelas referências não apenas bibliográficas, mas também de ética e dignidade, por todo apoio, atenção, dedicação, respeito, e tudo mais que precisei em muitos momentos.

Ao Prof. Dr. Odair Sass e à Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, componentes da banca examinadora de qualificação, pelas suas contribuições.

Aos professores Thomas M. Skrtic e Argun Saatcioglu e aos amigos da Universidade do Kansas (The University of Kansas) e da cidade de Lawrence, KS. Uma vez Jayhawk, sempre Jayhawk.

Aos docentes do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

À Betinha, por todo apoio, amizade e generosidade de sempre. Muito obrigado.

Ao Waldir Carlos Santana dos Santos, meu pai preto, que mesmo distante está sempre presente. E que sabemos que podemos contar um com o outro, em todos os momentos.

Ao CNPq e à CAPES, pelo apoio financeiro.

À minha família, amigos e amigas, todos e todas que fizeram e ainda fazem parte da minha vida.

Democracia: é uma crença muito difundida, um abuso da estatística.

Jorge Luis Borges

RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar os resultados das políticas de educação especial brasileira, no âmbito nacional, discutindo se o direito à educação de alunos com deficiência intelectual garantido pela atual legislação tem expressão na expansão das oportunidades educacionais para esse tipo de aluno. A fonte foi o Censo Escolar (MEC, INEP, 2012) que forneceu dados estatísticos de matrícula de alunos com deficiência intelectual em escolas de ensino regular e nas escolas de educação especial, entre 2007 e 2012, em particular aqueles que registram essas matrículas por etapa de ensino, instância administrativa e tipo de escolarização, em âmbito nacional e distribuídos pelas regiões geográficas do país. Esses dados foram consolidados em tabelas, submetidos a tratamento estatístico adequado e discutidos a partir do referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, em especial as contribuições de Neumann (1969) e com o auxílio dos estudos de autores de referência da área da educação especial (Abenhaim, 2005; Bueno, 1999, 2004, 2005, 2006, 2008; Glat, 2007; Jannuzzi, 2006, 2008; Mazzotta, 2003; Omote, 1995; Stiker, 1997; e Veiga Neto, 2005). A análise comprovou que a atual política de educação especial brasileira surtiu efeito na expansão de matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, pois houve crescimento no número de matrículas a partir de 2008 em todas as regiões do Brasil, com as instituições públicas apresentando um crescimento maior que as privadas. Verificou-se, ainda, um aumento proporcional significativo nas matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), evidenciando que esta categoria influenciou decisivamente nos resultados dos levantamentos estatísticos nacionais. Além disso, observam-se diferenças regionais significativas na incidência de matrículas de alunos com deficiência intelectual em aspectos fundamentais, como etapas de ensino, instância administrativa e tipo de escolarização. Isso sugere que os números globais do país precisam ser mais detalhados e analisados, pois são insuficientes para estabelecer políticas regionais. Este estudo comprovou ainda a maior incidência de matrículas de alunos com deficiência intelectual do Ensino Fundamental I, o incremento das matrículas nas instâncias públicas e a queda das matrículas nos ensinos privado e especial e que não houve redução da escolarização privada e especial quanto aos percentuais de participação na distribuição global das matrículas desse alunado.

Palavras-chave: Direito à educação; Deficiência intelectual; Educação especial; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the results of Brazil's special education policies at the national level arguing that the right to education for students with intellectual disabilities guaranteed by the current legislation is expressed in expanding educational opportunities for this type of student. The source was the School Census (MEC. INEP. 2012) that provided data for the registration of students with intellectual disabilities in regular schools and special schools between 2007 and 2012. Particularly those recording these enrollments by step education, administrative level and type of education, both nationally and distributed by geographic regions within the country. These data were consolidated into tables, submitted to and discussed appropriate statistical treatment from the theoretical framework of Critical Theory of Society, especially the contributions of Neumann (1969) and with the aid of studies of major authors in the area of special education (Abenheim, 2005; Bueno, 1999, 2004, 2005, 2006, 2008; Glat, 2007; Jannuzzi, 2006, 2008; Mazzotta, 2003; Omote, 1995; Stiker, 1997, and Veiga Neto, 2005). The analysis confirmed that the current policy of Brazilian special education was effective in expanding enrollments of students with intellectual disabilities in regular schools because there was an increase in the percentage of included from 2008 in all regions of Brazil, with public institutions having a greater growth than private. There is also a significant proportional increase in enrollment of students with intellectual disabilities in relation to students with special educational needs suggesting that this category has a decisive influence on the results of national statistical surveys. Moreover, there are significant regional differences in the incidence of enrollments of students with intellectual disabilities in key aspects, such as those in stages of education, by administrative level and type of schooling. This suggests that the overall numbers of the country need to be more detailed and analyzed. It is insufficient to establish regional policies. This study also confirmed the higher incidence of enrollments of students with intellectual disabilities in elementary school level 1, the increase in enrollment in public institutions and fall enrollment in private and special teachings. There was no reduction of private and special schooling for percentage of participation in the global distribution of enrollments of these students.

Keywords: Right to education; Intellectual disability; Especial education; Inclusion in schools.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	População nacional, em idade escolar (0 a 17 anos), matrículas na educação básica: totais de alunos, com NEE e com deficiência intelectual no Brasil (2007/2012)	85
Tabela 2	Matrículas de alunos totais, com NEE e com deficiência intelectual, por região, com indicação de porcentagem	88
Tabela 3	Matrícula de alunos com deficiência intelectual, por etapa de ensino (Brasil)	93
Tabela 4	Matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação infantil, por etapa de ensino e região	95
Tabela 5	Matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I de 8 anos, por etapa de ensino e região	96
Tabela 6	Matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I de 9 anos, por etapa de ensino e região	97
Tabela 7	Matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio, por etapa de ensino e região	98
Tabela 8	Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por instância administrativa(Brasil)	99
Tabela 9	Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por dependência administrativa e região	101
Tabela 10	Matrículas de alunos com deficiência mental, por tipo de escolarização (Brasil)	103
Tabela 11	Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por tipo de escolarização e por região	104
Quadro 1	Participação regional nas matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação ao total nacional, por tipo de escolarização (2007 – 2012)	105
Quadro 2	Tendências das matrículas de alunos com deficiência intelectual, por região e tipo de escolarização (2007 – 2012)	106

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AAMR	<i>American Association for Mental Retardation</i>
ABRADEF	Associação Brasileira de Deficientes Físicos
ADEVA	Associação dos Deficientes Visuais e Amigos
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID 10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPSP	Clube dos Paraplégicos de São Paulo
DPI	<i>Disabled People's International</i>
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mental
FCD	Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes
FEDEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAR	Instituto Nacional de Reabilitação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
ULAC	União Latino-Americana de Cegos
UMC	União Mundial de Cegos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A QUESTÃO SOCIAL DOS INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	24
1.1. Antecedentes históricos das pessoas com deficiência	24
1.2. Caracterização da deficiência intelectual	34
1.3. Deficiência intelectual e políticas educacionais	44
CAPÍTULO 2 – AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	57
CAPÍTULO 3 – A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

A escola pode ser considerada uma instituição, dentre todas as existentes na sociedade moderna, que objetiva preparar o indivíduo para uma inserção adequada na sociedade, aliada à autonomia e à espontaneidade. Mas, contraditoriamente, tem sido essa mesma instituição um fator que tem trazido dificuldades às experiências para esta inserção.

Para Adorno (1995), é necessário dar à educação um estatuto de práxis emancipatória, e, pelo embate das contradições da história, deve-se construir um espaço possível para a emancipação. Isto representa uma prática de resistência à barbárie, o que faz com que a práxis educativa ganhe um caráter político, daí o imperativo: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (ADORNO, 1995, p. 119).

No entanto, a educação tem resultado na adaptação ao meio escolar e social, o que lhe confere uma função que se esgota na reprodução das necessidades da sociedade e nos papéis que nela cada indivíduo deve desempenhar. Para Adorno, a escola deveria ter como função emancipar o indivíduo, por meio da oferta de um ensino substancial e que promovesse a transformação pelo movimento dialético, por meio da reflexão:

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, e que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e nítido. (ADORNO, 1995, p. 172)

Adorno entende a emancipação como a superação da necessidade de se adaptar às exigências sociais cedendo à dominação. A crítica adorniana é ao modelo de educação voltada para a adaptação e passividade das massas, pois para o autor, uma sociedade democrática é também emancipada, pois segundo sua concepção de educação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque nós não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas o produto de uma consciência verdadeira. Isto

seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, numa exigência política. Isto é uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142)

Portanto, não há democracia sem emancipação, sem uma formação que permita aos sujeitos uma atuação crítica, política e ética em sua ação social. Nesse sentido, a emancipação pressupõe uma formação intelectual para toda a população, sem distinção quanto à futura tarefa social a ser cumprida pelo sujeito, logo, esta emancipação poderia ocorrer por meio da educação para formar uma sociedade democrática, com indivíduos emancipados e esclarecidos.

Porém, se a educação apenas reproduzir o que a classe dominante quer que seja difundido, isto se torna um obstáculo para a emancipação do indivíduo. A educação fica compartimentada, parcial, direcionada de acordo com os interesses da classe dominante, educando segundo esta perspectiva. Assim, haverá na verdade uma semiformação.

A educação passa a contribuir para a dominação do indivíduo como uma função reguladora, que busca não mais a sua emancipação, mas a sua adaptação.

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995, p. 143)

A educação tem condições de conduzir o indivíduo a constituir uma consciência crítica de si e daquilo que o condiciona, mas com o saber concentrado nas mãos de poucos a educação não será capaz de cumprir este papel. A aparente liberdade democrática fica apenas nas possibilidades de escolha de métodos e técnicas de ensino, mas não se expande ao que será ensinado.

Os indivíduos possuidores de alguma diferença, dessa forma, assistem ao esgotamento de suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos se apresentarem um suposto padrão considerado normativo.

No caso específico da Educação Especial, a negação da diversidade entre os indivíduos parece estar respondida na histórica distinção categorial das deficiências que os entendia como um conjunto diferenciado de seres humanos quanto aos seus processos constitutivos, mas homogêneo dentro da categoria deficiência.

Em outros termos, essa nomeação pode não ter permitido o entendimento de que esses indivíduos não são somente deficientes, antes são homens, mulheres, pobres, ricos, negros, brancos, etc. Por essa razão, o desafio da educação inclusiva não reside somente na perspectiva da generalidade dos alunos, mas também nas modificações que essa experiência atribui a todos os indivíduos no espaço social.

Não se trata apenas da percepção das diferenças individuais dos alunos na escola, mas das diferenças individuais de todos nas diversas relações sociais. Nessa percepção, está a possibilidade de o indivíduo viver experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros, pois a inclusão é algo que só se realizará por manifestações individuais.

A tarefa básica dessa escola é, portanto, materializar o processo de iluminação/eliminação pelo esclarecimento das causas que produziram a exclusão, entender-se espaço para oferecer educação, para a contestação e para a resistência, enxergar que os indivíduos não podem ser explicados automaticamente a partir das condições da diferença e fortalecer o desejo de libertar-se do passado.

Portanto, inclusão não pode se referir apenas à colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados nessa escola que apresenta problemas graves de qualidade, verificados pelos baixos níveis de aprendizagem e altos níveis de evasão e repetência.

Entretanto, conforme afirma Bueno (1999, p.18):

se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Ainda segundo Bueno (1999), não é possível erradicar o processo de exclusão escolar através de medidas isoladas. É indispensável que as políticas educacionais contemplem as diferenças, transformando a escola em um espaço para a diversidade, porque só assim a educação terá um caráter democrático, esclarecido e emancipatório.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes comuns no ensino regular é um tema que gera muitas controvérsias. Por um lado, conferências e declarações nacionais e internacionais e políticas públicas brasileiras nos âmbitos federais, estaduais e municipais debatem sobre a inclusão desta população na escola de ensino regular; por outro lado, estão as escolas buscando aplicar aquilo que é determinado como produto destes debates?

A inclusão escolar aparece como um discurso hegemônico em defesa de uma sociedade inclusiva, que aceita e garante direitos para todos. E isto é fruto de uma ideia de justiça social, coesão, solidariedade, entre outros atributos que legitimam o discurso de uma sociedade inclusiva. Segundo Garcia (2004), isto leva a uma precipitação das políticas públicas, pois os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gerados, expressados e apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como o mais importante nos enunciados políticos.

No caso da inclusão escolar, temos vertentes que defendem uma inclusão total, ampla e irrestrita, porém, outras visões são mais críticas e adotam uma postura mais prudente ao admitir que:

Se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo [...] esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma posição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de

todos na escola, para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado. (BUENO, 2005, p. 9)

Isto significa que ao aderirmos a uma perspectiva de inclusão escolar total, perdemos uma visão crítica da precariedade da educação geral e das suas políticas e pedagogia historicamente construídas na sociedade.

Revolucionar sistemas por um conceito de inclusão que não é consensual, mas híbrido, endógeno ao campo e descontextualizado da situação que passam muitos municípios brasileiros, tende a ser uma espécie de “romantismo”. Além disso, tende a ser utilizado com uma certa “paixão ufanista” de intelectuais orgânicos que criaram e se mantêm num recente mercado inclusionista de palestras, cursos, livros, manuais, etc. mostrando soluções – muitas vezes mágicas – em nome de um sistema educacional diferente e emancipatório. Cabe ressaltar, porém, que existe uma parcela de técnicos, estudiosos, militantes e famílias que são íntegros defensores da inclusão de modo geral, concreto e contextualizado, baseado na luta histórica que possuem pela educação das pessoas com deficiência. (ARAÚJO, 2006, p. 124)

E na contramão deste “romantismo” e desta “paixão ufanista”, esta pesquisa busca identificar onde estão matriculados na educação básica os alunos e alunas caracterizados com deficiência intelectual para discutir o que isso pode significar em relação ao direito à educação desta população e como ocorre a relação entre o ensino regular e a educação especial, tanto no âmbito público quanto no privado. O tema será avaliado a partir da publicação e da implantação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL. MEC. SEESP, 2008), mas nesta pesquisa consideramos o ano de 2007, anterior à implantação da atual política, e seguimos até o ano de 2012.

Em relação às políticas nacionais de inclusão escolar iremos considerar e discutir as rupturas e continuidades existentes e o eventual impacto da nova política diante do que até o momento foi criado, organizado e implantado na educação especial brasileira.

Segundo Mazzotta (1999), há uma contradição nos textos legais ao entenderem a educação especial em alguns momentos como uma linha de escolarização, e em outros como um atendimento assistencial e terapêutico, ou seja, não como uma linha de atendimento educacional escolar. Uma política nacional não deve segregar a educação especial como um campo específico, mas incorporá-la na política educacional geral, apresentando “coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos

oficiais e os planos e propostas para implantação de tais princípios”. (MAZZOTTA, 1999, p. 201). E destaca que,

No âmbito federal, a descontinuidade das políticas sobre educação dos portadores de deficiência e sobre educação especial é apenas aparente. A análise sequencial dos textos legais, planos educacionais e documentos oficiais revela a permanência das mesmas posições filosóficas e políticas, apresentadas sobre formas diferentes pelos representantes dos mesmos grupos da sociedade civil. Sob discursos aparentemente diferentes permanece a mesma concepção de educação especial e de sua clientela. (MAZZOTTA, 1999, p. 191)

E esta questão será abordada nesta pesquisa ao discutirmos as políticas nacionais de educação especial desde a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973 até a atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL. MEC. SEESP, 2008).

Segundo Ozga (2000), ao analisar a legislação e as políticas de inclusão, devemos atentar para o fato de como os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses, sendo gestados, expressos e apreendidos em relações de conflito assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo o que é julgado como mais importante nos enunciados dos discursos políticos. O discurso, para Fairclough (2001), pode ser analisado, pois é um objeto simbólico e histórico, pois ao mesmo tempo em que expressa a realidade social, causa impressões sobre ela e é também constituído e constituidor da vida social.

Segundo Cury (1996), se uma lei, quando aprovada, tem um “poder fático”, instituindo-se como um campo de referência, de significação e de obrigação, que exige do analista a adoção de uma “conformidade crítica”¹, as proposições políticas nacionais, especialmente em repúblicas federativas como a nossa, não possuem esse caráter, mas o de indutor de políticas que podem ou não ser adotadas pelos entes federados e modificados quando da ascensão de novos grupos ao poder.

Assim, compreender os discursos políticos contidos nas legislações e políticas públicas de Educação implica saber em que bases estas se sustentam e como foram construídas ao longo da história.

¹ Para o autor, diferentemente da adesão e da iconoclastia, a conformidade crítica favorece uma análise densa da legislação em curso: “Pela imperatividade legal o sujeito se conforma dentro das regras do jogo democrático, mas pela criticidade ele se distancia para ver o objeto em planos diferentes.” (CURY, 1996, p. 73)

Quando o discurso das propostas políticas, em âmbito nacional, assume como meta garantir a educação para todos, há que se considerar que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e, dentre estes, particularmente, os portadores de deficiência, ainda se deparam com o tratamento desigual, que se legitima ora pela ausência de recursos especiais que lhes permitam estar e ficar no sistema escolar, ora pela indevida exclusão desse segmento da população do ensino comum. (PRIETO, 2000, p. 25)

Segundo Januzzi (2006), a escola exerce um papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem a função específica que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos. E a inclusão escolar só pode ser construída na experimentação concreta, crítica, com as perspectivas teóricas, políticas e das ações no campo da educação especial e da educação de modo geral.

A forma como a sociedade, ao longo da história, foi encarando os indivíduos com deficiência está intimamente ligada a fatores econômicos, sociais e culturais de cada época. Nesta pesquisa apresentaremos um panorama para remontar à Antiguidade e retratar como os indivíduos diferentes foram encarados com o transcorrer do tempo, objetos de um tratamento especial, desde serem considerados como tomados pelo demônio (Idade Média), até serem tratados como loucos e internados em hospícios (séculos XVIII e XIX) e, por fim, como seguiu esta questão nos séculos XX e XXI.

No campo da educação, no entanto, existem aspectos essenciais de natureza histórico-social mais vastos, ligados a determinados períodos, distinguidos por Baptista (1993) como o primeiro, essencialmente asilar; o segundo, de forte tendência assistencial, aliado a algumas preocupações educativas e; o terceiro e mais recente, caracterizado pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais.

No Brasil, só no século XIX esses indivíduos começaram a ser objeto de alguma forma de ensino, ainda que claramente segregado, e só ao final do século XX começaram a se “beneficiar” de uma educação com seus iguais nas escolas de ensino regular.

Contudo, os livros sobre a história da educação e, mais precisamente, sobre a história da educação dos indivíduos com deficiência no Brasil descrevem genericamente o que poderia ser fundamental para a compreensão desses grandes períodos históricos. Os textos sobre a escolarização dos deficientes mantêm sempre como eixo a própria deficiência, desconectados propriamente das relações sociais ou escolares.

Ainscow (1998) ressalta que, no mundo desenvolvido, existe o número necessário de lugares nas escolas; o problema consiste em encontrar meios de organizar as escolas e as salas de aula, de maneira que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem, diferente dos países em desenvolvimento, nos quais há ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito a milhões de crianças, incluindo as que apresentam deficiências, a quem o direito à escola ainda é negado.

A Educação Especial insere-se nos diferentes níveis da Educação Escolar: Educação Básica (educação infantil, educação fundamental e ensino médio) e Educação Superior, assim como nas demais modalidades da educação escolar, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Indígena.

A LDB nº 9394/96, em seu Capítulo V, art. 58, define por Educação Especial 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.

Já nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (p. 69).

O termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01). Entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de

desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem. E altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.

No Brasil de acordo com os dados do censo escolar de 2006 (MEC/INEP) que discriminam índices comparativos anuais entre 1998/2006, registrou-se um crescimento do atendimento inclusivo. Com relação à evolução de matrículas na educação especial, entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) de 43.923 para 325.136 e de 28% em escolas e classes especiais de 293.403 para 375.488. Desta forma, a evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular caracteriza-se com a diminuição do número de matrículas em escolas especializadas e classes especiais de 87,0 % para 53,6% e o crescimento nas matrículas em escolas regulares/classes comuns de 13,0% para 46,4%.

Com relação à evolução de matrículas na educação especial na rede pública e privada, houve um crescimento de 146% das matrículas em escolas públicas com orientação inclusiva e de 64% em escolas privadas. O atendimento em escolas públicas saltou de 53,2% para 63,0% e o atendimento em escolas privadas caiu de 46,8% para 37,0%.

Com relação à evolução de matrículas em escolas regulares/classes comuns, entre 2002 e 2006, houve um crescimento de 194% das matrículas inclusivas, com aumento de 175% em escolas com apoio pedagógico especializado e 208% em escolas sem apoio pedagógico especializado. As matrículas com apoio pedagógico especializado caíram de 44,7% para 42,0% e as sem apoio pedagógico especializado cresceram de 55,3% para 58,0%.

Estes dados aparentemente comprovam um aumento da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o que reforça a posição de uma postura inclusiva. Assim, nesta pesquisa pretendemos verificar como está a inclusão de alunos e alunas com deficiência intelectual no Brasil, a quantidade de matrícula desta população, no período de 2007 a 2012, para verificar onde estão estudando e o que isto significa a respeito da sua inclusão escolar.

Nesta pesquisa realizamos uma investigação em que, apoiada no conjunto de informações estatísticas disponíveis sobre as matrículas de alunos com deficiência intelectual (BRASL. MEC. INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012), procuramos analisar onde estão matriculadas as pessoas com deficiência intelectual e o que esse cenário significa em relação à escolarização desta população.

Os problemas decorrentes desta pesquisa são:

A expansão das matrículas expressa efetivamente o dispositivo constitucional e da lei de educação de incremento das políticas de inclusão escolar?

A expansão das matrículas expressa efetivamente a ampliação do direito de educação dessa população como obrigação do Estado?

As diferenças regionais expressam diferentes níveis de consecução do direito à educação desse alunado?

Portanto, o objetivo foi o de verificar se expansão das matrículas de alunos e alunas com deficiência intelectual expressa a ampliação do direito à educação desse alunado, tanto em nível nacional, quanto regional.

Para tal, analisamos a expansão das matrículas de alunos e alunas com deficiência intelectual no Brasil e nas regiões do país, no período entre 2007 e 2012, verificando a sua expansão em relação à expansão das matrículas globais no Brasil e nas regiões do país, à instância administrativa, à etapa de ensino e ao tipo de escolarização (ensino regular e educação especial).

Ao analisar os resultados das políticas de educação especial no Brasil e das regiões geográficas, buscamos discutir se o direito à educação de alunos com deficiência intelectual, garantido pela atual legislação, está sendo crescentemente atingido pela expansão das oportunidades educacionais para esse tipo de aluno, expressa pelo acesso à escolarização, ao crescimento da oferta pelo poder público, à expansão dos processos de inclusão escolar e às possibilidades de progressão escolar.

As hipóteses levantadas são as de que, mesmo com um aumento de matrículas de alunos e alunas com deficiência intelectual no Brasil e nas regiões do país, elas não representam uma expansão de oportunidades educacionais para estes alunos, porque:

a) a expansão das matrículas desses alunos acompanha o crescimento das matrículas gerais;

b) o ensino segregado continua, no caso da deficiência intelectual, sendo o prevaente como forma de escolarização;

c) as instituições privadas continuam absorvendo a maior parte destes alunos, com crescimento maior que os das escolas públicas.

Para atender este objetivo, os dados coletados para esta pesquisa referem-se aos anos de 2007 a 2012 e estão disponíveis nos microdados referentes ao Censo Escolar, do INEP/MEC (BRASIL. MEC. INEP, 2012). Eles expressam a situação brasileira, no que diz respeito ao número de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas de ensino regular e também em escolas de educação especial. Os dados sobre a população geral brasileira foram coletados e estão disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (BRASIL. IBGE, 2012).

A escolha desta pesquisa pela investigação dos alunos com deficiência intelectual se fundamenta ante a evidência de uma marginalização das pessoas com deficiência intelectual, não só em relação às pessoas *normais*, como também em relação a seus pares, igualmente com deficiência, notadamente físicas e sensoriais. Isto, porque, não podemos desconsiderar que vivemos num ambiente social no qual a capacidade intelectual é um dos atributos mais valorizados, já que persiste a noção de que tal atributo habilita as pessoas a enfrentarem os mais variados desafios impostos por uma sociedade competitiva e com avanços tecnológicos a passos largos.

Os dados colhidos pelo Ministério da Educação por meio do Censo Escolar parece ser uma fonte rica para a análise proposta, pois este censo é realizado todos os anos sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Trata-se de um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (BRASIL. MEC. INEP, 2011)

O censo escolar, portanto, é um sistema de informações da educação básica, que abarca todas as suas etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional.

As informações do censo escolar trazem um panorama nacional da educação básica que pode ser de grande valia para formular políticas públicas e executar programas na área da educação, mas que não têm sido objeto de análises no que diz

respeito aos alunos com deficiência intelectual. O tratamento dado nesta pesquisa, com a utilização das informações contidas nos levantamentos estatísticos do INEP do IBGE e de documentos das políticas educacionais brasileiras, parte do princípio que elas são expressão de processos de rupturas e continuidades presentes nas políticas de educação especial no Brasil, que refletem embates ideológicos acerca da Educação Especial.

Esta pesquisa utilizou como referencial teórico as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, que corresponde à negação do positivismo, pois não entende a história como um progresso linear, sem interrupções, contradições ou rupturas, mas que a história deve ser compreendida a partir da concepção dialética, com destaque para as considerações de Franz Neumann (1969) sobre a Política, o Estado e o Direito.

A política, segundo Neumann (1969), não é simplesmente a crônica do conflito entre indivíduos, ou de vários grupos e classes sociais que se abrasam em disputas pelo poder, mas quase sempre oculta uma tentativa ambiciosa de se moldar o mundo de acordo com a imagem que dele se faz, de fazer prevalecer um determinado ponto de vista, portanto, política é tanto luta entre ideias quanto entre forças.

Para este pensador, o poder político serve como um poderoso instrumento racional para praticar justiça social, na medida em que ele não se preocupa, apenas em construir aparas e freios ao exercício do poder, mas com a melhor maneira de utilizá-lo para obter a equidade e a uniformidade entre os indivíduos numa democracia.

A partir da perspectiva indicada acima esta tese foi organizada em quatro capítulos, conforme descrevemos abaixo.

No capítulo 1 procura-se estabelecer, com base em autores de referência, reflexões sobre a educação de pessoas com deficiência, mais precisamente, sobre o conceito de deficiência intelectual e sua educação, no intuito de delimitar a problemática deste estudo.

No capítulo 2 discute-se sobre as políticas nacionais de educação especial no Brasil, abordando a inclusão escolar do ponto de vista destas políticas e dos estudos na área.

O capítulo 3 apresenta os resultados da investigação, por meio da análise dos dados estatísticos nacionais e regionais, inicialmente abarcando dados gerais sobre as matrículas de alunos com deficiência em geral, para, em seguida, centrar-se nas específicas de alunos com deficiência intelectual, foco deste estudo.

Por fim, nas considerações finais, faz-se uma reflexão crítica cotejando os principais resultados da investigação com as perspectivas teóricas adotadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO SOCIAL DOS INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1.1. Antecedentes históricos das pessoas com deficiência

A luta por reconhecimento social de determinados grupos historicamente excluídos e oprimidos tem sido uma constante na agenda política das sociedades ocidentais contemporâneas. E a partir dos anos 1960, diversos movimentos sociais começaram a buscar uma mudança de paradigmas sociais resultante da sua atuação política. Esse processo pressupõe a ratificação da dignidade intrínseca do indivíduo com base na igualdade de direitos entre todos, ou seja, um reconhecimento que estende o conceito de cidadania para grupos que antes sofriam de invisibilidade sociopolítica em decorrência de suas especificidades.

O tema do reconhecimento alcançou as pessoas com deficiência, grupo social que sempre foi colocado em posição de inferioridade social. A mobilização para adquirir visibilidade política e a defesa dos seus direitos tomou corpo a partir de 1960, quando, na esteira de outros movimentos pelos direitos civis, como o movimento negro e o movimento feminista, iniciou-se a luta pela mudança de paradigmas sociais, refletida na busca pela proteção dos direitos e promoção da autonomia, autodeterminação, independência, eliminação de barreiras, preconceitos ou discriminação de qualquer espécie.

A história das pessoas com deficiência apresenta duas características comuns, independentemente do período considerado. A primeira se refere à visão da deficiência como uma condição que impõe à pessoa um valor menor em relação aos demais seres humanos, à qual pertenceriam todos aqueles que não se enquadrassem no modelo de normalidade física e psíquica imposto pelo seu grupo social. A segunda, em grande medida decorrente da primeira, diz respeito à exclusão social da pessoa com deficiência, a total ausência de participação dos momentos decisórios das sociedades a que pertenceram, porquanto sempre estiveram em uma posição marginal. No entanto, o peso relativo dessas características variou durante toda a trajetória, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando as pessoas com deficiência começaram a reescrever sua história.

Os antecedentes históricos e políticos da trajetória das pessoas com deficiência no mundo não têm exatamente um registro preciso quanto ao seu início; segundo Stiker (1999) há registros desde o antigo Egito, porém, a atenção às pessoas que apresentavam alguma limitação decorrente de malformações congênitas, acidentes ou ferimentos de guerras restringia-se aos membros da nobreza, aos guerreiros e aos sacerdotes, bem como aos seus familiares. A explicação das deficiências era predominantemente metafísica, posto que constituíam rupturas cósmicas e divinas.

Ainda segundo Stiker (1999), o povo hebreu interpretava que as doenças crônicas e as deficiências, tanto físicas quanto mentais, refletiam as impurezas, pecados e crimes dos indivíduos acometidos, que eram proibidos de tomar parte ativa nos rituais religiosos, especialmente da oferenda de sacrifícios. O cristianismo, por sua vez, rompe alguns dos pressupostos religiosos que mantinham a diferenciação entre o sagrado e o profano na sociedade judaica, e, em consequência, desestabiliza o sistema social judaico. Como, no cristianismo, o homem é feito à imagem e semelhança de Deus e, portanto, carrega dentro de si o sagrado, extingue-se a dissociação apregoada pelas leis judaicas entre Deus e o homem, que servia como fundamento para afastar as pessoas com deficiência dos ofícios rituais e as colocava em uma condição marginal. Sem negar a ligação entre desgraça e pecado, o cristianismo quebra a conexão entre deficiência e falta individual, entre aspectos exteriores, considerados impuros, e deficiência.

Para a nova ordem, o mais importante era ter um coração puro, e a religião é um elo entre todos os seres humanos. A pureza e o sagrado estão presentes quando existe amor; ao contrário, surge o impuro, o degradante, o profano. Nesse contexto, tanto pessoas com o corpo perfeito como aquelas com alguma deficiência podem se tornar puras ou impuras. No entanto, essa mudança de perspectiva não se traduziu em uma posição de igualdade entre pessoas deficientes e não-deficientes nas sociedades nas quais a religião cristã floresceu.

Para Stiker (1999), a sociedade grega, que valorizava sobremaneira os corpos perfeitos, o vigor físico e a mente ágil e vivaz, prescrevia o ato do sacrifício para crianças que apresentassem imperfeições físicas perceptíveis. Era praticado sob a forma de exposição, tanto em Atenas quanto em Esparta, mediante o abandono em lugares ermos, eram colocadas dentro de buracos ou jogadas em um rio. Segundo Stiker (1999), essa forma de exposição não significava assassinato, mas o retorno aos deuses, por meio do sacrifício. Era justificado como uma necessidade social, uma vez que o nascimento de crianças com deformidades congênitas sinalizava desgraças advindas da cólera dos

deuses, que recaíam sobre todo o corpo social. A decisão sobre a exposição não era tomada pelos pais, mas por um conselho de sábios anciões.

Stiker (1999) destaca que os romanos absorveram, em grande medida, as visões de mundo, valores e costumes dos gregos, cujo legado foi transmitido para o resto do mundo conhecido pela expansão do império. Na Roma antiga, o sacrifício era prática corrente, e as crianças com deformidade, fracas ou consideradas anormais eram abandonadas às margens do rio Tibre.

A Idade Média, de acordo com Stiker (1999) representa a efetiva quebra do vínculo entre a deficiência e o sagrado, nos moldes da Antiguidade Clássica, e passa a ser encarada como uma questão de conduta ética e espiritual. A presença do sagrado ainda é sentida, mas de uma forma diferente, em que Deus envia a doença e a deficiência como provação, como oportunidade de exercitarmos a maior virtude, a caridade, e como sinal de sua presença, como um teste da autenticidade da fé. Em decorrência dessa nova perspectiva, o *status* da deficiência no período feudal tornou-se fluido, passou a apresentar características diversas em pelo menos três momentos. No primeiro, que marca o início da Idade Média, o deficiente assume o papel de protegido de Deus, e, portanto, deve ser objeto de cuidado social. Esse cuidado ocorre sob a forma da caridade, pois a salvação passa necessariamente pela observância dessa prática. O segundo momento, que corresponde ao final do século XII, glorifica os pobres e deficientes, pois os identifica como a imagem e semelhança de Deus. Essa visão percebe Deus diretamente em sua criação e em tudo e todos que o circundam. Nesse contexto, a posição social marginal passa a ser um valor positivo. No terceiro momento, que se inicia no século XIV, período de grandes epidemias e pragas, em que hordas de desvalidos vagam pelos campos e cidades, torna-se difícil distinguir o deficiente.

Com o Renascimento, Stiker (1999) observa o desenvolvimento de uma mudança conceitual significativa em relação à origem das deficiências. A deficiência, que era explicada, principalmente, a partir da ética cristã, começa a perder sua conotação moral. As ideias de hereditariedade, contágio, infecções causadas por germes e micróbios são elaboradas e explicadas a partir da observação de processos naturais, sem nenhum componente metafísico. Essa distinção, no entanto, não foi imediatamente incorporada pelo imaginário popular, e as pessoas cujas deficiências eram vistas como monstruosidades continuaram a ser tratadas como se assim fossem.

No século XVII, para resolver essa questão, a razão ordena que todas as formas de não-conformidade sejam removidas do espaço público e confinadas em hospitais, a

fim de que a ordem social seja restabelecida. Cabe ressaltar que o conceito de hospital, nesse contexto, difere do adotado na atualidade, já que funcionava como um lugar para segregação dos pobres e eventualmente deficientes. Só a partir da fundação do Hospital dos Inválidos, instituição destinada ao abrigo de soldados franceses feridos em guerras, é que se iniciou a criação de um aparato específico para pessoas com deficiência. Assim como na Idade Média os deficientes continuavam a ser vistos dentro do imenso contingente de pobres que viviam em condições de abandono, ou então, escondidos dentro das casas das famílias. (Stiker, 1999).

Para Stiker (1999), o Iluminismo trouxe outro diferencial em relação ao tratamento das pessoas com deficiência: a ideia de que esse grupo não deveria ser ocioso e de que a prática de esmolar deveria ser banida. A partir dessa premissa, foram criadas as primeiras instituições, em geral beneficentes, que aliavam o abrigo a esse grupo com o desenvolvimento de atividades produtivas compatíveis com suas limitações. Também se torna objeto de preocupação social a educação e a reabilitação do deficiente, embora essa incipiente integração tenha permanecido, em grande medida, no plano teórico, haja vista que apenas umas poucas instituições especializadas, destinadas a deficientes sensoriais, foram alvo dessas iniciativas.

A industrialização decorrente da Revolução Industrial teve um impacto significativo na posição social das pessoas com deficiência. O ritmo imposto pelo trabalho fabril, em que rapidez, destreza e capacidade de compreensão de tarefas mais complexas eram requisitos essenciais para a empregabilidade, afastou ainda mais o deficiente do mundo do trabalho. O que antes não era percebido como problema para a execução de atividades domésticas ou agrícolas, agora se torna um impeditivo para a integração ao sistema econômico vigente.

Ainda segundo Stiker (1999), o final do século XVIII também testemunhou a emergência de um novo poder, o poder médico, com todas as implicações que essa nova força trouxe para a configuração das estruturas sociais. O aperfeiçoamento da medicina e a conseqüente melhoria da qualidade de vida da população fez crescer a influência desses profissionais nas diversas esferas da vida social. Na hierarquia política, quando muitas condutas sociais passam a ser definidas com base nas normas de saúde e higiene, o médico começa a ocupar uma posição de destaque. Paralelamente, os avanços científicos na área médica e os sucessos obtidos na medicalização das doenças levaram à expansão da segregação institucional, considerada como medida de excelência para o tratamento dos males incapacitantes e de suas conseqüências.

Especificamente em relação às pessoas com deficiência intelectual, Stiker (1999) traça um panorama para esclarecer que, de maneira geral, até o século XVIII, as pessoas com deficiência intelectual eram usualmente mantidas em condições de invisibilidade social; foi apenas no final do século XVIII que o médico Phillipe Pinel tomou uma iniciativa revolucionária no tratamento dos deficientes intelectuais, redesenhando o modelo existente adotando um tratamento ‘humanizado’ e com fundamentação científica no cuidado desses doentes, que, no entanto, ainda permaneciam segregados em espaços chamados “asilos”.

Assim, para Stiker (1999), a partir do século XIX, houve uma mudança na percepção do fenômeno da loucura, que se transformou em alvo de conhecimento e também no objeto fundamental da psiquiatria clássica, ciência que classificou objetivamente os diferentes sintomas das doenças mentais e colocou os loucos em instituições que possibilitassem a continuidade das observações das manifestações da loucura. Suas marcas distintivas são a medicalização, a terapia e a hospitalização, intervenções que mantêm o doente mental excluído do convívio social e dá legitimidade à assistência e tutela ininterruptas como forma de impedir que eles ajam como elementos perturbadores da ordem moral vigente.

Para Amarante (1995), o louco torna-se invisível para a totalidade social e, ao mesmo tempo, objeto visível e passível de intervenção pelos profissionais competentes, nas instituições organizadas para funcionarem como lócus de “terapeutização” e reabilitação – ao mesmo tempo, é excluído do meio social, para ser incluído de outra forma em um outro lugar: o lugar da identidade marginal da doença mental, fonte de perigo e desordem social.

Convém destacar que a trajetória da deficiência intelectual não acompanha o ritmo das mudanças nas respostas sociais a outros tipos de deficiência, verificadas a partir do século XIX. As mudanças trazidas por Phillipe Pinel no fim do século XVIII só foram alvo de maiores críticas e ações no sentido de promover mudanças significativas de cenário após a Segunda Guerra Mundial, quando surgiram, nos Estados Unidos e na Europa, questionamentos acerca do papel dos manicômios e do saber psiquiátrico clássico.

No âmbito asilar, Amarante (1995) revela que ganharam destaque as propostas das comunidades terapêuticas e a psicoterapia institucional. A primeira, que se caracterizava pela transformação da dinâmica asilar por meio de medidas administrativas, democráticas, participativas e coletivas, teve o mérito de ter chamado a

atenção da sociedade para as condições deprimentes das pessoas institucionalizadas nos hospitais psiquiátricos e pelo flagrante desrespeito aos direitos humanos. Além disso, essa vertente, cujo principal representante foi o inglês Maxwell Jones, introduziu o tratamento de pacientes mentais em pequenos grupos, onde seus problemas eram compartilhados e discutidos, como forma de facilitar sua ressocialização. Por sua vez, a psicoterapia institucional, iniciada na França, buscou resgatar o potencial terapêutico do hospital psiquiátrico, que deveria representar um instrumento de cura nas mãos de um médico hábil.

Amarante (1995) destaca que outras vertentes contestaram a psiquiatria asilar, ao considerarem que não se pode alcançar sucesso terapêutico em uma estrutura hospitalar alienante. Em síntese, a psiquiatria de setor, também de origem francesa e capitaneada pelas ideias de Bonnafé, visava levar a psiquiatria à população, evitando, o máximo possível, a internação. Pretendia-se tratar o paciente em seu próprio meio social; a passagem pelo hospital seria apenas uma etapa transitória do processo terapêutico. Para tanto, deveria haver uma relação entre a origem geográfica e cultural dos pacientes e a ala hospitalar na qual seriam cuidados para dar continuidade ao tratamento.

Já a psiquiatria preventiva, originária nos Estados Unidos e que teve em Gerald Caplan um de seus principais expoentes, adotou a estratégia de intervir nas causas ou no surgimento das doenças mentais e buscar não apenas preveni-la, mas promovê-la, com a utilização de metodologia específica para identificar potenciais doentes. De acordo com essa corrente, a doença mental assume o significado de distúrbio, desvio, marginalidade, podendo, por conseguinte, prevenir e erradicar os males sociais.

Ressalte-se, segundo Amarante (1995), que esse modelo foi difundido por organizações sanitárias internacionais, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), e adotado por vários países do Terceiro Mundo. Destaque-se que a psiquiatria preventiva também considerava que as intervenções precoces trariam a obsolescência dos hospitais psiquiátricos, preparando o terreno para propostas que visavam a desinstitucionalização/desospitalização dos doentes mentais.

Para Amarante (1995), os modelos teóricos mencionados obtiveram resultados satisfatórios em relação ao quadro anterior do tratamento da doença mental, mas as propostas mais radicais de reforma do modelo psiquiátrico clássico ocorreram com a antipsiquiatria e a psiquiatria democrática italiana, no esteio da tradição de Franco Basaglia.

A antipsiquiatria surgiu nos anos de 1960, na Inglaterra, por meio de um grupo de psiquiatras – Ronald Laing, David Cooper e Aaron Esterson – que denunciavam a inadaptação do saber e da prática psiquiátricas no trato da loucura e encaravam essa última muito mais como uma reação legítima à violência externa.

Em suma, a antipsiquiatria procura destituir o valor do saber médico e de suas intervenções práticas na doença mental, propondo a subversão da hierarquia e da disciplina hospitalares, que estereotipam o paciente com alguma doença mental visto como eternamente dependente e inválido. Ademais, indica a busca de estruturas marginais, visto que tanto a psiquiatria quanto a ordem social e familiar são fontes geradoras de loucura, que passa a ser vista como um fato social e político. Sua relevância histórico-teórica reside em enxergar o conceito de desinstitucionalização como algo que desconstrói no sentido em que foi desenvolvido por Franco Basaglia.

Segundo Amarante (1995), ao denunciar que a psiquiatria sempre colocou o homem entre parênteses e se preocupou com a doença, o italiano Franco Basaglia propôs uma mudança no foco da prática psiquiátrica, que não mais veria o paciente como um objeto a ser assistido, mas como um sujeito com quem era necessário interagir em um momento de sofrimento existencial. Diferentemente da antipsiquiatria, não propunha a apologia da loucura, mas a criação de condições para modificar uma situação de sofrimento.

Nesse contexto, foi necessário rever práticas e instituições cristalizadas pelo modelo clássico, em especial o manicômio, que concretiza a exclusão dos diferentes. Basaglia inicia um trabalho de humanização do hospital psiquiátrico de Goziria, usando, inicialmente, o modelo de comunidade terapêutica idealizado por Maxwell Jones para instaurar a crise no interior da instituição e projetar os problemas da gestão psiquiátrica e das contradições sociais e políticas dela decorrentes para além de seus muros.

Amarante (1995) destaca que o passo seguinte consistiu em expor as fraquezas do modelo de comunidade terapêutica, que deixavam intacta a relação assimétrica saber/prática e objeto de intervenção – no caso, o doente mental – e não colocavam em discussão a tutela e a custódia, tampouco retirava a presunção de periculosidade atribuída ao louco, o que justificava sua exclusão da vida social. De fato, Basaglia trouxe ao debate público as práticas simbólicas que demonstravam a inabilidade de se lidar com a diferença e os diferentes, numa sociedade organizada para o acolhimento apenas dos iguais.

Em síntese, buscou a desconstrução não só da psiquiatria tradicional e de suas instituições, práticas e saberes, mas também buscou romper com os limites jurídicos que sancionavam a tutela e a invisibilidade social do louco. A desconstrução do manicômio implicava também a construção de novos espaços e formas de lidar com a loucura.

Segundo Amarante (1995), esse modelo foi tão amplamente difundido que ainda mantém sua influência sobre a prática psiquiátrica atual, apesar do surgimento de outros modelos de tratamentos da doença mental, em especial após a Segunda Guerra Mundial. Ao atribuir ao louco uma identidade marginal e doente, a medicina torna a loucura ao mesmo tempo visível e invisível. Criam-se condições de possibilidade para a medicalização e a retirada da sociedade, segundo o encarceramento em instituições médicas, produzindo efeitos de tutela e afirmando a necessidade do enclausuramento deste para a gestão de sua periculosidade social.

Essas instituições, em geral mantidas e gerenciadas por organizações de caridade, muitas vezes tratavam as pessoas deficientes como crianças incapazes de tomar suas próprias decisões, e mantinham-nas isoladas da vida comunitária. Em suma, essa segregação socialmente sancionada reforçou as atitudes sociais negativas em relação à diferença humana, as quais foram intensificadas pelas teorias Darwinistas, mormente quando apregoavam a sobrevivência dos mais fortes, ou seja, dos que se adequassem ao padrão de normalidade vigente. A partir desse período, foram institucionalizadas práticas eugênicas de esterilização de pessoas com deficiência mental, proibição de casamentos entre “surdos-mudos”, entre outras medidas.

Segundo Stiker (1999) acrescenta-se que a medicalização da deficiência trouxe consigo uma inovação que pode ser avaliada sob dois ângulos distintos. Se, por um lado, a reabilitação é encarada como uma melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiência, porque leva à recuperação funcional ou ao desenvolvimento de novas habilidades que possam compensar as limitações decorrentes de sua condição, por outro lado, deixa explícita a exigência da máxima adequação possível do deficiente aos valores e modelos vigentes, sob pena de, se assim não agir, tornar-se um peso para o resto da sociedade.

Para Stiker (1999) o século XIX só reforça o modelo iniciado no fim do século XVIII em relação às pessoas com deficiência: a assistência se dá na forma da reclusão e da reabilitação. Naturalmente, ocorre o aperfeiçoamento das instituições, que cada vez procuram oferecer melhores instalações, tecnologias apropriadas e meios de minimizar os obstáculos que dificultam a incorporação da pessoa com deficiência à vida social.

Em suma, durante toda esta trajetória os deficientes continuavam circunscritos e submetidos a um rigoroso controle social. E segundo Stiker (1999), no século XX, a ideia de reabilitação desempenha um papel ainda mais importante na maneira como a sociedade trata as pessoas com deficiência, entendida como o conjunto de ações médicas terapêuticas, sociais e profissionais dirigidas àqueles que são agrupados sobre a designação genérica “pessoas deficientes”.

Segundo Stiker (1999) a dicotomia normal-anormal torna-se vetor diretivo quando se pretende integrar o deficiente aos aspectos da vida comunitária. Todos os esforços devem ser envidados para distanciar a pessoa com deficiência o máximo possível da anormalidade, o que pode ser obtido por meio da normalização.

No entanto, para Amaral (2004), a normalização implica a negação da deficiência, inclusive dos desconfortos vivenciados no cotidiano decorrentes dessa condição, tal como a impossibilidade de formar uma identidade coletiva, já que diferentemente de outros grupos minoritários, as pessoas com deficiência não provêm de ambientes com uma subcultura própria da deficiência, com regras e expectativas específicas. Em geral, advêm de famílias “normais”, de uma sociedade “normal”, logo, são socializados nesse universo. Com o tempo, vão internalizando os preconceitos em relação à deficiência, criados pela maioria normal, e sobrevêm a conseqüente não aceitação da sua condição. Na expectativa de serem aceitos pela norma, muitos vivem à espera de um milagre que reverta esse processo, por meio de intervenções metafísicas, médicas ou tecnológicas que lhes devolvam a possibilidade de uma vida ajustada aos padrões sociais vigentes.

Pode-se questionar se as pessoas com deficiência, alvos principais das ações de reabilitação e ajustamento, opõem-se de alguma forma a essas decisões sociais que tanto afetam sua existência. É fato que, no decorrer do século XX, foram criadas várias instituições representativas das pessoas com deficiência, em geral voltadas à reabilitação e ao trabalho caritativo. A maioria delas não era dirigida ou gerenciada por deficientes. No entanto, isso não significa que atuavam sem o consentimento dos representados ou que as pessoas deficientes se posicionassem contrariamente a elas. Como o próprio sistema social já se encarregara de internalizar nas pessoas com deficiência o objetivo da integração, elas próprias demandavam sua existência.

Nesse ponto, convém registrar a eclosão, nos anos de 1960 e 1970 de movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência em vários países. Importante ressaltar que, entre as reivindicações dos movimentos de pessoas com

deficiência surgidos nos anos 1960, o direito a “serem iguais aos outros” ocupava lugar de destaque nessa pauta. As demandas eram prioritariamente destinadas ao usufruto de direitos civis e sociais já garantidos aos considerados normais, como forma de se cumprir o princípio da igualdade. No entanto, nos anos de 1980 já se observava a construção de uma nova tendência entre pequenos grupos representativos das pessoas com deficiência que clamavam pelo “direito à diferença dentro da igualdade”.

Dados do Banco Mundial (2000) e da ONU (2000) ilustram uma estreita ligação entre pobreza e deficiência. De acordo com essas informações, um em cada vinte habitantes do planeta apresenta alguma deficiência, e, nos países mais pobres, essa proporção cai para um em cada cinco habitantes. Nos países em desenvolvimento, 80% das pessoas com deficiência vivem abaixo da linha da pobreza, e os serviços de reabilitação só são acessíveis a 2% desse universo, bem como o acesso a serviços básicos apropriados. Isso reforça a percepção de que, na primeira metade do século XXI, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência será, fundamentalmente, uma luta para dissociar o relacionamento opressivo e duradouro entre pobreza e deficiência.

Retornando ao contexto histórico, observa-se que, na segunda metade do século XX, em resposta às atrocidades cometidas pelo nazismo na Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de se elaborar uma carta de princípios que congregasse valores éticos e universais atinentes à pessoa humana e sua dignidade, a ser respeitada por todas as nações, uma vez que a proteção desses direitos humanos deve transcender ao plano nacional e ser alvo de monitoramento e responsabilização internacionais. A partir dessa concepção, em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas e, em 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Segundo Piovesan (2008), a perspectiva contemporânea dos direitos humanos é marcada pela universalidade, indivisibilidade e interdependência, sendo a condição de pessoa o único requisito exigido para seu usufruto. Contudo, a vulnerabilidade de certos grupos sociais demanda que a proteção seja propiciada em razão de suas peculiaridades e particularidades, contexto que insere a deficiência na perspectiva dos direitos humanos.

A ONU aprovou vários documentos voltados à proteção das pessoas com deficiência, como a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental, em 1971 e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975. Em 1976, proclamou o ano de 1981 como o “Ano Internacional para as Pessoas Deficientes”, com o intuito de explorar o tema nos países membros, mediante a conscientização da problemática desse

grupo social para o alcance de uma gradativa mudança na qualidade de vida de seus componentes. Na sequência, o período entre 1982 e 1991 é chamado década das pessoas com deficiência na qual ações são adotadas para buscar integrá-las à sociedade. Nesse cenário, convém destacar a adoção, pela Assembleia Geral da ONU, das *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, em 1994, documento que provê modelos internacionais básicos para programas, leis e políticas sobre deficiência.

Estabelecidas a partir do Programa Mundial de Ação em relação às Pessoas com Deficiência, fruto das discussões ocorridas em 1981, durante o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, essas regras para equalizar oportunidades vão além das tradicionais proteções de não discriminação, pois abrangem direitos à reabilitação, educação especial e acesso a serviços e instalações públicas e privadas.

Esse processo culminou na aprovação, em 13 de dezembro de 2006, da Convenção da ONU sobre as Pessoas com Deficiência. O documento incorpora muitos avanços obtidos pelos movimentos representativos das pessoas deficientes, a exemplo da compreensão da deficiência como uma questão social; a elevação da não-discriminação em razão da deficiência a princípio; o direito à educação e ao trabalho em igualdade de condições, sem que a adoção de medidas que possibilitem o acesso sejam vistas como discriminatórias. Sua ratificação pelos Estados-membros ainda não foi concluída, mas espera-se que sua aprovação passe a nortear as decisões políticas e as políticas públicas relacionadas às pessoas com deficiência.

1.2. Caracterização da deficiência intelectual

O termo deficiência intelectual adotado nesta pesquisa refere-se ao que era chamado de deficiência mental, termo ainda encontrado em livros científicos e de divulgação da área, documentos legais, entre outras publicações sobre o tema. A alteração de terminologias nesta área deve-se ao processo histórico de estudos e atuação sobre deficiências na tentativa de minimizar as ideias pejorativas dos termos e buscar uma melhor precisão sobre as definições das deficiências.

Portanto, neste trabalho adotamos a terminologia deficiência intelectual, por entender que é a mais adequada atualmente para discutir o que pretendemos realizar, mas ao citar autores que utilizam outras nomenclaturas, caso a citação seja literal, mantivemos aquela utilizada pelo autor. Já nas citações indiretas utilizamos o termo

deficiência intelectual.

Segundo Cirilo (2008), as terminologias usadas para se referir à pessoa com deficiência intelectual foram sendo substituídos no intuito de atender às concepções da sociedade vigente. Termos como deficiente mental, retardado, pessoa com retardo mental, excepcional, idiota, entre outros, alterados ao longo da história, buscaram ajustar o termo a uma denominação que expressasse de maneira adequada a deficiência, de modo não pejorativo.

Para Aranha (1995), com o avanço da medicina, houve uma prevalência da visão organicista sobre a deficiência intelectual. Assim, esta passa a ser entendida como um problema médico e não mais, apenas, como uma questão espiritual. Nos séculos XVII e XVIII, ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial.

Mas, foi somente no século XIX que se observou uma responsabilidade pública frente às necessidades das pessoas com deficiência. No século XX, houve uma multiplicação das visões a respeito da pessoa com deficiência, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social, entre outras perspectivas.

Segundo Kirk e Gallagher (1987), a deficiência até o final da década de 1980 era compreendida como característica imutável do indivíduo, o que permitia classificá-la em diferentes níveis; no caso específico da deficiência intelectual, empregava-se termos que tinham significado e implicações educacionais, como a classificação nas categorias “educáveis”, “treináveis” e “graves/profundos”.

De acordo com Sassaki (2005), o termo deficiência intelectual foi oficialmente utilizado em 1995, em Nova York, no simpósio *Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro (Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the Future)*, realizado pela Organização das Nações Unidas e *The National Institute of Child Health and Human Development, The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation* e *The 1995 Special Olympics World Games*.

Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: *oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongoloide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental* em nível *dependente/custodial, treinável/adestrável* ou

educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); *criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial* etc. Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo *deficiência intelectual*. (SASSAKI, 2005, p. 9)

O conceito de deficiência intelectual passou a ser universalmente utilizado a partir da Declaração de Montreal (2001), sob a justificativa de que este conceito é mais preciso do que deficiência mental,

pois considera que a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente e não em qualquer e inúmeros processos mentais típicos do ser humano que se faz crer na perspectiva da deficiência mental sempre tida como inaptidão cognitiva geral: incapacidade de abstração, generalização, ausência de memória para a apropriação e retenção de saberes de qualquer natureza mais elaborada, que caracteriza uma pessoa que pouco ou nada se aprende. (FERREIRA, 2009, p. 102)

A deficiência intelectual foi definida pela *American Association for Mental Retardation* (AAMR), em 2006, com a publicação do termo *retardo mental* e refere-se aos indivíduos que tenham comprometimento intelectual associado a limitações do comportamento adaptativo em duas ou mais das áreas seguintes: comunicação, cuidados pessoais, vida escolar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer, trabalho; com manifestações até os 18 anos.

Anteriormente, a própria AAMR utilizava a classificação em níveis “leves”, “moderado” e “grave”, mas atualmente, com o atual nome de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, destaca em sua publicação de 2010 que ao se definir e avaliar a deficiência intelectual devem ser considerados tanto o funcionamento intelectual – medido com base no quociente de inteligência (QI) quanto de outros fatores – como o ambiente típico da comunidade de pares do indivíduo e da cultura. Isto significa que a deficiência intelectual ainda se caracteriza por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho) ocorridas antes dos 18 anos. Entre os inúmeros fatores que podem causar a deficiência intelectual destacam-se as alterações

cromossômicas e gênicas, desordens do desenvolvimento embrionário ou outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro.

A deficiência intelectual é apresentada no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental* (DSM-IV-TR, 2002) com o termo *atraso mental* e define-se como o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que começa no período de desenvolvimento da criança e está associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, atividades de vida diária, habilidades sociais, uso dos recursos comunitários, autonomia, aptidões escolares, lazer e trabalho.

O funcionamento intelectual é definido pelo quociente de inteligência (QI) que é determinado por meio de avaliação com testes padronizados e de administração individual que utilizam uma gradação a partir dos resultados dos testes de QI:

Retardo Mental Leve Nível QI 50–55 a aproximadamente 70.

Retardo mental moderado – nível de QI 35–40 a 50–55.

Retardo mental severo – nível de QI 20–25 a 35–40.

Retardo mental profundo – nível de QI abaixo 20 ou 25.

Retardo mental, gravidade inespecificada, pode ser usado quando existe uma forte suspeita de retardo mental, mas a inteligência da pessoa não pode ser testada por métodos convencionais (por ex., em indivíduos com demasiado prejuízo ou não-cooperativo, ou em bebês). (DSM-IV-TR, 2002, p. 74)

Este manual é organizado pela Associação de Psiquiatria Americana a partir de uma ampla base empírica e afirma ter o objetivo de melhorar a comunicação entre pesquisadores e profissionais, de maneira a contemplar a prática clínica, educacional e as pesquisas, e assim, definir, classificar e sistematizar a deficiência intelectual a partir de um grupo de profissionais da saúde com a intenção de estabelecer parâmetros para identificar patologias.

Ainda segundo o DSM-IV-TR (2002), o indivíduo com retardo mental leve é considerado “educável”, pois tem um pequeno prejuízo nas áreas sensório-motoras e não são facilmente diferenciados de outros indivíduos sem deficiência intelectual. O indivíduo com retardo mental moderado é considerado “treinável” (termo que já está caindo em desuso), e expressa uma possibilidade de educação para este indivíduo. Já aquelas pessoas com retardo mental severo ou profundo são os que apresentam grande prejuízo nas áreas sensório-motoras e para alcançarem algum desenvolvimento precisam de um ambiente altamente favorável, de supervisão e de auxílio constante. Já o

indivíduo caracterizado com retardo mental, de gravidade inespecificada é aquele que tem uma forte suposição de que possui um retardo mental, mas não há como ser testado pelos métodos convencionais.

Por sua vez, a *Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*, CID 10 (1993) define a deficiência intelectual como uma parada no desenvolvimento intelectual ou como um funcionamento intelectual incompleto. Já na *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID-10), na versão de 2008 permanecem as categorias “retardo mental leve”, “moderado”, “grave e profundo” e o uso de escalas que graduam o nível da deficiência a partir dos testes de QI: Retardo mental leve (QI entre 50 e 69); Retardo mental moderado (QI entre 35 e 49); Retardo mental grave (QI entre 20 e 40); Retardo mental profundo (QI abaixo de 20); outro retardo mental ou retardo mental não especificado.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) desenvolveu a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), que segundo a própria OMS (2004) representa uma abordagem biopsicossocial que visa compreender os determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas à saúde, não pretendendo assim classificar as pessoas, mas descrever a situação de cada indivíduo numa gama de domínios de saúde, funções dos órgãos, sistemas e estruturas do corpo, e também, das atividades e participação social no meio ambiente onde vive o indivíduo. Assim, a *Classificação Internacional de Funcionalidades* CIF (2008) divide as estruturas e funções do corpo com base no grau de comprometimento da disfunção que poderá variar.

A deficiência é classificada como um problema de funcionalidade considerando a sua dimensão social. É a incapacidade um resultado da deficiência e a desvantagem um resultado da incapacidade. Nesta perspectiva do CIF, as deficiências podem ser temporárias ou permanentes, progressivas, regressivas ou estáveis, intermitentes ou contínuas; além disso, podem estar associadas a questões endógenas ou exógenas do indivíduo. Logo, o grau de deficiência é dado pelo próprio indivíduo, mas também pelo ambiente no qual ele vive.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas menciona a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, definindo as pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.
(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, artigo 1º)

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008. Isso significa que este é o conceito de deficiência que deverá nortear as ações do Estado para a garantia dos direitos dessa população. A Convenção não ignora as especificidades corporais, por isso menciona “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial” (ONU, 2006, artigo 1º). É da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação.

Para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, a desvantagem não é inerente aos contornos do corpo, mas resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo com impedimentos (DINIZ et al. 2009). O dualismo do normal e do patológico, representado pela oposição entre o corpo sem e com impedimentos, permitiu consolidar o combate à discriminação como objeto de intervenção política, tal como previsto pela Convenção. Para além das formas tradicionais de discriminação, o conceito de discriminação presente no documento internacional inclui a recusa de adaptação razoável, o que demonstra o reconhecimento das barreiras ambientais como uma causa evitável das desigualdades vividas pelas pessoas com deficiência.

A OMS tem duas classificações de referência para descrever as condições de saúde dos indivíduos: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF foi aprovada em 2001 e antecipa o principal desafio político da definição de deficiência proposta pela Convenção:

O documento estabelece critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social. Até a publicação da CIF, a OMS adotava uma linguagem estritamente biomédica para a classificação dos impedimentos corporais, por isso o documento é considerado um marco na legitimação do modelo social no campo da saúde pública e dos direitos humanos. (DINIZ, 2007, p. 53).

Em consonância à CIF, e como resultado das discussões internacionais entre os modelos biomédico e social, a Convenção (ONU, 2006) propôs o conceito de

deficiência que reconhece a experiência da opressão sofrida pelas pessoas com impedimentos. O novo conceito supera a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para identificar a desigualdade pela deficiência.

A importância da Convenção está em ser um documento normativo de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em vários países do mundo. Em todos os países signatários, a Convenção é tomada como base para a construção das políticas sociais, no que se refere à identificação tanto do sujeito da proteção social como dos direitos a serem garantidos. A CIF, por sua vez, oferece ferramentas objetivas para identificar diferenças, possibilitando um melhor direcionamento das políticas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas é um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco para a compreensão da deficiência. Assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e de serviços médicos, mas exige também eliminar barreiras e garantir um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais. (ONU, 2006).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da OMS propôs um vocabulário para identificar as pessoas deficientes de maneira a orientar as políticas públicas de cada país. E a adoção da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reconhece a deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. Esta Convenção foi ratificada no Brasil em 2008, o que exigirá a revisão das legislações infraconstitucionais e a criação de novas bases para formular políticas públicas destinadas à população com deficiência. Uma das exigências da Convenção é a revisão imediata das leis e ações do Estado referentes à população com deficiência.

Segundo Carvalho (2010), estas classificações apresentadas em manuais, convenções e outros documentos surgem como necessidade de classificar para criar um referencial nas áreas médicas, educacionais, políticas e sociais, porém, sempre conceituam a deficiência relacionando-a a um estado patológico:

Deficiência: representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anomalia de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, como por exemplo: uma

anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. (CARVALHO, 2010, p. 28)

Na história da educação especial, a definição acima exerce uma grande influência nas concepções dos indivíduos com deficiência intelectual, nas ações políticas, nas práticas pedagógicas, além dos trabalhos realizados com esta parcela da população, que influenciados também pelos modelos médicos, tendem a enfatizar o aspecto biológico das deficiências e aumentar a proporção da deficiência. Assim, a pessoa com deficiência intelectual é percebida e representada na sociedade em geral como alguém incapaz, pois no imaginário social a marca desta pessoa que é a deficiência ganha status de todo, valorizando a deficiência em detrimento da integralidade da pessoa.

Para além dos manuais, segundo Moyses e Collares (1997), os testes psicológicos elegem uma forma de expressão como única, o que acaba denunciando o caráter ideológico dos testes de inteligência (e derivados), seja pela análise do seu conteúdo, seja pela história de seus usos e consequências. Historicamente eles têm servido como elemento para justificar, por um atestado cientificista, uma sociedade que se afirma baseada na igualdade, porém se funda na desigualdade entre os homens.

Bueno (2004), a respeito do conceito de excepcionalidade e sua construção social, destaca:

A excepcionalidade, enquanto conceito, no entanto, tal como qualquer conhecimento sobre os fenômenos sociais, não é um fato predeterminado nem se situa acima das relações sociais, porque, enquanto fenômeno social foi construído pela própria ação do homem, estando sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico. (BUENO, 2004, p.31)

Ainda segundo Bueno (2004), “o termo excepcional tem sido considerado como aquele que, historicamente, substituiu denominações que espelhavam formas negativas de encarar os que fugiam da normalidade, bem como refletia mais efetivamente os ideais da sociedade democrática”. (BUENO, 2004, p. 38)

A história da educação especial no Brasil fez uso do termo excepcional para possibilitar a inclusão de vários indivíduos caracterizados com problemas, seja de linguagem, emocional, aprendizagem, etc., e assim, camuflou a influência da origem social e da condição de vida, além da baixa qualidade da escola regular. Porém, também

foi importante para a inclusão de muitos indivíduos que de algum modo desviavam do padrão da norma, esta norma não abstrata ou a-histórica, mas construída nas relações sociais estabelecidas em cada momento histórico.

Segundo Skrtic (1996), estas mudanças terminológicas podem apresentar avanços para o trabalho educativo realizado com pessoas com deficiência, mas não são resultados de uma mudança do paradigma teórico da educação especial, apenas resultado da crítica às práticas nesta área. O conhecimento teórico, os fundamentos deste campo, os conceitos e as concepções não foram alterados por esta crítica à prática, uma vez que esta crítica não foi teórica aos conhecimentos da educação especial. Assim, as bases positivistas do conhecimento elaborado pelas ciências biológicas e psicológicas para a educação especial estão mantidas como as que dão diretrizes para classificar, orientar e agir na educação especial.

Portanto, a definição da deficiência intelectual é muito complexa, envolve termos etiológicos, ideológicos, contextos sociais e culturais, entre muitos outros fatores que dificultam a possibilidade de haver consenso ou precisão na definição de seu conceito e classificação. O que se tem como certo é que se trata de um significado construído socialmente, e assim, sempre associado às concepções de um determinado momento histórico em todos os seus campos científicos, éticos e culturais.

Glat et al. (2007) enfatizam que mais importante do que definir o rótulo classificatório é entender como a deficiência intelectual se manifesta. Para Glat (1995), o rótulo de deficiente intelectual apresenta, por sua vez, uma dupla função, isto é, a de determinar como a pessoa vai se comportar na sociedade e, também, os padrões de conduta dos outros ao interagirem com esta pessoa.

Esta ideia coloca em evidência o fato de que a deficiência é construída pelo contexto social no qual a pessoa vive, pois segundo Omote (1995), o deficiente intelectual é uma pessoa que possui algumas limitações em suas capacidades e desempenhos. No entanto, há outras pessoas em nossa sociedade que também são limitadas mas que não são consideradas deficientes.

O nome 'deficiente' refere-se a um status adquirido por estas pessoas. Daí, temos preferido utilizar o termo 'pessoa deficiente' a utilizar o termo 'pessoa portadora de deficiência'. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância, vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. (OMOTE, 1995, p. 57)

Para Omote (1995) e Martins (1996), outra ideia construída socialmente é a de que a noção de deficiência refere-se à posição de desviante, ou seja, a concepção de desvio tem uma relação direta com as práticas coletivas no trato com as pessoas deficientes.

Segundo Glat (1995), a rejeição da sociedade às pessoas com deficiência intelectual reflete a própria fragilidade social, pois tudo o que é diferente e anormal chama a atenção e pode causar reações variadas.

Os comportamentos julgados desviantes advêm de uma concepção de deficiência intelectual pautada pelo modelo médico, o qual classifica os indivíduos em categorias diagnósticas baseadas em seus sintomas e na estrutura psicológica ao presumir que o comportamento reflete habilidades fixas. Essa noção de desvio é congruente com os pressupostos de normalidade adotados como comparativos à deficiência intelectual.

Portanto, o conceito e a classificação de deficiência intelectual não apresentam um consenso e são muito amplos, sem precisão e de múltiplos entendimentos, o que pode representar as suas fragilidades, e o fato de que ambos integram um jogo no qual são construídos socialmente e respondem a diversas questões, inclusive ideológicas.

Porém, o que há em comum nestas posições é o fato de compreenderem a deficiência intelectual com ênfase no seu aspecto de funcionalidade biológica e capacidade de adaptação social, o que deve ser alvo de crítica, pois uma sociedade administrada leva à adaptação dos indivíduos, conseqüentemente, a escola também tem a sua função adaptativa. Logo, uma sociedade que privilegia a homogeneização dos indivíduos e a adaptabilidade poderá fazer do diagnóstico de deficiência intelectual um meio de excluir indivíduos que não consigam se adaptar às normas e às exigências ditadas pela sociedade administrada.

[...] a cultura atual transmitida pela educação incentiva pouco a reflexão, que não se reduz a questões técnicas; sua apropriação pela indústria cultural também deve ser criticada por reduzi-la a um conjunto de bens culturais a serem consumidos. Dessa maneira, o indivíduo não se forma, se conforma, posto que os conteúdos transmitidos, em vez de possibilitarem experiências intelectuais, fortalecem a acomodação ao que existe. A possibilidade de percepção de transformação, que permite o homem ser histórico, se perde. (CROCHÍK, 2008, p. 147)

A utilização de testes também é muito criticada pela capacidade de desviar os questionamentos pertinentes à estrutura social a qual os indivíduos testados pertencem:

[...] testes medem os desempenhos e não os processos que subjazem a eles. Tentar objetivar o processo não melhora os resultados porque é a particularidade pelo qual o conhecimento é aprendido que deve servir como base para a formação do conceito e o que pode dar a medida do quão o aluno se interessará por ele. Não se pode estudar uma parte da capacidade de aprendizagem e generalizar para toda a capacidade de aprendizagem do indivíduo, pois isso é injusto ao objeto. (CROCHÍK, 1997, p. 17)

Todas as formas de classificação apresentam lacunas, são insatisfatórias para definir a deficiência intelectual, pois são características massificadoras que negam a individualidade. No entanto, nem todas as classificações são rígidas, desde que não enfatizem apenas o estático e o biológico, mas também o dinâmico e o social. Portanto, há uma contradição na classificação e no diagnóstico da deficiência intelectual, pois poderão ser autoritários e excludentes, mas também um auxílio para o convívio em sociedade, à compreensão das atitudes humanas, às diferenças nas adaptações sociais, e assim, atender melhor às necessidades destes indivíduos com deficiência intelectual.

Assim, a educação destas pessoas também vive esta contradição, pois a classificação e o diagnóstico destes indivíduos podem ser autoritários e excludentes, mesmo na escola regular e não apenas nas segregadas, como também pode ser um auxílio para que se desenvolvam nos seus processos de escolarização.

1.3. Deficiência intelectual e políticas educacionais

No Brasil, foi publicado em 2006 o *Manual de educação inclusiva para o atendimento educacional especializado para deficiência mental*, que apresenta as funções da escola:

[...] Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traga da sua experiência pessoal, social e cultural e procura meios de fazer com que o aluno supere o senso comum. A escola tem o dever de não se contentar apenas com que o aluno já sabe, estimulando-o a prosseguir no entendimento de um fenômeno, ou de um objeto e de torná-lo capaz de distinguir o que estuda do que já sabe em uma ou várias áreas do conhecimento. Na escola a construção do conhecimento é predefinida, intencional e deliberada. Tanto o aluno quanto o professor tem objetivos escolares específicos que precisam ser alcançados. Eles perseguem metas e ações, num dado período de tempo – o ano letivo, o espaço de um planejamento, de uma aula; enfim, um período que será preenchido de ações propositalmente sistematizadas para o fim a que se propõem. (Manual de educação

inclusiva para o atendimento educacional especializado para deficiência mental, 2008, p. 8)

A citação é contraditória porque destaca a importância da transmissão do conhecimento, mas devido às dificuldades das pessoas com deficiência intelectual em relação à aprendizagem de conteúdos, acaba enfatizando a função escolar apenas na socialização em detrimento ao ensino e à transmissão de conhecimentos acadêmicos. Isto, porque, pode existir uma ideia já pré-concebida de que a deficiência intelectual esteja ligada a um problema cognitivo, logo, estas pessoas terão um fraco desempenho escolar, o que poderá levar à sua exclusão da escola.

Porém, segundo Martins (1997), não existe processo de exclusão social dentro da sociedade capitalista, mas a inclusão precária de uma parcela da população produzida pela própria sociedade. Além disso, na escola são criados critérios de distinção entre os alunos para formar grupos homogêneos, dos bem-sucedidos e dos fracassados. A sociedade atual afirma a inclusão como uma forma de garantir a exclusão, segundo Crochík (1997), que tende a se voltar para os grupos de minorias oprimidas ou que não ameacem a posição dos dominantes e dos opressores.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL. MEC. SEESP, 2006), a posição atual da política de educação especial no Brasil é a de afirmar a inclusão escolar na rede regular de ensino e de oferecer apoio pedagógico especializado, sempre que necessário. Assim, a atual política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva afirma que a escola regular deve atender a praticamente toda a demanda de alunos, embora presente, para as pessoas com deficiência, alternativas para inseri-las em classes ou escolas especiais.

Esta é a posição do Estado, na medida em que a lei educacional maior brasileira determina que a educação especial deverá ser “oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”, assim como, no art. 58, §2º, determina: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas e serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1976, grifos do autor)

No entanto, a partir da ascensão ao governo federal de candidatos do Partido dos Trabalhadores e, especialmente após a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL. MEC. SEESP, 2008), houve

uma clara indução da União para que estados e municípios adotassem esta perspectiva estabelecida nas políticas nacionais por meio de estímulos financeiros (dupla matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais) ou de apoio técnico-financeiro para implantar salas de recursos multifuncionais para o atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, Cury (2002, p.1), ao tratar da dificuldade em se instituir no país um sistema nacional de educação, afirmou:

do ponto de vista jurídico-político, a forma histórica com que se revestiu nosso federalismo gerou uma interpretação de que tal sistema ofenderia a autonomia dos entes federativos estaduais e municipais. A busca por um sistema nacional de educação deve enfrentar, sobretudo, a barreira jurídico-política.

Ou seja, apesar da forte indução exercida pelo governo federal em prol de uma política de inclusão destes alunos no ensino regular, as políticas dos estados da federação e dos municípios nem sempre são convergentes com o que se decide em âmbito federal.

Para situar o papel do Estado na atualidade, recorremos a Neumann (1969) para quem os elementos fundamentais de análise a respeito do Estado e do direito moderno são o conflito entre soberania e segurança, que tem Thomas Hobbes como figura central; a apropriação de Hegel para debater a liberdade; o antagonismo entre direito e soberania em relação à legalidade; e por fim, o modo como Neumann pensa a relação entre o direito e o capitalismo.

Neumann (1969) defende a soberania, ao contrário de certa tendência contemporânea de rechaçá-la completamente; o autor insiste na sua importância como um instrumento de combate aos grupos poderosos, ciosos em perseguir interesses exclusivos. Na análise de Neumann (1969), não só a soberania teve um importantíssimo papel na ruptura com os privilégios do feudalismo, como também a República de Weimar viu seus mecanismos democráticos serem questionados pelos estratos mais privilegiados da população.

Neumann (1969) viu no regime nazista uma dissolução quase completa da soberania. Por isso, faz uma certa defesa de Hobbes, que, com sua “guerra de todos contra todos” é relevante para o seu debate em torno do nazismo. De qualquer forma,

uma tensão intrínseca ao liberalismo é tematizada no conflito entre segurança e soberania.

Para Neumann (1969), qualquer teoria política na qual o Estado seja central e dominante, e encarregado da guarda dos interesses universais está de acordo com a tradição da civilização ocidental, não importa quão liberal esta tradição possa ser. A tradição ocidental não vê o Estado como uma maquinaria opressiva oposta aos direitos do homem, mas como uma entidade que cuida dos interesses do todo, guardando-os contra infrações por grupos particulares. A soberania do Estado expressa a necessidade de segurança, de ordem, de lei e de igualdade diante da lei.

A soberania estatal, isto é, a primazia e a unidade do Estado diante de toda e qualquer outra organização humana, para Neumann (1969), é a condição necessária para obter a paz e a segurança social. Sem um Estado forte, capaz de barrar grupos que pretendam se sobrepor ao conjunto da sociedade, impondo a ela seu interesse exclusivo, as pessoas não terão qualquer garantia acerca do respeito aos seus direitos.

Por outro lado, segundo Neumann (1969), se tal poder soberano deve existir, deve sê-lo exatamente para garantir a defesa da sociedade. Ainda que Hobbes enfatizasse o caráter absolutista e a necessidade de um poder irrestrito do soberano, sua justificação era inequívoca, pois estava invariavelmente ligada à defesa da liberdade de comprar e vender e, de outro modo, de contratar uns com os outros; de escolher sua própria casa, sua própria dieta, sua própria profissão e de instruir seus próprios filhos como melhor lhe parecesse.

Às vezes pretende-se contrapor ao poder absoluto do Estado hobbesiano o Estado mínimo de Locke, sem observar que também o Estado hobbesiano é mínimo, pois não tem quaisquer deveres de promover a saúde ou a educação, por exemplo, de seus súditos; seu dever é apenas dar segurança às pessoas para contratar. Talvez a alfabetização para isso seja necessária, nada além; nada que possa ser comparado a um programa de “formação plena” ou que se justifique em termos mais positivos além da defesa da “liberdade negativa”. Assim, não se deve confundir o “minimalismo” do Estado liberal com fraqueza:

O Estado liberal tem sempre sido tão forte como exigia a situação política e social e os interesses da sociedade. Tem participado de guerras e tem esmagado greves. Com a ajuda de fortes armadas tem protegido seus investimentos, e com a de poderosos exércitos tem defendido e aumentado suas fronteiras, como também tem restaurado

“paz e ordem” com a ajuda de sua polícia. Tem sido um Estado forte precisamente nas áreas em que tinha que ser forte e que desejava sê-lo. (NEUMANN, 1969, p. 31).

Segundo Neumann (1969), Locke tinha plena ciência de que o próprio homem é a causa do mal e que pode corromper-se, de modo a ser necessário o uso da força para corrigir sua perversão e fazê-lo retornar à bondade natural. Apesar do termo “soberania” não aparecer em seus escritos, ainda assim esta ideia permanece sob o nome de “prerrogativa”, ou seja, o poder de agir discricionariamente tendo em vista o bem público na ausência de um dispositivo legal, e às vezes mesmo contra ele, que, de acordo com Neumann (1969), se torna ainda mais importante no “poder federativo” para conduzir assuntos externos, incapazes de serem estabelecidos apenas por meio de normas gerais abstratas.

Para Neumann (1969), somente um poder soberano pode servir de juiz imparcial às disputas entre os particulares e tornar o direito efetivo; somente ele pode ter a força necessária para assegurar a defesa e promoção do bem comum.

Neumann (1969) reconhece a importância da variação entre a posição mais liberal (*stricto sensu*) e otimista da natureza humana, de Locke, e o posicionamento mais absolutista e pessimista, de Hobbes; entretanto, crê que uma teoria como a de Locke, na medida em que pretende restringir a soberania, “é compreensível e só tem significação se o monopólio das forças coercitivas do Estado não for mais posto em dúvida, de modo que restrições sobre a soberania não mais levem à sua desintegração.” (NEUMANN, 1969, p. 202).

Neumann (1969) ainda faz notar que foram justamente os intelectuais da classe média que fomentaram o conceito de soberania, pois, juntamente com a fundamentação da propriedade no trabalho, foi um ótimo instrumento para lutar contra a aristocracia feudal vigente na Europa.

Ele sugere que é possível ler a Revolução Francesa não tanto como uma revolta do povo contra o abuso do poder pela monarquia, mas sobretudo como uma reação diante da incapacidade monárquica de se sobrepor à aristocracia, em especial ao comércio de cargos públicos por ela praticados.

De tal maneira, para ele, muito facilmente na modernidade se identificou a soberania com o poder monárquico de maneira que esperava-se do monarca o cumprimento do papel de defender o bem comum contra os interesses exclusivistas da sociedade. Por isso muitos liberais (como, por exemplo, os alemães) inúmeras vezes

abriram mão da democracia ao encontrar nas monarquias constituídas uma mínima de proteção da liberdade. Que os reis devessem cumprir sua função colocando “os pingos nos is” e salvaguardando a constitucionalidade das leis, era a condição para sua permanência numa época em que não mais eram aceitas justificações teológicas ou militares para o poder político.

Acrescenta-se, ainda que, se por um lado, Hobbes expressa bem o caráter mais imediatamente policialesco e coercitivo do Estado, ao enfatizar a necessidade da soberania para a proteção da sociedade, Hegel expressa melhor seu caráter mais normativo, promotor da liberdade, distinguindo em *O Conceito de Liberdade Política* (NEUMANN, 1969, p. 178–222) uma teoria triádica composta por três “elementos” da liberdade (um jurídico, um cognitivo e um volitivo) para defender ao mesmo tempo o ideal da legalidade, o da conduta racional (no sentido humanista tradicional) e o da democracia.

Já sobre a igualdade, Neumann (1969) destaca que diante da lei ela é meramente formal ou negativa, é verdade, mas contém uma garantia mínima de liberdade e não deve ser descartada. Ambas as funções da generalidade da lei (calculabilidade do sistema econômico e garantia de um mínimo de liberdade e igualdade) são igualmente importantes e não apenas a primeira, como as teorias do Estado totalitário as mantêm.

Uma vez aceita a tese de que a generalidade da lei é apenas um modo de satisfazer as necessidades da livre competição, então é inevitável concluir que a substituir a livre competição pelo capitalismo de Estado organizado requer a substituir a generalidade da lei, do judiciário independente e da separação dos poderes pelo comando do líder e por princípios genéricos.

Segundo Neumann (1969), se a legalidade tem algum caráter emancipatório é justamente devido à sua formalidade, pois ela não só restringe o poder decisório do dirigente ao exigir igual tratamento a todos, como também garante certa mobilidade social. Para ele, a realização duradoura do liberalismo foi ter libertado os juízos legais de avaliações morais, pois uma identidade da lei e da moral só pode ser mantida em uma sociedade plenamente homogênea. Assim, numa sociedade de caráter intrinsecamente antagônico como a brasileira, uma alegada identidade entre os dois sistemas normativos é apenas um a maneira de aterrorizar a consciência do homem, já que a lei geral assim definida garante ao juiz um mínimo de independência porque não o subordina às medidas individuais do governante, impedindo-o de se tornar um mero agente de polícia, além de incentivar a separação de poderes.

Esta ênfase liberal na generalidade da lei, de acordo com Neumann (1969), está estreitamente vinculada à doutrina da separação dos poderes, dada a necessidade de distinguir os momentos de formulá-la e aplicá-la. Contudo, não é a separação de poderes a melhor proteção da liberdade, já que não há eficiência em um poder dividido entre algumas pessoas se elas fizerem parte de um pequeno e mesmo grupo social que os permita conspirar. Ao contrário, para Neumann (1969), a liberdade estará mais bem protegida se o poder for difundido por toda a sociedade; segundo ele, a democracia é sua melhor proteção.

Segundo Neumann (1969), na modernidade emergiu uma oposição dificilmente conciliável entre a vontade e a razão, que anteriormente (no tomismo, por exemplo) não era reconhecido. Este dualismo se expressa de muitas maneiras no âmbito jurídico (como conflito entre direito objetivo e subjetivo, positivo e racional, político e natural etc.) e de fato torna insegura e incerta sua racionalidade:

A antítese de soberania e direito corresponde a dois diferentes conceitos de direito: um político e outro racional. Em um sentido político, cada medida do poder soberano, qualquer que seja o seu conteúdo material, constitui a lei [...]. A lei é *voluntas* e nada mais. Até onde uma teoria legal aceitar esse conceito político de lei, pode ser chamada de uma teoria “decisionista”. Há, no entanto, também o conceito racional de direito que não tem base na fonte do direito, e sim no seu conteúdo material. O direito e a lei não são apenas representados pelas medidas do soberano e assim também não são somente elas que são leis. O direito aqui é uma norma que é inteligível e que contém um postulado ético que é frequentemente o da igualdade. O direito, então, é *ratio* e não necessariamente *voluntas* ao mesmo tempo (NEUMANN, 1969, p. 35).

O apelo a um direito racional pode, por isso, servir de instrumento na luta contra o poder soberano constituído, tido como irracional e violento, tal qual a vontade. Contudo, este apelo pode também ter o sentido inverso, conservador.

Ao mesmo tempo em que Neumann (1969) reconhece a ascensão do Estado e do direito moderno intimamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo, persiste, porém, em defendê-los contra os ataques antiliberais; alega que eles têm também o potencial real não só de proteger a liberdade como também de instrumento de justiça social; entende ser mais proveitoso combater as forças que estimulam o seu uso contrário. Não é necessário o comprometimento entre o direito e o capitalismo, já que um pode se tornar independente do outro.

Contudo, considera que, de fato, a formação do direito liberal está intimamente relacionada ao surgimento do capitalismo, em sua forma clássica (competitiva ou liberal). Próximo à doutrina weberiana, Neumann (1969) defende ser a peculiaridade do capitalismo clássico, e pressuposição do direito liberal, a existência de uma pluralidade de agentes independentes, mas em relativa situação de igualdade, de maneira que é necessário para suas coexistências uma estrutura legal na qual possam se justificar as expectativas do cumprimento dos mútuos acordos.

Acrescenta que, para o contrato existir, todo um sistema jurídico deve tornar previsíveis as ações dos participantes e assim dar-lhes segurança de seu cumprimento. Mas para que isto ocorra, o Estado e o direito devem ter um caráter bem específico.

A tarefa primária do Estado é criar um sistema legal que garanta a satisfação dos contratos. A expectativa de que os contratos serão satisfeitos deve ser calculável. Quando há muitos competidores de força aproximadamente igual, as leis gerais são necessárias para a previsibilidade. Elas devem ser suficientemente específicas nas suas abstrações para limitar o arbítrio do juiz tanto quanto possível, pois ele não deve depender de princípios genéricos, mas estabelecer alguns princípios básicos:

- ✓ quando o Estado interfere com a liberdade e propriedade, esta ação deve ser calculável;
- ✓ esta interferência não pode ser retroativa, pois anularia expectativas já existentes;
- ✓ o Estado não deve interferir sem lei, senão a interferência não seria previsível;
- ✓ a interferência por meio de medidas individuais é intolerável por destruir a igualdade básica dos competidores;
- ✓ finalmente, o juiz deve ele mesmo ser independente; os vários poderes no Estado devem ser completamente separados.

Segundo Neumann (1969), quem age e tem iniciativa são os indivíduos, seja ao contratar entre si, seja ao participar na formulação das leis que regerão seus contratos. A política é destarte fundamentalmente a atividade legislativa e parlamentar, de formulação do arcabouço geral no qual ocorre a atividade social.

Restrito a estes aspectos, Neumann (1969) destaca que o liberalismo assume uma feição fundamentalmente econômica, e não política, destacando que, com o desenvolvimento da economia, o direito liberal começa a se flexibilizar. Enquanto as doutrinas liberais clássicas do direito rejeitavam veementemente a equidade no sentido aristotélico com a crescente concentração de poder resultante do fortalecimento corporativo, ela paulatinamente se inseriu nos sistemas jurídicos liberais.

O princípio da igualdade formal do pensamento liberal clássico, como o ideal de oferecer condições legais equilibradas para o sucesso de agentes sociais em relativa posição de igualdade social, adquire um sentido inverso daquele originalmente pretendido pelo liberalismo clássico. Assim, com o fim da economia de pequena escala e o surgimento dos oligopólios, a insistência no princípio de igualdade como meramente formal, com a recusa de compensação às gigantescas diferenças de poder emergidas (meio pelo qual a livre competição deveria ser garantida), tornou-se o dispositivo pelo qual a livre competição foi destruída.

Esta flexibilização baseada na equidade, quando realmente visa compensar as “concentrações de poder” oriundas das desigualdades econômicas é, talvez, o único aspecto positivo deste processo de “informalização” do direito. Ao contrário de Weber – que identificava o processo de racionalização com o desenvolvimento do capitalismo, identificando como reacionários todos os movimentos anticapitalistas – Neumann (1969) pretende mostrar como o desenvolvimento do capitalismo faz reverter seu sentido, pois, com a formação de monopólios, o Estado se vê continuamente confrontado com casos únicos, diante dos quais as leis gerais não fazem sentido.

Portanto, o autor enfatiza visivelmente os antagonismos econômicos e sociais, capazes de serem corrigidos pela atividade política popular e democrática. E mesmo não trazendo uma análise histórica geral vinculada ao conceito de dominação, como outros frankfurtianos, nem por isso o conceito deixa de ser central em suas análises, pois o resultado do desenvolvimento da economia monopolista totalitária é, de fato, uma sociedade totalmente dominada.

Sob uma perspectiva muito semelhante, Adorno (1995) considera que a ideologia exerce uma pressão que parece não deixar qualquer possibilidade para uma conduta emancipada da consciência; ela leva as pessoas a entenderem que a única conduta coerente perante a realidade é a adaptação:

Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudorealismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmos. (ADORNO, 1995, p. 145).

A introjeção de ideais exteriores tornou-se um componente da vida em sociedade, no mundo administrado, de maneira que a autopreparação para a adaptação e, sobretudo, a ideia de que a sociabilidade significa sempre adaptar-se não permite que as pessoas notem que esse processo agride a consciência, por ser essencialmente antiemancipatório.

De acordo com esse pensador, a consciência humana tem como sua diferença a prerrogativa da escolha; ao negar essa diferença, nega a si própria. A adaptação é, portanto, a maneira pela qual o sujeito participa do processo objetivo que provoca a sua própria anulação, numa espécie de cumplicidade encorajada pelas condições históricas.

Essa atitude naturalista perante é tão difundida porque corresponde a um dogmatismo que nem sequer é fruto de crenças fortes, mas simplesmente desempenha uma função de adaptação. Portanto, é preciso resistir a este fenômeno de adaptação como uma aceitação absolutamente realista do presente, uma conformação à “objetividade” do presente histórico, uma atitude conformista que procura ignorar como o presente se formou, pois não pode haver crítica do presente se ele for considerado absoluto. (MAAR, 1995).

No entanto, dadas as contradições sob as quais a igualdade foi proclamada como direito, ela se torna ao mesmo tempo um avanço e um retrocesso, pois, por um lado, tenta garantir a superação das desigualdades, com atos jurídicos e políticas públicas, mas por outro, ao fazer isso buscando a totalidade da igualdade, acaba reafirmando as desigualdades entre os indivíduos.

Não ficou claro se a igualdade social dos homens ainda era uma exigência a realizar ou já era uma descrição da realidade. A Revolução Francesa não só contribuiu para o reconhecimento teórico do conceito universal de justiça, como também o realizou em larga escala em sua época. Ele domina as ideias do século XIX e está integrado como traço principal no pensamento geral, até mesmo no sentimento do mundo europeu e americano. Todavia, aquelas instituições que, na época da Revolução personificavam na maneira adequada o princípio,

o estado geral da sociedade burguesa tornou velhas. A igualdade perante a lei significou, naquele tempo, apesar da desigualdade dos bens, um progresso no sentido da justiça – hoje ela se tornou insuficiente por causa desta desigualdade [...]. A invulnerabilidade da propriedade era uma proteção do trabalho burguês contra a interferência das autoridades – hoje ela tem como seqüela ao mesmo tempo a expropriação de vastas camadas burguesas e a improdutividade da riqueza social. (HORKHEIMER, 1990, p. 82).

O conceito de igualdade seguiu com seu duplo sentido na construção de um mundo justo. No campo da educação, permanece a ideia de igualdade entre os indivíduos no que se refere à oportunidade para todos, o que justificaria a educação inclusiva e de todos no ensino regular; enfim, uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos e na igualdade de oportunidade.

Assim, as contradições inerentes à história dos direitos humanos devem ser um produto da sociedade e do momento histórico no qual se encontra. Horkheimer (1990) já denunciava que a desigualdade social – a qual podemos considerar também no campo educacional – era um fator determinante das noções confusas sobre as desigualdades entre os indivíduos.

A desigualdade provocada continuamente pelo processo de vida da sociedade se aproxima da desigualdade de toda a natureza. Ambas impregnam a vida da humanidade, enquanto a diversidade natural de forma exterior, os talentos, e mais as doenças e as circunstâncias particulares da morte complicam a desigualdade social. Certamente o grau de eficácia com que estas diferenças naturais atuam na sociedade dependem também da evolução histórica; elas tem conseqüências diferentes nos diversos estágios da respectiva estrutura social: o aparecimento da mesma doença pode significar algo totalmente diverso para membros de círculos sociais divergentes. Consideração, arte pedagógica, e uma série de satisfações proporcionam à criança rica, porém mal dotada a oportunidade de desenvolver as tendências ainda existentes, enquanto filho atrasado de gente pobre arruína-se espiritual e fisicamente na luta pela sobrevivência; a vida aumenta suas taras e extingue os dons favoráveis. (HORKHEIMER, 1990, p. 80-81)

Adorno (1993) apresenta uma crítica à lógica da sociedade capitalista, à igualdade abstrata e à conseqüente necessidade de serem respeitadas as diferenças:

O argumento corrente da tolerância, de que todas as pessoas e todas as raças são iguais, é um bumerangue. [...] Que todos os homens sejam iguais uns aos outros, é precisamente o que viria a calhar para a sociedade. Ela considera as diferenças reais ou imaginárias como

marcas ignominiosas, que atestam que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade. [...] Entretanto, uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma ideia. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje [...] pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo. (ADORNO, 1993, p. 89)

Em relação às políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, Sekkel (2005) defende que, para efetivar a prática inclusiva é necessário criar um ambiente com a participação de todos, além de refletir constantemente:

A criação de comunidades escolares, ou seja, escolas nas quais seja incentivada a participação de professores, funcionários, alunos e pais na (re) construção do projeto educacional, irão fortalecer os nexos da escola com o projeto social para uma democracia participativa. A construção do coletivo escolar pode servir para instalar no cotidiano dos pais, alunos e funcionários uma experiência democrática e de desenvolvimento de autonomia, de forma duradoura e significativa. Mas, para que este coletivo se constitua num ambiente inclusivo é necessário que haja continente para o confronto e compartilhamento da angústia, do medo e de tudo que foge ao esperado, à normalidade e ao certo (ou politicamente correto). Só assim criam-se as condições propícias para a tomada de consciência e reflexão sobre os preconceitos, os estereótipos, a ideologia e tudo aquilo que introjetamos sob a ameaça de não sermos aceitos, e como forma de sobrevivência numa sociedade na qual a ameaça de exclusão é um sustentáculo da vida social. (SEKKEL, 2005, p.56).

Portanto, seria necessária uma escola aberta à discussão e ideias pensadas em conjunto; assim, a equipe técnica da escola teria uma participação política na formulação de propostas para serem implantadas, na qual todos, principalmente os professores, precisam ter crítica e consciência das razões e dos benefícios da educação inclusiva para os alunos e para a escola.

Crochík (2002) amplia essa discussão para o contexto social mais amplo, pois, para ele, para que todos tenham uma educação de qualidade, é necessário uma reforma educacional que deve começar pela formação dos professores, pois o docente crítico deve trabalhar em sala a valorização da diversidade e a proximidade física entre alunos em situação de inclusão e alunos regulares.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns de escolas regulares não garante uma política efetivada, mas no máximo, em processo. Para haver inclusão é necessário mudar paradigmas e reestruturar o sistema educacional (CROCHÍK, 2002; PRIETO, 2006).

Embora as escolas privilegiem o discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos; atribuem aos profissionais e professores de serviços de apoio especializado a responsabilidade pela resposta educativa àqueles que têm necessidades educacionais especiais.

Segundo Veiga Neto (2005) e Prieto (2006), a educação inclusiva pretende valorizar a diversidade, busca incluir a todos em sala de aula e privilegiar a igualdade de oportunidades. Nesta perspectiva, uma proposta de educação inclusiva deve conciliar o princípio de igualdade de oportunidade com o da aceitação da diferença para assim respeitar a identidade de seus alunos, valorizar as diferenças e proporcionar a educação como um direito atendendo às necessidades de todos.

No entanto, conforme assevera Amaral (1995), para a real aceitação do diferente pelo conjunto social, é fundamental participar do sofrimento do outro na tentativa de construir um mundo melhor; para isto é necessário inserir o indivíduo, uma inclusão que deve acontecer em quatro níveis os quais todos devem atingir: físico, funcional, social e comunitário/social.

Segundo esta autora, todos os níveis devem ser afetados, pois o primeiro (físico) pode garantir a presença no mesmo espaço, mas isto pode tanto conduzir a um conhecimento mútuo quanto a maior estigmatização e segregação. O segundo nível, (funcional) dá oportunidade para a realização de atividades comuns, mas não existe garantia de que haverá comunicação. Já o terceiro nível (social), implica na interação entre os membros gerando proximidade, auxílio, serviço e reciprocidade. Por fim, no quarto nível (comunitário/social), seria possível transformar a comunidade e a sociedade que se organizariam em sistemas de apoio, eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, políticas e leis inclusivas.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O atendimento educacional para pessoas com deficiência teve início no Brasil no período do governo imperial, na cidade do Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), respectivamente. No entanto, logo após a sua criação, estes institutos já começaram a sofrer um processo de deterioração transformando-se numa espécie de asilo de pessoas inválidas.

Para Bueno (2004), com a Proclamação da República ocorreu uma expansão da educação brasileira, mesmo lenta, mas que também passou pela Educação Especial. Nesse sentido, a Educação Especial brasileira surgiu no século XIX, basicamente pelo mesmo caminho percorrido na Europa e nos Estados Unidos, que, devido à expansão da rede de ensino, tiveram de absorver uma população que até então não era atendida.

Segundo Bueno (2004), nesta população que até então era excluída da rede de ensino, também havia pessoas com deficiência, o que obrigou a criação de uma nova ordem de sistema educacional e de serviços oferecidos. E mesmo sendo a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos considerada um marco na educação para pessoas com deficiência no Brasil, a expansão desta rede de Educação Especial só ocorreu de maneira mais intensa a partir de 1960, pois até então,

[...] grande parte da população excepcional não é por ela absorvida em razão do número reduzido de vagas em relação à sua incidência; assim, ao contrário dos países centrais, onde pelo menos os deficientes mentais, físicos, auditivos e visuais têm garantido o acesso à escolaridade, em nosso país somente uma pequena parcela consegue ingressar na escola. (BUENO, 2004, p. 31)

Outro ponto destacado por Bueno (2004) trata do fato de que além da rede pública, a rede privada de educação especial aparece também como responsável por grande parte dos atendimentos oferecidos à população com deficiência, mas sempre caracterizada por um modelo filantrópico e assistencialista ou, em número muito reduzido, como prestadora de serviço de custo financeiro elevado.

Após a Segunda Guerra Mundial, a ação do Estado em relação à Educação Especial, mesmo aquém das entidades privadas e praticamente restrita ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, “foi se sistematizando e se organizando através

da normatização e da centralização do atendimento por parte de órgãos públicos.” (BUENO, 2004, p.114).

As redes privadas conseguiram absorver muito mais crianças do que a rede pública, já que mesmo com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação, não foi possível competir com a rede privada. O motivo é que a rede privada já se estabelecia com muito mais recursos para atender às pessoas com deficiência, por meio de entidades filantrópico-assistenciais voltadas para as classes média e baixa, além das empresas prestadoras de serviço de reabilitação e educação, que atendia a população de poder aquisitivo elevado.

Portanto, a história da Educação Especial no Brasil respondeu a uma série de interesses, como:

[...] crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporações de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção social-histórica e que trazem, no âmbito da Educação Especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a Educação Especial que nasce sobre a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (BUENO, 2004, p.123-124).

Na história do Brasil, segundo Figueira (2008) a exclusão social das pessoas com deficiência também foi a tônica da sociedade colonial. Seja por ignorância ou superstição religiosa, o fato é que as doenças causadoras eram muitas vezes vistas como castigos divinos. Porém, a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, trouxe consigo a necessidade de ampliar os serviços públicos de saúde e a melhoria do sistema educacional vigente, com vistas a atender as demandas dos novos habitantes. Naquele mesmo ano, foram criados os primeiros cursos de medicina do país, posteriormente transformados em academias médico-cirúrgicas.

Para Figueira (2008), a proclamação da Independência (1822) trouxe o fim do monopólio da influência de Coimbra na formação acadêmica dos jovens brasileiros, permitindo que novidades francesas e alemãs proporcionassem a modernização de técnicas e de costumes em diversas áreas do conhecimento, em especial na medicina.

No campo legislativo, registramos a apresentação do primeiro projeto de lei a respeito das pessoas com deficiência, em 1835, pelo deputado Cornélio Ferreira França, propondo a criação de classes especiais para cegos e surdos-mudos. Não obstante a proposta ter sido arquivada, o mérito da iniciativa é incontestável, uma vez que despertou, ainda que em pequenas proporções, o interesse da sociedade pelo assunto.

No que tange à atenção à pessoa com deficiência, em 1854, por meio do Decreto Imperial nº 428, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que contava com o apoio oficial da Coroa e tinha como objetivo capacitar os alunos na leitura Braille e ensinar-lhes uma profissão que possibilitasse seu próprio sustento.

Para Figueira (2008), mesmo que tenha inicialmente obtido pouco êxito em seu intento, após a proclamação da República a instituição foi rebatizada como Instituto Benjamin Constant e, até hoje, é referência na educação e formação de pessoas com deficiência visual. Em 1856, o Decreto Imperial nº 839 criou o Imperial Instituto dos Surdos-mudos. Voltada à educação literária e profissionalizante de meninos surdos-mudos de 7 a 14 anos, educava-os para o exercício de ofícios considerados compatíveis com sua deficiência, como sapateiro, alfaiate, torneiro, encadernador etc. Figueira (2008) aponta também que, com a edição do Decreto-lei nº 3.198, de 1957, a instituição passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), até hoje um centro de referência em deficiência auditiva.

Para Figueira (2008), a criação, pelo governo imperial, de escolas específicas para pessoas com deficiência visual e auditiva representou uma mudança de paradigma, porquanto correspondeu ao fim de três séculos de total exclusão das pessoas com deficiência da sociedade brasileira, e o início da adoção de medidas, sobretudo na esfera educacional, que visavam dar atenção mais específica às necessidades desse segmento. Todavia, a tônica desses empreendimentos era a segregação, porquanto as pessoas com deficiência eram alijadas da vida familiar e social, confinadas em instituições de pessoas que possuíam as mesmas limitações e submetidas a regulamentos rígidos que determinavam todas as ações dos internos, sem deixar qualquer margem para manifestarem a sua vontade.

Lobo (2008) registra que, embora a intenção inicial dessas instituições fosse oferecer um ensino pedagógico e profissional para as pessoas com esse tipo de deficiência, esses objetivos nunca chegaram a ser atingidos. Elas acabaram funcionando como asilos ou depósitos de crianças pobres e deficientes abandonadas. Outra iniciativa de D. Pedro II foi criar o Asilo dos Inválidos da Pátria, instituição destinada ao abrigo e proteção de militares mutilados de guerra, em 1868. Os que lá se abrigassem deveriam trabalhar, de acordo com sua capacidade física, e contribuir com metade do soldo da reforma para sua manutenção. Essa iniciativa seguia a tendência internacional de criação de instituições para abrigo daqueles que muitas vezes estavam incapacitados tanto para a vida militar quanto pela vida civil.

Nesse ponto, convém mencionar as consequências do processo da industrialização brasileira para as pessoas com deficiência. A necessidade de fabricar um novo corpo para desenvolver as atividades produtivas – já que no passado o escravo era o corpo natural para o trabalho – exige da classe dominante uma abordagem diferente daquela adotada em relação aos negros, haja vista que, agora, estava tratando com pessoas livres.

Assim, para Lobo (2008), calcada no binômio ‘eficiência *versus* deficiência’, a elite industrial passa a ter uma visão utilitarista dos corpos, valorizando os mais fortes e mais capazes, afastando os menos fortes, menos inteligentes e menos hábeis. Nesse contexto, as crianças passam a ser alvo privilegiado das propostas eugênicas, sanitárias e educacionais, uma vez que sua existência no ambiente familiar representava um sério obstáculo para a melhoria de vida da família, pois impedia a inclusão de mais membros no processo de produção.

Para Lobo (2008), embora a melhoria das condições de vida desse grupo de excluídos decididamente ainda não constituísse um foco de interesse social, o alvorecer do século XX trouxe mudanças, ainda que tímidas, no tratamento oferecido pela sociedade às pessoas com deficiência, em especial no aspecto educacional. Seguindo o modelo segregacionista, os anos 1920 foram marcados pela adoção de medidas legislativas que se referiam, nem sempre de forma positiva, à educação desse segmento populacional, como a edição do Decreto nº 7.870-A, de 15 de outubro de 1927, que previa a obrigatoriedade de frequência escolar às crianças de 7 a 14 anos, mas isentava dessa medida aquelas que não tivessem condições de estudar, entre as quais as crianças com alguma deficiência. Nessa mesma época, a IV Conferência da Associação Brasileira de Educação padronizou a terminologia referente à educação das pessoas com

deficiência, que passou a se chamar “ensino emendativo”, voltado àqueles que possuísem anomalias físicas, entre os quais os deficientes físicos, mentais e sensoriais, bem como aqueles que apresentavam anomalias de conduta, como menores delinquentes, perversos, viciados e anormais de inteligência (Figueira, 2008, p. 93-94). Nos períodos históricos considerados, também foram criados hospitais voltados à segregação absoluta de pessoas com deficiências mentais, o que reforçava a visão cultural da deficiência como doença.

Data de 1852 a criação do Hospício Pedro II, no Rio de Janeiro; o Hospital Psiquiátrico do Juquery, em São Paulo, foi aberto em 1898; o Instituto Philippe Pinel, no Rio de Janeiro, em 1937. No interior do país, contudo, a deficiência comportamental, mais conhecida como loucura, era tratada como caso de polícia, e os loucos eram mantidos nas cadeias públicas, como uma forma de isolá-los da comunidade.

Após a proclamação da República foram recuperados alguns prédios do asilo para abrigo dos soldados mutilados na Guerra de Canudos mas que acabou sendo completamente desativado em 1976. Nesse contexto, não esqueçamos da pouca importância que a sociedade brasileira, eminentemente rural, dava à educação formal da população, acessível principalmente apenas àqueles que tivessem condições financeiras para custeá-la, haja vista que a educação pública era oferecida de forma precária.

De acordo com Resende (1987), no Brasil, a transformação da loucura em “problema” estatal não aconteceu simultaneamente à adoção dessa postura na Europa. No Brasil, esse problema só ganhou espaço no século XIX, em um contexto socioeconômico e histórico diverso. Enquanto na Europa a ruptura acontece na passagem do sistema feudal para o capitalismo, no Brasil a mudança ocorre sob o império da sociedade rural pré-capitalista, marcada pela escravidão. A configuração social então vigente – minoria de proprietários e multidão de escravos – restringe o espaço do homem livre, criando um legião de “inadaptados”. Assim, a “grande internação” brasileira, iniciada três séculos depois da Europa, visa remover da sociedade os que perturbam a paz social, os “loucos”.

Cabe ressaltar que os critérios para a internação das pessoas consideradas doentes mentais nessas instituições não eram muito claros, mormente quando a ausência de exames e diagnósticos precisos dificultava a identificação da patologia, o que levava muitas vezes a internações injustas ou desnecessárias. (FIGUEIRA, 2008).

Segundo Januzzi (2006), a criação de unidades psiquiátricas para crianças, anexas aos hospitais psiquiátricos nos quais era oferecida instrução escolar às crianças

que tivessem condições de aprendizagem denota, além da vinculação da educação da pessoa com deficiência com a medicina, a preocupação, ainda que incipiente, de buscar alguma forma de integração social destas crianças segregadas.

Para Januzzi (2006), a criação de uma “escola para anormais” pelo médico e psicólogo pernambucano Ulysses Pernambuco também foi um marco pioneiro na Educação Especial no Brasil. Surgida em 1925, em Recife, visava ao atendimento médico e pedagógico de crianças com deficiência mental. Com funcionamento regular, semelhante ao das demais escolas, consistia inicialmente em uma sala anexa à Escola Normal, instituição de formação de professores para a escola primária. Posteriormente, o educador participou da criação de mais duas escolas para esse público específico, uma de caráter privado e outra pública, que a partir de 1964 passou a ser administrada pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo Januzzi (2006), já nos anos 1930 foi criada a primeira Sociedade Pestalozzi do Brasil, depois a Fazenda do Rosário (1940), ambas em Belo Horizonte. Essas instituições, que hoje existem em diversas localidades brasileiras, foram idealizadas pela russa Helena Antipoff, com a finalidade de dar atenção a crianças com deficiência intelectual de uma forma diferente daquela praticada até então, pois embora mantivessem a segregação, procuravam afastar-se do modelo médico. E assim expressavam a iniciativa de oferecer atendimento pedagógico a crianças institucionalizadas.

Segundo Bueno (2006), as primeiras iniciativas que visavam romper com o modelo segregacionista absoluto datam do início de 1930, com a criação das primeiras classes especiais em escolas regulares. Todavia, essa iniciativa somente se disseminou a partir de 1950, quando houve a impossibilidade de ampliar o modelo de internato de pessoas com deficiência, por razões financeiras das entidades, que se tornaram incapazes de atender a demanda crescente por vagas nas instituições. Multiplicaram-se as instituições públicas e filantrópicas voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência, por tipo de deficiência, no campo educacional.

Em 1950 foi criado o Instituto Nacional de Reabilitação (INAR), entidade que atendia a todas as exigências da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre serviços de reabilitação voltados à pessoa com deficiência e que tinha a pretensão de tornar-se um centro de referência na América Latina. No entanto, a iniciativa-modelo, vinculada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, teve vida curta. A unidade foi

extinta em 1968, quando cessou o apoio de especialistas internacionais e da ONU (SILVA,1987).

Também data de 1950 a criação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), com vistas à reabilitação e integração de pessoas com deficiências físicas. Em 1954, foi fundada a primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, voltada ao atendimento educacional e à formação profissional de pessoas com síndrome de Down e outras deficiências intelectuais; em 1960, foi criado em Brasília o Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek.

Embora a segregação institucional ainda fosse a tônica dessas iniciativas era possível observar os primeiros movimentos em direção à integração dessa população à sociedade. Todavia, convém ressaltar que, não obstante essas entidades tenham contribuído sobremaneira no cuidado das pessoas com deficiência, uma das críticas mais contundentes ao modelo de tratamento praticado por essas instituições reside na postura paternalista em relação às necessidades e aspirações do seu público-alvo, em especial a negativa de posicionar a pessoa com deficiência em relação às decisões que afetavam diretamente sua vida. Tanto os educadores quanto os profissionais de reabilitação partiam do pressuposto de que as limitações e incapacidades corporais afetavam a capacidade de expressão de sua vontade, situação agravada pela ausência de organização desse segmento (FIGUEIRA, 2008).

Segundo Figueira (2008), no final dos anos 1960 e início de 1970, grupos de pessoas com deficiência formaram as primeiras associações esportivas e sociais que tinham entre os seus objetivos, além de desenvolver atividades esportivas competitivas, a prática de ações que lhes garantissem alguma renda. Embora esses grupos não estivessem organizados politicamente eram importantes locais para discutir, socializar e construir um senso de comunidade entre os participantes.

Segundo Figueira (2008), no final de 1970, observa-se no Brasil o início da mobilização e da organização política de entidades compostas, em sua maioria, de pessoas com deficiência, cujas principais bandeiras reivindicatórias relacionavam-se à defesa dos interesses desse segmento, como a implantação de legislação protetiva, de acessibilidade e de mudanças nos programas de reabilitação de pessoas com deficiência.

Segundo Figueira (2008), em 1980, os grupos paulistas, que apresentavam uma organização mais elaborada, com bandeiras de luta bem definidas, uniram-se em Brasília a delegações de outros estados no I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas

Deficientes para traçar as estratégias de atuação do movimento em âmbito nacional. Nessa ocasião formou-se a “Coalizão Nacional de Entidades das Pessoas Deficientes”. Na esteira do movimento paulista, várias associações já existentes, que antes desenvolviam atividades socioculturais e esportivas, também passaram a se mobilizar e atuar como uma frente unida na luta pelos direitos desse segmento, a exemplo da Associação Brasileira de Deficientes Físicos (ABRADEF); Associação dos Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA); Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD); Clube dos Paraplégicos de São Paulo (CPSP).

Figueira (2008) registra que, em 1981, foi organizado em Recife, pela Coalizão Nacional das Pessoas Deficientes, o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, que contou com 600 participantes e lançou as bases para que o movimento passasse a pressionar e buscar melhorias na acessibilidade e no atendimento médico e social da pessoa com deficiência. Em 1984, com o progressivo fortalecimento político do Movimento, foram criadas as primeiras federações por tipo de deficiência, como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS); a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC); a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF). No mesmo ano, foi criado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que visava reunir essas quatro federações e substituir a Coalizão Nacional, que só funcionou por dois anos. No mesmo período, como uma forma de ampliar sua influência política e fortalecer a liderança, verificou-se a filiação daquelas entidades a organizações internacionais de deficiência, como à *Disabled People's International* (DPI), à União Mundial de Cegos (UMC), à União Latino-Americana de Cegos (ULAC) e à *World Federation of Deaf* (Federação Mundial de Surdos).

Na visão de Figueira (2008), o Ano Internacional da Pessoa Deficiente foi positivo para as pessoas com deficiência, uma vez que esse segmento tomou mais consciência de sua posição como cidadão, tendo em vista a ampliação da quantidade de organizações de deficientes surgidas para defender seus interesses e a maior visibilidade social de sua causa.

Para Amaral (1994), no que tange à mudança do lugar social das pessoas com deficiência, essa alteração decorreu muito mais em função de um movimento histórico irreversível que acenou, e continua acenando, ao ideal de cidadania. Apesar desses percalços, a inserção da pessoa com deficiência começou a tomar forma, passando da glorificação da igualdade para a da diferença, para, então, sair do mundo da idealização

e buscar os meios de concretizar a inserção, ainda que timidamente, como tem ocorrido no mundo do trabalho, no qual o deficiente começa a sair das oficinas protegido, no campo educacional, pelas medidas integrativas.

Para Cordeiro (2007), a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira relativa às pessoas com deficiência se ampliou rapidamente. É considerada de vanguarda, comparável às legislações dos países mais evoluídos no tocante à pessoa com deficiência. A Constituição de 1988 não buscou apenas universalizar os direitos, mas também reconhecer características inerentes a segmentos populacionais específicos prevendo adaptações necessárias para exercerem plenamente seus direitos de cidadania.

Várias convenções, encontros e diversos eventos criaram muitas declarações, resoluções, documentos diversos, sempre buscando garantir a educação como direito de todos mas também apresentando metas, objetivos, enfim, algo a ser alcançado. No entanto, se tudo isso não se transformar em um posicionamento político, em ação, o que teremos novamente é mais do mesmo sendo reproduzido e mantendo o *status quo*.

As políticas educacionais atuais implantadas no Brasil têm priorizado a inclusão escolar de todos os alunos, política esta em consonância às declarações internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990), que proclamou aos estados nacionais a constituição de sistemas educacionais inclusivos como um meio para reduzir o fracasso escolar e efetivar o direito à educação ao qual todo cidadão possui.

Segundo Cury (2002, p. 7), o fato de que, em grande parte do mundo, o acesso à educação básica esteja presente em textos legais, ocorre em razão de a educação escolar ser considerada “uma dimensão estratégica para políticas que visam a inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e mesmo para reinserção no mercado profissional”.

Sendo assim, por se tratar de um direito cria-se um contorno legal indicativo das possibilidades, dos limites de atuação, direitos, deveres, entre outros aspectos que determinam as regras estabelecidas neste campo; logo, tudo isso causa impacto na vida das pessoas, independentemente delas terem ou não consciência disso, pois de certa maneira devem responder às determinações dos atos normativos.

O direito à educação escolar é um campo que passou por inúmeras mudanças ao longo da história da sociedade industrial, mas esteve sempre presente na discussão a respeito dos direitos do cidadão.

A partir do processo de democratização da escola e da universalização do acesso ao ensino, a exclusão/inclusão tornou-se uma demanda a ser resolvida, pois muitos são os sintomas e manifestações da exclusão na escola, como a segregação e o fracasso escolar. Entretanto, dentro da perspectiva da educação inclusiva, todos os problemas de exclusão devem ser solucionados a partir de uma atitude democrática, de respeito aos direitos humanos e ao conceito de cidadania.

No campo da Educação Especial, no Brasil, o tema vem sendo discutido, pelo menos, desde 1970, quando o primeiro documento específico sobre a educação especial foi elaborado no Brasil. No entanto, foi apenas com a Constituição de 1988, Seção I, do Capítulo III, art.208, III, que aparece a primeira referência à pessoa com deficiência: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Para Araújo e Nunes Júnior (2003), a Constituição é uma organização sistemática dos elementos constitutivos do Estado e isso define a sua forma e estrutura; assim, é por meio da Constituição que se organiza todo o sistema de governo, a divisão e o funcionamento dos poderes, o modelo econômico e nela se inserem direitos, deveres e garantias fundamentais.

Da mesma forma, segundo Canotilho (1993, p.12),

[...] constituição é uma ordenação sistemática e racional da comunidade política, plasmada num documento escrito, mediante o qual se garantem os direitos fundamentais e se organiza, de acordo com o princípio da divisão de poderes, o poder político.

Embora a atual Constituição Federal tenha sido a primeira a fazer referência à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, estas foram contempladas desde a primeira LDB, em 1961, que continha um título dedicado à “educação dos excepcionais” que deveria, “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Título X, Art. 86). Além desse artigo, o título fazia menção somente à possibilidade de financiamento “a entidades privadas consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação”. (Art. 87)

A Lei nº 5692, de 1971, garantiu um tratamento diferenciado aos considerados *excepcionais*, ao estabelecer que “os alunos que apresentam 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” (art. 9).

No entanto, no programa de *Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial*, integrante do Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), desenvolvido pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação e Cultura (Brasil. CENESP, 1974), verifica-se que a falta de dados quantitativos prejudicava a implementação de alternativas de encaminhamentos mais consistentes em prol da democratização da educação em relação aos alunos com deficiência.

Com a democratização do país, a Constituição Federal de 1988 determinou a obrigatoriedade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que depois de um extenso processo político redundou na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A nova lei da educação parece ter sido influenciada pela Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 17), que estabeleceu como princípio fundamental “que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Nesse sentido, destaca a proposta de educação inclusiva para todos os alunos, induzindo para educação inclusiva, mas sem anular a possibilidade de uma educação especializada:

[...] As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 10)

Já estamos no século XXI e ainda hoje verificamos uma inquietação mundial em relação à educação para todos. De acordo com Abenhaim (2005), com a expansão das relações internacionais, amplia-se, também, a necessidade de maior aproximação entre os povos, o que aumenta, por consequência, as dificuldades de convívio diante da diversidade, o que também se reflete na escola diante das diferenças entre os alunos.

Essa foi uma preocupação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO), que, na tentativa de minimizar conflitos, elegeu a

educação como o eixo articulador do desenvolvimento e assumiu como prioridade a discussão sobre universalizar a educação básica, a fim de criar uma política de educação para a paz.

Por isso, em 1990, a UNESCO realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que gerou, em 1991, a Conferência Geral da UNESCO, quando decidiu convocar uma comissão internacional para refletir sobre o educar e o aprender no século XXI.

Em 1993, segundo Abenhaim (2005), foi oficialmente criada a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, que teve como princípio básico a educação como um direito fundamental, cujo valor humano é universal e, portanto, ser acessível a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou psicológicas.

Nesse período, articulou-se um movimento mundial em favor das pessoas com necessidades educacionais especiais, propondo sua inclusão em diversos âmbitos da sociedade.

A Declaração de Jontiem de 1990, por exemplo, é um plano de ações para buscar uma escolarização para todos, considerando as peculiaridades de cada indivíduo, com proposições de universalização do acesso ao ensino, por meio do princípio da equidade, para oferecer “a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem”. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, artigo 3, item 2).

Para Abenhaim (2005), a perspectiva de uma escola para todos ganhou força apenas em 1994, com a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca (Espanha), com a participação de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais.

A Declaração de Salamanca, como ficou sendo nomeada essa Conferência, ratificava o compromisso com a Educação para Todos e apontava para a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, estarem incluídas no sistema comum de educação. (ABENHAIM, 2005, p. 42).

O termo “educação inclusiva” foi, então, associado à Declaração de Salamanca, mas se refere não só às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas também às minorias étnicas e linguísticas, às culturas nômades, aos excluídos da escola, entre

outros exemplos trazidos pelo documento. A Declaração de Salamanca preconiza uma escola que garanta a aprendizagem de todos além de destacar a diversidade como uma condição humana.

Embora a Lei nº 9.394 de 1996 enumere as várias possibilidades da educação como processo formativo da pessoa, seja por meio da família, das instituições, do trabalho ou da convivência humana – conforme estabelecido no Título I, art. 1º, §1º e §2º – ela se restringe a estabelecer normas para a educação escolar:

§1º– Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º– A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Desta maneira, ficam estabelecidos os princípios e fins da educação nacional, assim como os direitos e deveres da educação e do ato de educar. Além disso, a organização da educação nacional compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, em regime de colaboração.

A LDB de 1996 dedica o capítulo V à Educação Especial, em três artigos, iniciando por aquele que define Educação Especial:

Art.58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (Brasil. Lei Federal nº 9.394/96).

Deste artigo, três aspectos merecem consideração:

O primeiro é o fato de a educação especial passar a ser considerada, pela primeira vez na história do país, uma “modalidade de ensino”. Ao considerá-la assim, transversal a todas as etapas e outras modalidades (ensino básico, incluindo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação superior; educação profissional; educação de jovens e adultos), a perspectiva de ampliar as oportunidades educacionais dessa população permite não só a ampliação de acesso à escolarização, como o incremento das possibilidades de progressão escolar.

O segundo diz respeito ao alunado da educação especial, que conforme a Constituição de 1988 é restrito às pessoas com deficiência, e que na nova lei aparece como “portadores de necessidades especiais”. Essa modificação do termo não apenas

implica na mudança do conceito desse alunado, mas, também, amplia o tipo de alunado abrangido pela educação especial. Se considerado literalmente o dispositivo constitucional, a educação especial deveria se restringir ao alunado com deficiência, abrangendo apenas as deficiências intelectuais, auditivas, visuais e físicas. Ao adotar a nova terminologia, a lei maior da educação brasileira amplia a atuação da educação especial para outros alunos, como os superdotados e os distúrbios globais do desenvolvimento.

O terceiro, e por fim, o dispositivo que determina que a educação escolar desses alunos seja levada a cabo preferencialmente, na rede regular de ensino tem causado grande polêmica entre acadêmicos e influído decisivamente nas políticas nacionais, estaduais e municipais de educação especial. O uso do termo “preferencialmente” é a prova de que a nossa lei maior da educação não determina a obrigatoriedade de inclusão de todos esses alunos em classes regulares de ensino.

A partir desta definição, a LDB de 1996, no seu art.59, apresenta um conjunto de dispositivos referentes à organização de diversos itens que tratam de serviços de apoio especializado que assegure aos alunos com necessidades educacionais especiais um vínculo ao mundo do trabalho e à prática social.

Além disso, no inciso II do mesmo artigo, a lei prevê uma terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para concluírem o ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Ou seja, os sistemas de ensino não são obrigados a manter esses alunos até o fim da escolarização obrigatória, mas deverão expedir certificados de conclusão de determinada série, caso não tenham condições para tanto.

A partir de 1990, fruto destas proposições políticas, a inclusão escolar ganhou foco de pesquisas, de discussões acadêmicas, de adequações nos currículos dos cursos de formação docente, das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais para a educação, assim como discussões realizadas na própria escola, no que se referem às dúvidas e angústias, à busca de soluções e estratégias de trabalho para lidar com a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Prieto (2005), tradicionalmente, o termo “educação inclusiva” se refere à entrada e à permanência do aluno com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento na escola regular. Entretanto, a educação inclusiva não se restringe aos alunos com deficiências ou transtornos. Assim, limitar o conceito significa, também, restringir as possibilidades de educação para todos.

Para Bueno et al. (2008), a Declaração de Salamanca de 1994 foi um marco fundamental para superar o paradigma da integração, considerado ultrapassado e conservador, e assim, possibilitou adotar o paradigma da inclusão, que para a educação especial refere-se principalmente à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Maciel (2000), a Declaração de Salamanca é um documento pelo qual se compreende que toda criança tem direito à educação e condições únicas de ensino que variam de acordo com seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Quanto às crianças com necessidades especiais, o direito a sistemas pedagógicos que atendam a estas particularidades e vagas em escolas de ensino regular.

A Declaração de Salamanca proclamou que os governos priorizassem as políticas financeiras que incluíssem todas as crianças nas escolas regulares, estimulassem projetos e desenvolvessem programas educacionais inclusivos, mantendo a qualificação profissional e o treinamento dos professores. Portanto, cabe aos governos promoverem a cooperação entre os países e as instituições internacionais.

Assim, Bueno et al. (2008, p. 46) afirmam que:

A declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido.

Portanto, a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ela pretende abranger igualmente as pessoas de todas as classes sociais e se posicionar como pilar do princípio da democracia social, que é a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Com a democratização do país, a Constituição Federal de 1988 determinou a obrigatoriedade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394), promulgada em 1996.

Atualmente as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fruto do parecer CNE/CEB nº 17/2001. No entanto, a LDB/96 também contempla a qualificação profissional para alunos que apresentem prejuízos mais graves na medida em que o art. 59, IV, determina que deva ser oferecida,

[...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora. (LDB/96, art. 59, IV).

Portanto, a lei admite a necessidade de apoios suplementares aos estritamente pedagógicos, pois reconhece o direito desses alunos de “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.” (LDB/96, art. 59, V).

Além desses dispositivos, no art.60, parágrafo único, permanece o apoio às instituições privadas, tal qual na Lei nº 5692/71, na medida em que exige serem estabelecidos critérios, por órgãos normativos do Estado, para que as instituições sem fins lucrativos e de atuação exclusiva em educação especial sejam contempladas com apoio técnico e financeiro do Poder Público.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), destacando a educação inclusiva como

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a 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, 2008a).

Esta proposta de educação inclusiva está ligada ao entendimento de uma sociedade democrática, que visa garantir a igualdade de oportunidades, tanto de acesso quanto de participação, a valorização da diferença e o convívio ético entre as pessoas. E a escola, como uma instituição social, também tem responsabilidade de mudança da sua realidade de exclusão e desigualdade para uma educação inclusiva. Segundo Glat e Blanco (2007), ao propor uma educação inclusiva deve-se também considerar que se trata de uma proposta que envolve uma nova cultura escolar.

Significa um novo modelo de escola pelo qual é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Para Glat e Blanco (2007), a política de educação inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere a conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar cujo pressuposto é o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Prieto (2006) ressalta que para garantir a educação como um direito de todos, não basta apenas a obrigação de matricular os alunos em classe comum no ensino regular, mas também de aprimorar a proposta pedagógica da escola para transformá-la em um espaço de aprendizagem para todos.

A educação inclusiva tem sido considerada um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como uma condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todos, pelo respeito aos diferentes ritmos e proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige romper com o instituído na sociedade e, por consequência, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à de continuidade e considerada expressão do novo; pode causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social. (PRIETO, 2006, p. 40).

Além desta caracterização de um novo paradigma, a educação inclusiva também tem sido utilizada como um sinônimo para o termo “inclusão escolar”. Segundo Bueno (2008), a educação inclusiva não é um novo paradigma, a inclusão escolar e a educação inclusiva também não são sinônimas, pois a “inclusão escolar se refere a uma posição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, já a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado.” (BUENO, 2008, p. 49).

Assim, a educação inclusiva não pode ser considerada um novo paradigma, pois, ao inserir a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que há décadas a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a orientação de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. (BUENO, 2008, p. 46).

Em relação à inclusão escolar, segundo Mendes (2006, p.394), há duas posições diferentes ao concebê-la como uma política educacional para os sistemas de ensino: a inclusão total, que advoga a inserção de todos os estudantes, independentemente do grau e do tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima a sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

A segunda posição é a que defende a educação inclusiva e a classe comum como a melhor opção para garantir uma boa escolarização, mas admite, “a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas na escola, escolas especiais ou residenciais).” (MENDES, 2006, p. 394).

Enfim, neste campo há um embate de perspectivas sobre o mesmo tema. No entanto, vale ressaltar que:

[...] a discussão a respeito da integração escolar e social dos deficientes foi feita como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão-participação das camadas subalternas inerente ao desenvolvimento capitalista. (BUENO, 2004, p. 171)

No Brasil não foi diferente. A partir de 1970, a Educação Especial ganhou força com o acesso e o direito à escolarização. Em 1971, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar do tema, o qual propôs a criação de um órgão autônomo para cuidar da Educação Especial. A Lei nº 5.692/71 introduziu a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar. O Parecer do CFE nº 848/72 mostra claramente a importância atribuída à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado chamado de excepcional. O Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), por sua vez, incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais no país (Projeto Prioritário nº 35), e em 1973, foi criado pelo Decreto nº 72.425, de 03/07/73, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

O público-alvo sempre foi um aspecto central das políticas de educação especial, pois define a população atingida por política necessariamente setorial, já que a grande maioria do alunado deve ser objeto de ação das políticas educacionais globais. Assim, dependendo da maior ou menor abrangência da população à qual se volta a educação especial, será possível analisar a sua relação com essas políticas.

No período militar, o alunado abrangido pelas ações do CENESP/MEC é chamado *excepcional*, e assim caracterizado:

O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. (BRASIL. MEC. CENESP, 1974, p. 8, nota de rodapé nº2)

Além disso, o documento define como deficientes os “deficientes de visão, de audição, de fala, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta e os que tenham deficiências múltiplas.” (BRASIL. MEC. CENESP, 1974, p. 14)

Se o termo *excepcional* passou a ser utilizado para se referir a um determinado tipo de indivíduo em substituição a outros por ser considerado menos pejorativo e mais preciso (no lugar de retardados, defeituosos, aleijados, etc.), para Bueno (2004), a terminologia nasceu nos EUA, exatamente no momento da ampliação do acesso à escola das camadas populares e das minorias raciais. Essa ampliação acarretou, segundo o autor, no âmbito da educação especial, a inclusão de outras categorias além das deficiências clássicas (mental, auditiva, visual e física), como os distúrbios de linguagem e de aprendizagem e, especialmente, os superdotados, o que impediu que a palavra *deficiente* continuasse a ser utilizada para definir o alunado da educação especial. Isto é, “excepcional” passou a ser usado em lugar de “deficiente” porque o campo da educação especial se ampliou e não porque fosse mais preciso e menos pejorativo.

Assim, a caracterizar o alunado da educação especial como *excepcional* permite, por exemplo, incorporar uma população muito mais ampla que a dos deficientes, concorrendo para a restrição de um problema político – o fracasso escolar – para o âmbito individual – os distúrbios de aprendizagem.

Embora não possamos negar que o documento analisado procure restringir o conceito “aos mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas”, favorecia a ambiguidade, na medida em que o uso de expressões como “todas as pessoas fisicamente prejudicadas” ou “emocionalmente desajustadas”, ou, pior ainda, quando definia no âmbito de ação da educação especial “os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade”. (BRASIL. MEC. CENESP, 1974, p. 8)

Em passagem mais adiante, o documento parece explicitar melhor esse alunado ao caracterizá-lo como “deficientes de visão, de audição, de fala, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta e os que tenham deficiências múltiplas.” (BRASIL. MEC. CENESP, 1974, p. 14)

Se, por determinado ângulo, fica mais clara a sua abrangência, por outro, não elimina a ambiguidade ao incorporar “deficientes de fala” e “problemas de conduta”. A falta de uma definição mais precisa do alunado da educação especial contribuiu para a incorporação, em seu âmbito, de um conjunto de alunos cujo fracasso era muito mais devido a políticas educacionais elitistas do que a supostas dificuldades intrínsecas, conforme aponta Bueno (2004).

A proposição política dos governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso, seguindo os padrões mundiais, abandonaram o termo *excepcional*, adotando a nova terminologia: portadores de necessidades educativas especiais:

Portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (BRASIL. MEC. SEESP, 1994, p. 13)

Esse período, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 reiterou a ambiguidade em relação ao alunado da educação especial, pois enquanto a Constituição fazia referência “a atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”, o documento das políticas não se restringiu a ela, mas ao largo âmbito dos “portadores de necessidades educativas especiais”, incluindo além das deficiências os problemas de conduta e as altas habilidades.

No que se referem às altas habilidades, além do notável desempenho e elevada potencialidade da capacidade intelectual geral, que sempre integrou a categoria, o documento acrescenta a aptidão acadêmica incluindo alunos que apresentavam pensamento produtivo ou criativo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Nesse sentido, qualquer indivíduo que se destacasse na escolarização e em áreas externas a ela, como as artes e os esportes, se incluíam nela, sem falar na “capacidade de liderança” ou “pensamento produtivo ou criativo”, caracterizados como inatas dos sujeitos e não como decorrência das oportunidades de inserção social e educacional.

Quanto às condutas típicas, incluía “os portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em grau que requeira atendimento educacional especializado”. (BRASIL. MEC. SEESP, 1994, p. 13-14) Aqui, também, a inclusão de categoria que se expressa pelos “prejuízos no relacionamento social” favorece uma amplitude de abrangência que certamente permite a incorporação em política setorial daqueles alunos cujos baixos rendimentos e “problemas de comportamento” eram produzidos pela baixa qualidade do ensino.

Verifica-se, portanto, que tanto no que se refere ao alto quanto ao baixo rendimento escolar, o documento propicia uma ampliação do alunado com delimitação muito tênue entre o que é próprio do sujeito e o que é produto de suas condições econômicas, sociais e culturais.

No documento produzido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL. MEC. CENESP, 2008), o alunado abrangido pela educação especial continua sendo aquele com necessidades educacionais especiais, com uma mudança terminológica sutil, mas significativa: a substituição de “portadores de” por “com”, seguindo a tendência mundial de considerar que o termo “portador” implica a não incorporação da necessidade como constitutiva do sujeito, isto é, um sujeito não porta uma necessidade, mas ela é parte integrante de sua identidade e que, por outro lado, ao deixar de utilizar o termo “aluno deficiente”, não restringe a constituição de sua identidade somente a essa marca.

Embora consideremos que essa precisão contribua para a visão que se tem desse alunado, o problema da circunscrição do âmbito da educação especial permanece.

A delimitação inicial contida no documento parece efetuar uma restrição ao âmbito da educação especial, na medida em que considera como seu alunado os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL. MEC. SEESP, 2008, p. 14-15)

Essa delimitação fica ainda mais precisa quando, logo em seguida, o documento detalha cada uma dessas categorias:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL. MEC. SEESP, 2008, p. 15)

Se, por um lado, parece especificar mais restritamente os transtornos globais do desenvolvimento em relação à categorização anterior englobadas todas nas “condutas típicas”, reitera a mesma abrangência em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Entretanto, essa restrição parece se esvaír quando, ao final dessa caracterização, abre para um conjunto de quadros, no mínimo, discutíveis e que espelham um retrocesso em relação às políticas educacionais anteriores, qual seja, o de incluir alunos com distúrbios de aprendizagem no âmbito da educação especial. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL. MEC. SEESP, 2008, p. 15)

Verifica-se, portanto, em relação ao público-alvo destas políticas, que embora os termos utilizados para definir a população à qual se volta tenham se modificado de “excepcionais” para “portadores de necessidades educacionais especiais” e “com necessidades educacionais especiais”, a ampla categorização dos alunos que devem ser atendidos pela educação especial contribui muito mais para uma indefinição de competências entre as políticas globais de educação e as de educação especial.

Além disso, verifica-se um verdadeiro retrocesso na última classificação, pois, se as primeiras permitiam, por omissão, incluir alunos cujas dificuldades escolares não tinham qualquer relação com problemas intrínsecos, o documento atual inclui, clara e definitivamente, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no âmbito da

educação especializada, favorecendo o obscurecimento e o abandono da questão central das políticas educacionais: o do fracasso escolar que atinge a população mais pauperizada.

O direito à educação é atualmente reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e assim está presente na legislação brasileira. Esse direito consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, que pode ser oferecida de diversas maneiras a depender da legislação de cada país, mas, em geral, como um direito fundamental do cidadão. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1934, é explicitado que a escola elementar é compulsória e gratuita.

Segundo Cury (2002, p. 7), o fato de que, em grande parte do mundo, o acesso à educação básica esteja presente em textos legais ocorre em razão de a educação escolar ser considerada “uma dimensão estratégica para políticas que visam à inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e mesmo para reinserção no mercado profissional”.

Na documentação examinada nesta pesquisa encontramos uma série de dados estatísticos que demonstraram a relação do acesso e do direito à educação.

No período militar, o diagnóstico da educação especial apresentado nas “Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial” indicava que

[...] cerca de 12% de excepcionais na população escolar e sendo a população global brasileira dos 7 aos 14 anos de 19,39 milhões verifica-se que somente nessa faixa etária é provável que existam 2,66 milhões de educandos demandando educação especial. Está sendo prestado atendimento especializado apenas a 50.274 alunos. Por outro lado, um número elevado de excepcionais já se encontra freqüentando escolas comuns, não estando estes alunos identificados e, por conseguinte, não recebendo tratamento especial. (BRASIL. MEC. CENESP, 1974, p. 18)

A partir desse diagnóstico, as Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (1974) constatou a necessidade de expandir com urgência o número de oportunidades de educação “para os excepcionais, quer em classes comuns, com tratamento especial; quer em classes especiais de escolas comuns; quer em instituições especializadas.” (BRASIL. MEC. CENESP, 1974, p. 19):

O Projeto Prioritário nº 35 deve promover o aumento de vagas na rede regular a fim de que os excepcionais recebam a educação especial a que tem direito, envolvendo-se gradualmente nesse atendimento às

crianças no período pré-escolar. (BRASIL. MEC. CENESP, 1974, p. 19)

Destacava também que os departamentos de ensino do MEC e as administrações do ensino das unidades federais deveriam receber investimentos para criar condições para assumir progressivamente o atendimento aos *excepcionais*.

Bueno (2004, p. 145) apresenta dados sobre o crescimento das matrículas em educação especial que, em primeiro lugar, são discrepantes daqueles do documento citado, cujas fontes são as do próprio CENESP. Segundo ele, o número de atendimentos, em 1974, chegava a 96.413 alunos. O mais importante, entretanto, são os dados relativos à evolução das matrículas que alcançaram, em 1981, 102.268 e, em 1987, 159.325 alunos.

Isto significa que, sete anos após a criação do órgão, a população atendida pelos diferentes sistemas de educação especial (federal, estaduais, municipais e privados) não alcançava, sequer, 1% da população estimada em 1974.

Embora não existam no documento do governo Fernando Henrique Cardoso dados estatísticos precisos sobre o panorama da educação especial naquele período, o diagnóstico foi o seguinte:

A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. A expectativa, a partir da concretização desse enunciado, é de que, até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento, o que ainda pode ser considerado muito pouco, tendo em vista a atual demanda, estimada em torno de 10 por cento da população, dos quais apenas cerca de 1 por cento recebe, atualmente, atendimento educacional. (BRASIL. MEC. SEESP, 1994, p. 7-8)

Cabe cotejar essa expectativa com os dados do diagnóstico contido no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) – em relação ao atendimento na modalidade de educação especial, que, para tanto, baseou-se nos dados do Censo Escolar de 1998.

Verifica-se, em primeiro lugar, que o número de matrículas na educação especial, naquele ano, foi de 293.403 alunos. O mesmo documento reitera a estimativa de incidência de alunos com deficiência, apontada no documento anterior, de 10% da população, assim como indica que as matrículas escolares de crianças de 7 a 14 anos

chegavam a um total de 27 milhões. Segundo esses dados, embora tenha ocorrido um crescimento no número de atendimentos, verifica-se que, vinte anos após a implantação do órgão federal e mais de dez da redemocratização do país, o índice percentual de oferta de matrículas permaneceu o mesmo, ou seja, cerca de 1% da população estimada.

Cabe ressaltar que o Plano Nacional de Educação (considerado por muitos como uma imposição do governo Fernando Henrique Cardoso que, por pressão do Executivo, derrubou o PNE – Sociedade Civil, fruto de debates e decisões dos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED), realizados em 1996 e 1997) apresenta uma meta muito mais elevada de ampliação das matrículas na educação especial: de 50% da população estimada quando, no mesmo Governo FHC, seis anos antes, a expectativa seria de incremento de atendimento de 1 para 25% da demanda.

Ainda com relação ao PNE, verifica-se que, em relação ao ensino fundamental, o primeiro de seus objetivos é o de universalizar o “atendimento de toda a clientela do ensino fundamental no prazo de cinco anos a partir da data da aprovação desse plano”. (BRASIL, 2001).

Entretanto, no que tange à educação especial, o Plano estabelece que a meta é “generalizar” o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil e no ensino fundamental, o que pode permitir uma dupla interpretação: universalizar as matrículas ou ampliá-las dentro de possibilidades definidas.

Questiona-se porque na educação regular utiliza-se uma expressão que não dá margem a qualquer ambiguidade (“toda a clientela”) e, no caso da educação especial, um termo ambíguo (“generalizar”).

Uma segunda consideração em relação ao Plano merece ser destacada: enquanto no ensino regular, o prazo para universalizar o atendimento refere-se a “toda a clientela do ensino fundamental”, na educação especial, além da ambiguidade já mencionada, o prazo é de dez anos. Assim, verifica-se que o direito de todos não incluiu todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Os dados referentes à atual política de educação especial mostram um crescimento significativo em relação ao governo anterior, pois o documento analisado, com base no Censo Escolar/MEC/INEP, informava que:

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006,

expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006. (BRASIL. MEC. SEESP, 2008, p. 11-14)

Verifica-se, em primeiro lugar, uma discrepância significativa em relação aos dados estatísticos, pois, enquanto o PNE, cujo projeto foi uma iniciativa do próprio governo Fernando Henrique Cardoso indicava as matrículas da educação especial, em 1998, na ordem de 293 mil, o governo posterior, de oposição ao primeiro, designa essas matrículas com base na mesma fonte de dados (censo escolar), na ordem de 325 mil matrículas. Observa-se um crescimento significativo de 1998 para 2006, da ordem de 107%.

Se analisarmos, entretanto, esse crescimento mais detalhadamente, constataremos uma situação, no mínimo, instigante: em 1998, as matrículas nas escolas e instituições especiais eram de 290 mil alunos, ao passo que, em 2006, chegaram a 375 mil alunos, isto é, houve um crescimento de mais de 100 mil alunos. Embora seja um fato o crescimento apontado em relação aos alunos incluídos no ensino regular (de 44 para 325 mil), se as matrículas dos sistemas segregados também cresceram, isto significa que a inclusão atingiu novos alunos e que não parece estar ocorrendo uma substituição do ensino segregado pela inclusão escolar.

Dessa forma, não fica atendido um dos princípios básicos relativos ao direito público subjetivo dessa população, na perspectiva apontada por Bobbio (1992, p.79-80):

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por *existência* deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Com perspectiva semelhante, Cury (2002) destaca ainda que, em muitos casos, há um choque entre o que a lei expressa e as suas expectativas com as condições sociais de funcionamento de uma sociedade, pois, devido às desigualdades sociais, é muito difícil que a igualdade política tenha possibilidade de vigorar plenamente, mas pode conseguir, aos poucos, diminuir as desigualdades.

Nesse sentido, examinar e analisar as matrículas dos alunos com deficiência intelectual no Brasil pode esclarecer alguns aspectos sobre como as políticas de educação especial expressaram avanços na inclusão escolar desta população.

CAPÍTULO 3

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em 2008, foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL. MEC. SEESP, 2008) cuja maior tônica residia na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Embora, já naquele momento, não houvesse qualquer dispositivo legal que obrigasse a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular, como a lei de diretrizes e bases (BRASIL, 1996) ou a Resolução n. 1/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL.CNE, 2001), a verdade é que esta proposta política não fazia qualquer referência a outras possibilidades de escolarização.

Sendo assim, neste capítulo, apresentaremos as análises dos dados estatísticos referentes à população de alunos com deficiência intelectual, em relação à evolução do percentual de matrículas gerais da educação básica, assim como a de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular e na educação especial da educação básica, no campo público e privado, dependência administrativa e nas etapas de ensino, entre 2007 e 2012.

Para isso, utilizamos informações sobre os alunos matriculados no Brasil coletados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), por meio do Censo Escolar da Educação Básica.

Para este estudo, selecionamos as seguintes informações:

- ✓ Matrículas totais de alunos da educação básica no país;
- ✓ Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência intelectual, distribuídas por:
 - ✓ Região geográfica;
 - ✓ Dependência administrativa;
 - ✓ Modalidade administrativa;
 - ✓ Etapa de ensino.

Como o INEP não dispõe das projeções e da contagem populacional ano a ano, os dados populacionais foram obtidos no IBGE. Ressaltamos que os dados

populacionais dos estados foram obtidos pelo censo nacional (BRASIL. IBGE, 2010) e nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 foram obtidos por estimativa das populações residentes municipais calculadas com base na projeção populacional para o Brasil. (BRASIL. IBGE, 2013).

O índice anual de crescimento populacional foi calculado com base nas informações do IBGE e teve como ano-base os dados do censo demográfico de 2010; para os anos de 2007 a 2009, utilizamos os índices percentuais de aumento da população indicados por esse órgão: 2009: -1,2% em relação aos dados de 2010; 2008: -1,23% em relação aos dados de 2009; 2007: -1,01% em relação aos dados de 2008. Para os anos posteriores ao censo de 2010, utilizamos os seguintes índices: 2011: +1,13% em relação aos dados de 2010 e 2012: +1,1% em relação aos dados de 2011.²

Inicialmente, por meio da Tabela 1, analisaremos os dados referentes às matrículas de alunos com deficiência intelectual, cotejando-os com os das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e com as matrículas totais da educação básica, da mesma forma com os dados sobre a população em idade escolar e a população total.

² Em relação aos anos de 2008 e 2009, as projeções estão disponíveis em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/projecao.pdf, e as de 2011; as de 2012 podem ser consultadas em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/default.shtm>.

Tabela 1 – População nacional, em idade escolar (0 a 17 anos), matrículas na educação básica: totais de alunos, com NEE e com deficiência intelectual no Brasil (2007/2012)

População	População Total		População em idade escolar (0/17 anos)		Matrículas Totais		Matrículas de alunos com NEE		Matrículas de alunos com deficiência intelectual		
	Quantidade	No. Índice	Quantidade	No. Índice	Quantidade	No. Índice	Quantidade	No. Índice	Quantidade	No. Índice	% Índice (*)
2007	183.987.291	100	54.877.013	100	52.179.530	100	663.004	100	306.286	100	46,0
2008	186.250.335	101	55.436.926	101	52.321.667	100	741.494	112	319.248	104	43,0
2009	188.485.339	102	56.127.292	102	52.580.452	101	799.086	120	437.519	143	55,0
2010	190.755.799	103	56.809.000	103	51.549.889	98	928.827	140	580.887	190	63,0
2011	192.911.340	105	57.450.941	105	50.972.619	97	1.047.582	158	676.669	221	65,0
2012	195.033.364	106	58.082.902	106	50.045.050	95	1.141.218	172	757.801	247	66,0

Fonte: Tabela criada a partir dos dados disponíveis no IBGE e nos microdados do INEP de 2007 a 2012.

Constamos pelos dados da Tabela 1, primeiramente, que a população nacional cresceu entre 2007 e 2012; por consequência, a população em idade escolar acompanhou esse crescimento, conforme demonstram os índices das duas colunas referentes a essas informações.

Entretanto, as matrículas totais mostram um percurso diferenciado: nos três primeiros anos praticamente acompanham o crescimento da população, mas a partir de 2009 apresentam decréscimo que, ao ano final do período representam 5% a menos em relação ao ano-base. Muito provavelmente esse pequeno decréscimo se deve aos processos de correção do fluxo escolar e das políticas de redução da repetência, como o sistema de ciclos e o regime de progressão continuada.

Porém, é possível observar que, apesar do decréscimo das matrículas totais, há um aumento constante da quantidade e da proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência intelectual.

No primeiro caso, as matrículas crescem mais de 70% em 2012 em relação ao ano-base, ou seja, apesar das matrículas totais decrescerem, esse aumento pode ser interpretado como alunos já matriculados que receberam o diagnóstico de NEE nesse período.

Mais impressionante é o crescimento das matrículas de alunos com deficiência intelectual. Enquanto as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais apresentam um aumento médio anual de 0,20 em relação ao ano-base (com exceção de 2008, cujo crescimento foi 0,12,), as de alunos com deficiência intelectual se ampliaram em 1,47, ou seja, praticamente duas vezes e meia superior às de 2008.

Por outro ângulo, enquanto em 2008 as matrículas de alunos com deficiência intelectual correspondiam a 46% das dos alunos com necessidades educacionais especiais, no último ano do período essa proporção atingiu 66%, ou seja, de menos da metade no ano-base, para 2/3 das matrículas no ano final do período.

Este crescimento das matrículas na educação especial merece ser analisado por dois aspectos:

1º – o crescimento das matrículas, tanto de alunos com NEE quanto com deficiência intelectual, apresentam índices mais elevados a partir de 2009, ou seja, no ano imediatamente seguinte ao da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que parece ter atuado como forte indutora para a ampliação da caracterização de alunos com NEE;

2º – a ampliação elevadíssima das matrículas de alunos com deficiência intelectual, muito superior aos índices de alunos com NEE demonstram de maneira inequívoca que a “democratização do acesso de alunos com deficiência na educação básica” se deve primordialmente pela ampliação de alunos diagnosticados como indivíduos com deficiência intelectual, pois enquanto as matrículas de alunos de todas as demais necessidades educacionais especiais³ cresceram menos de 30 mil no período (356.718 em 2008, e 383.417 em 2012)⁴ as de alunos com deficiência intelectual aumentaram mais de 350 mil alunos, ou seja, quase 12 vezes maior que a de alunos com NEE.

Esta constatação assume maior relevância quando verificamos que a resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as diretrizes educacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL CNE, 2001) determina, em seu art.6º:

[...] para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:
I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais.

Em síntese, cabe indagar se essa determinação não está exercendo influência significativa na caracterização pelas equipes escolares, de alunos com deficiência intelectual, na medida em que a maioria das demais deficiências (visuais, auditivas e físicas) dificilmente chega às escolas sem laudo diagnóstico dos setores de saúde competentes.

A Tabela 2 reúne informações sobre as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência intelectual distribuídos por região geográfica.

³ Os alunos com necessidades educacionais especiais no atual Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são assim caracterizados pelo poder público: aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

⁴ Estes resultados foram obtidos pela subtração do número de matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação ao total de matrículas de alunos com NEE, nos anos de 2008 e 2012.

Tabela 2 – Matrículas de alunos totais, com NEE e com deficiência intelectual, por região, com indicação de porcentagem*

Região	Alunado	Ano																	
		2007			2008			2009			2010			2011			2012		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CO	Total	3.724.120	7,0	3.804.154	7,0	3.857.310	7,0	3.959.277	7,0	3.993.512	7,0	4.009.753	7,0						
	Alunos com NEE	52.236	1,4	64.427	1,7	68.119	1,8	84.884	2,1	97.803	2,4	101.099	2,5						
	Com deficiência intelectual	24.295	47,0	27.216	42,0	36.944	54,0	53.148	63,0	62.983	64,0	67.158	66,0						
N	Total	5.181.971	10,0	5.250.995	10,0	5.380.243	10,0	5.493.123	10,0	5.645.368	10,0	5.804.890	11,0						
	Alunos com NEE	41.268	0,8	48.220	0,9	55.787	1,0	71.468	1,3	86.164	1,5	95.991	1,7						
	Com deficiência intelectual	14.158	34,0	17.005	35,0	26.876	48,0	38.181	53,0	47.487	55,0	53.369	56,0						
NE	Total	16.742.008	31,0	16.851.470	31,0	16.770.036	31,0	16.324.613	30,0	16.363.674	30,0	1.6430.060	30,0						
	Alunos com NEE	127.098	0,8	143.699	0,9	155.957	0,9	208.531	1,3	249.524	1,5	264.772	1,6						
	Com deficiência intelectual	47.780	38,0	53.050	37,0	72.489	46,0	106.807	51,0	137.645	55,0	150.785	57,0						
SE	Total	20.652.814	39,0	21.261.191	39,0	21.218.891	39,0	21.041.407	39,0	21.214.170	39,0	21.247.121	39,0						
	Alunos com NEE	293.363	1,4	342.437	1,6	376.121	1,8	388.305	1,8	409.497	1,9	437.262	2,1						
	Com deficiência intelectual	129.949	44,0	146.907	43,0	204.808	54,0	254.586	66,0	277.295	68,0	300.184	69,0						
S	Total	6.938.472	13,0	7.116.334	13,0	7.208.156	13,0	7.312.835	14,0	7.219.594	13,0	7.265.282	13,0						
	Alunos com NEE	149.039	2,1	142.711	2,0	143.102	2,0	175.639	2,4	204.594	2,8	242.094	3,3						
	Com deficiência intelectual	90.104	60,0	75.070	53,0	96.402	67,0	128.165	73,0	151.259	74,0	186.305	77,0						
Brasil	Total	53.239.385	100	54.284.144	100	54.434.636	100	54.131.255	100	54.436.318	100	54.757.106	100						
	Alunos com NEE	663.004	1,2	741.494	1,4	799.086	1,5	928.827	1,7	1.047.582	1,9	1.141.218	2,1						
	Com deficiência intelectual	306.286	46	319.248	43	437.519	55	580.887	63	676.669	65	757.801	66						

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012.

*Os percentuais de matrículas totais em cada região foram calculados em relação ao total de matrículas no Brasil; dos alunos com NEE ao número de matrículas totais de cada região geográfica; e de alunos com deficiência intelectual, às matrículas de alunos com NEE de cada região geográfica.

Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul; NEE – Necessidades educacionais especiais

Observamos que, no comportamento das matrículas totais no período, os percentuais de matriculados totais por região permanecem estáveis em todas as regiões, com um ligeiro decréscimo no nordeste, entre 2010 e 2012, em relação aos anos anteriores (1%) e um ligeiro aumento de 1% na região norte no último ano do período.

Em relação às matrículas de alunos com NEE, há um aumento significativo nas regiões centro-oeste, norte e nordeste, com quase o dobro de matrículas no ano final em relação ao ano-base na primeira (94%), ainda maior no norte (133%) e praticamente o dobro no nordeste (109%).

O aumento nas regiões sudeste e sul de matrículas no período foi percentualmente bem inferior ao das regiões acima; no sudeste representaram um aumento de 1/3 no ano final em relação ao ano-base e 37% na região sul, no mesmo período. Mas deve-se considerar que os índices percentuais de matrículas de alunos com NEE dessas duas últimas regiões era muito superior às demais no ano inicial do período considerado.

Portanto, esses dados nos permitem afirmar que, enquanto no sul e no sudeste o aumento no período parece corresponder às políticas de atendimento implantadas antes da promulgação da Política Nacional de 2008, nos estados das três primeiras regiões essa política causou maior impacto.

Destaca-se que o percentual de matrículas de alunos com NEE alcançado no final do período no centro-oeste só foi inferior ao do sul e ultrapassou, inclusive o sudeste, que reúne, pelo menos, três estados tradicionalmente reconhecidos pelo desenvolvimento de políticas de educação especial mais qualificadas (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). O fato parece colocar em xeque essa visão, ao mesmo tempo em que sugere pesquisas mais localizadas para analisar os determinantes desse aumento na região.

Por outro lado, apesar do crescimento verificado em todas as regiões, o percentual de matrículas de alunos com NEE é muito inferior em relação às estimativas internacionais e aos índices do IBGE. Por fim, o fato das matrículas totais permanecerem estáveis em todas as regiões, enquanto as de alunos com NEE parecem aumentar consideravelmente merece uma análise mais detalhada, pois tanto pode significar uma implementação satisfatória das políticas de educação especial, quanto de caracterização de alunos já matriculados, esta última hipótese melhor especificada na análise a seguir.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência intelectual, em todas as regiões o aumento dos percentuais é altamente significativo; tanto na região norte quanto na sul (onde aparece os menores índices de crescimento), esse aumento correspondeu a 17% no ano final, em relação ao ano-base; na região nordeste, correspondeu a 19% e na região sudeste a ¼, no ano final a mais que no ano-base.

Em todas as regiões, o elevado percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual no ano final revela o papel que elas exercem no crescimento dessas matrículas no período; em todas, mais da metade dos alunos com NEE estão incluídos nessa categoria; nas regiões nordeste e sudeste permanecem em 60% e, na região sul atinge a impressionante cifra de 77% de todas as matrículas de alunos com NEE.

Se computarmos esses aumentos por meio da frequência absoluta, esta situação ficará ainda mais comprovada, conforme descrevemos a seguir.

Na região centro-oeste, no ano inicial, o número de matrículas de alunos com NEE (com exceção daqueles com deficiência intelectual) foi de 27.491, contra 24.295 de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, 53% das matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) e 47% de matrículas de alunos com deficiência intelectual. No ano final, o número de matrículas totais de alunos com NEE (com exceção dos alunos com deficiência intelectual), foi de 33.941, contra 67.158 de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, o percentual caiu para 34% das matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) contra 66% de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Portanto, de 2007 a 2012, nesta região, os alunos com deficiência intelectual passaram a ser a maioria dos alunos com NEE.

Na região norte, no ano inicial, o número de matrículas de alunos com NEE (com exceção dos alunos com deficiência intelectual) foi de 27.111, contra 14.158 de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, 66% das matrículas eram de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) e 34% de alunos com deficiência intelectual. No ano final, as matrículas totais de alunos com NEE, com exceção dos alunos com deficiência intelectual, foram de 42.622, contra 53.369 matrículas de alunos com deficiência intelectual, caindo para 44% das matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) contra 56% de matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação ao ano base. Portanto, de

2007 a 2012, nesta região os alunos com deficiência intelectual passaram a ser a maioria dos alunos caracterizados com NEE.

Na região nordeste, no ano inicial, as matrículas de alunos com NEE (com exceção dos alunos com deficiência intelectual) foram 79.318, contra 47.780 de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, 62% das matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) e 38% de matrículas de alunos com deficiência intelectual ; no ano final, as matrículas totais de alunos com NEE, com exceção dos alunos com deficiência intelectual foram 113.987, contra 150.785 de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, as matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) caíram para 43% contra 57% de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Portanto, de 2007 a 2012, nesta região, os alunos com deficiência intelectual passaram a ser a maioria dos alunos caracterizados com NEE.

Na região sudeste, no ano inicial, as matrículas de alunos com NEE (com exceção dos alunos com deficiência intelectual) foram 163.414, contra 129.949 de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, 56% das matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) e 44% de matrículas de alunos com deficiência intelectual; no ano final, as matrículas totais de alunos com NEE, com exceção dos alunos com deficiência intelectual foram da ordem de 137.078, contra 300.184 de alunos com deficiência intelectual, isto é, as matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) caíram para 31% contra 69% de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Portanto, de 2007 a 2012, nesta região os alunos com deficiência intelectual passaram a ser a maioria dos alunos caracterizados com NEE.

Na região sul, no ano inicial, as matrículas de alunos com NEE (com exceção dos alunos com deficiência intelectual) foram 67.641, contra 75.070 desses últimos, ou seja, 40% das matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) e 60% de matrículas de alunos com deficiência intelectual; no ano final as matrículas totais de alunos com NEE, com exceção dos alunos com deficiência intelectual foram 55.789, contra 186.305 de matrículas de alunos com deficiência intelectual, verificando-se, portanto, as matrículas de alunos com NEE (sem contar os alunos com deficiência intelectual) caíram para 23% contra 77% de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Portanto, de 2007 a 2012, nesta região, diferente de todas as outras regiões do Brasil, os alunos com deficiência intelectual, já no ano inicial, eram a

maioria dos alunos caracterizados com NEE, mas que, mesmo assim, seguiram a tendência nacional de queda das referentes aos alunos com NEE e de incremento das dos alunos com deficiência intelectual.

Estes dados comprovam que, em todas as regiões, o aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual foi decisivo para o incremento de alunos com deficiência no período. Destaca-se, neste aspecto, a região sul, que apresentou no período queda de 17% nas matrículas de alunos com deficiência, com exceção das de alunos com deficiência intelectual (de 67.641 para 55.079) e incremento de 149% nessas últimas, de 2009 para 2012 (de 75.070 para 186.305).

Embora nas outras regiões as matrículas de alunos com as demais deficiências tenha aumentado no período, o percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual foi sempre superior, o que mostra a influência dessas últimas no cômputo total dos dados.

As análises feitas até aqui dão conta das aproximações e das diferenças entre os dados de matrículas totais, de alunos com necessidades educacionais especiais e de alunos com deficiência intelectual, no Brasil e por região geográfica, comprovando o peso que a deficiência intelectual tem no conjunto dos dados estatísticos da educação especial no país.

Por considerar que esses dados são suficientes para distinguir as matrículas de alunos com NEE e as de alunos com deficiência intelectual, vamos agora analisar os dados referentes às matrículas de alunos com deficiência intelectual em âmbito nacional e por região, em relação às etapas de ensino, instância administrativa e tipo de escolarização.

A tabela 3 apresenta os dados referentes às matrículas por etapa de ensino no Brasil.

Tabela 3 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por etapa de ensino (Brasil)

Ano/Etapa	EI		EF-1		EF-2		EM		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	37.495	14,5	194.358	75,0	24.200	9,5	2.772	1,0	258.825	100
2008	37.449	15,0	188.823	73,0	28.252	11,0	3.474	1,0	257.998	100
2009	40.088	13,0	213.803	72,0	39.994	13,0	4.499	2,0	298.384	100
2010	44.654	12,0	267.712	70,5	59.414	15,5	7.642	2,0	379.422	100
2011	37.829	9,0	295.341	70,5	76.588	18,0	10.355	2,5	420.113	100
2012	33.882	7,0	310.814	68,0	98.530	22,0	14.809	3,0	458.035	100
Média anual	38.566	11,0	245.142	71,0	54.496	16,0	7.259	2,0	345.463	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012. Legenda: EI – Educação Infantil; EF-1 – Ensino Fundamental I; EF-2 – Ensino Fundamental II; EM – Ensino Médio.

Na Tabela 3, em que são dispostas as matrículas de alunos com deficiência intelectual por etapa de ensino, verifica-se um aumento no total do número de matrículas entre 2007 e 2012, mas que se deve ao incremento das matrículas de Ensino Fundamental I, que de 194.358 matrículas em 2007 vai para 310.814 matrículas em 2012, apesar do percentual apresentar queda, em razão do aumento no Ensino Fundamental II, que de 9,5% do total de matrículas em 2007, atingiu 22,0% das matrículas no ano final do período.

Estes dados mostram que, embora haja distinções entre o momento atual e a da situação constatada em estudos recentes, como o de Capellini e Mendes (2002, p.3.)⁵, o problema de fundo permanece, já que grande parte dos alunos com deficiência intelectual continua retida ou abandona a escola já no EF-1, mesmo com um aumento no número de matrículas no EF-2. Os que conseguem seguir no Ensino Fundamental II, com certeza, fazem parte do grande contingente de alunos que, em razão dos processos de diminuição da retenção/evasão escolar (correção de fluxo, sistema de ciclos, progressão continuada), progredem na carreira escolar, mas sem a aprendizagem correspondente a essa progressão.

⁵ Apesar desses dados se referirem a todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais, eles comprovam a retenção de todos, inclusive daqueles com deficiência intelectual, nas séries iniciais do ensino fundamental, já que, em pesquisa envolvendo 89 alunos com necessidades educacionais especiais, constataram que todos estavam inseridos nas três primeiras séries do ensino fundamental, havendo uma proporção maior de alunos inseridos na segunda série.

Se somarmos o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, verificaremos que, de 84,5% do total de matrículas em todas as séries do Ensino Fundamental de alunos com deficiência intelectual, em 2007, alcançou-se um percentual de 90%, em 2012.

Ou seja, a grande maioria das matrículas de alunos com deficiência intelectual concentrou-se basicamente no Ensino Fundamental I, durante todo o período, mesmo com migração do ciclo inicial para o ciclo final, uma situação que fica ainda mais evidente se cotejarmos esses números com as etapas antecedente e consequente da educação básica.

Se a queda de matrícula de um ciclo para outro no ensino fundamental pode ser imputada aos processos de diminuição da retenção/evasão escolar, o mesmo não podemos dizer das matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação infantil.

Em primeiro lugar, verifica-se uma ampliação das matrículas de 2007 a 2010, seguida por uma inexplicável queda (com os dados que temos), nos dois últimos anos do período; em 2012, esta queda representou uma diminuição de dez pontos percentuais em relação ao ano-base.

Segundo, o afinilamento constante verificado entre a educação infantil e o ensino fundamental mostra que grande parte dos alunos com deficiência intelectual não usufruíram da educação infantil ou que sua caracterização se deu após o ingresso no fundamental.

Ambas as situações merecem passar por um crivo crítico, na medida em que, se não cursaram a educação infantil, perderam o melhor período para iniciarem um processo de aprendizagem que pudesse redundar em melhores condições para acompanhar as séries e etapas subsequentes.

A segunda situação, de caracterização da deficiência intelectual após terem cursado a educação infantil, coloca em xeque a própria caracterização, pois cabe questionar se eram alunos com deficiência intelectual, quais as razões que os levaram a serem diagnosticados tão tarde? Ou, ainda, em que bases esses alunos foram assim caracterizados se as normas legais indicam que a escola deve se responsabilizar por essa caracterização?

O brutal afinilamento de matrículas no ensino médio, em relação ao fundamental, por outro lado, revela que a ampliação das matrículas desses alunos (seis vezes maior no ano final em relação a 2007) esconde o fato de que passamos de irrisórios 1% das matrículas globais, para irrisórios 3% nesse mesmo período.

A Tabela 4 traz os dados de matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação infantil, distribuídos pelas cinco regiões geográficas do país.

Tabela 4 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação infantil, por etapa de ensino e região

Ano/Região	N		NE		CO		SE		S		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	2.099	6,0	10.244	27,0	4.919	13,0	12.126	32,0	8.107	22,0	37.495	100
2008	1.992	5,0	9.939	27,0	4.644	12,0	13.228	35,0	7.646	20,0	37.449	100
2009	2.584	6,0	8.981	22,0	3.929	10,0	15.833	39,0	8.761	22,0	40.088	100
2010	2.757	6,0	9.678	22,0	5.273	12,0	17.050	38,0	9.896	22,0	44.654	100
2011	2.017	5,0	6.951	18,0	3.771	10,0	15.559	41,0	9.531	25,0	37.829	100
2012	1.818	5,0	6.206	18,0	3.016	9,0	14.319	42,0	8.523	25,0	33.882	100
Média Anual	2.211	6,0	8.667	22,0	4.259	11,0	14.686	38,0	8.744	23,0	38.566	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012. Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul.

Nesta tabela, as matrículas na educação infantil revelam que o número total diminuiu entre 2007 e 2012 e a maior parte das regiões do Brasil acompanhou esse movimento. Entretanto, o sul e o sudeste tiveram um aumento não só na proporção relativa ao total, como também no número de matrículas, portanto, não acompanharam o decréscimo do restante do Brasil. O fato pode indicar que, apesar do total de matrículas ter diminuído, houve uma mudança na distribuição dessas matrículas por região neste período.

Há uma disparidade muito grande em relação à série histórica de matrículas de alunos com NEE entre as diferentes regiões geográficas do país, especialmente nas regiões norte, centro-oeste e sul:

- ✓ As curvas mostram pequenas e incongruentes tendências de crescimento/queda, mas com índices percentuais próximos em todos os anos do período;
- ✓ na região sul, apesar das disparidades, aparece uma tendência de crescimento, com exceção do ano final;
- ✓ nas outras duas regiões a tendência é de queda.

Nas regiões norte e sudeste observamos que, na primeira, há uma acentuada queda em todo o período (com exceção de 2010), chegando a 60% em 2012, em relação às matrículas do ano-base. E na segunda, uma curva semelhante as das três primeiras, mas que redundaram em aumento percentual de 10% no ano final em relação a 2007.

Na região norte, em 2007, foram feitas 2.099 matrículas; em 2008, foram 1.992 matrículas. Logo, ingressaram 107 alunos a menos. Em 2009 foram feitas 2.584 matrículas, o que representa 592 a menos em relação ao ano anterior. O mesmo movimento ocorre nas outras regiões do Brasil. O crescimento percentual relativo na região sudeste não se deveu ao incremento de matrículas de alunos com NEE na região, mas em função do decréscimo nas demais regiões.

Na Tabela 5 são apresentados os dados referentes às matrículas de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, que cursam esta etapa de ensino na modalidade de 8 anos de duração.

Tabela 5 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I de 8 anos, por etapa de ensino e região

Ano/Região	N		NE		CO		SE		S		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	5.362	4,0	15.544	10,0	6.128	4,0	67.185	45,0	53.907	36,0	148.126	100
2008	5.035	4,0	14.607	11,0	4.881	4,0	63.253	48,0	43.440	33,0	131.216	100
2009	4.662	4,0	14.301	11,0	3.626	3,0	65.896	52,0	37.991	30,0	126.476	100
2010	3.997	3,0	13.797	11,0	2.879	2,0	60.472	49,0	41.267	34,0	122.412	100
2011	3.436	4,0	12.673	14,0	2.212	2,0	35.050	39,0	36.771	41,0	90.142	100
2012	2.430	4,0	10.777	20,0	1.589	3,0	28.216	52,0	11.337	21,0	54.349	100
Média Anual	4.154	4,0	13.617	12,0	3.553	3,0	53.345	48,0	37.452	33,0	112.120	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012. Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul.

Nas três primeiras regiões, as curvas tendenciais são semelhantes, com movimento de queda no período e manutenção dos percentuais anuais relativos ao número de matrículas no país.

Das três regiões distingue-se a nordeste, com o dobro de percentual relativo a dos demais no último ano, em relação ao primeiro, mas com um número muito

pequenos delas em todo o período. Na região centro-oeste a queda refere-se aos números de matrículas e aos percentuais. Na região norte há um decréscimo das matrículas, mas uma manutenção dos percentuais relativos às demais em razão da queda das demais e não de manutenção da quantidade. As regiões sudeste e sul respondem pela maioria das matrículas em todo o período (entre 80 e 70%).

Nas regiões sudeste e sul há uma queda acentuada nos números de matrículas, mas enquanto esta queda na região sul representou também uma queda acentuada nos percentuais, na região sudeste expressou um aumento em relação aos percentuais dos outros estados, exatamente em razão da diminuição mais acentuada nos demais (e não por incremento de matrículas na região). A tendência de queda das matrículas de alunos com deficiência intelectual é generalizada em todas as regiões. A migração das matrículas do EF-1 de oito anos para o EF-1 de nove anos é esperada por conta da mudança na política nacional de educação básica e se estender por todo o país.

Na Tabela 6 são apresentados os dados de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I de 9 anos, distribuídos por região geográfica.

Tabela 6 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental I de 9 anos, por etapa de ensino e região

Ano/Região	N		NE		CO		SE		S		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	4.299	6,0	13.861	20,0	10.104	14,0	35.070	50,0	7.098	10,0	70.432	100
2008	5.740	7,0	16.990	20,0	11.949	14,0	40.370	47,0	10.810	13,0	85.859	100
2009	9.890	8,0	26.522	21,0	15.260	12,0	59.461	47,0	16.188	13,0	127.321	100
2010	16.212	8,0	44.169	22,0	21.935	11,0	92.821	45,0	29.577	14,0	204.714	100
2011	20.668	7,0	61.856	22,0	27.854	10,0	127.486	45,0	43.923	16,0	281.787	100
2012	24.897	7,0	72.193	20,0	31.199	9,0	148.248	42,0	78.458	22,0	354.995	100
Média Anual	13.618	7,0	39.265	21,0	19.717	11,0	83.909	45,0	31.009	17,0	187.518	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012. Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul.

Nesta tabela verifica-se um aumento expressivo das matrículas de alunos com deficiência intelectual em todas as regiões, com manutenção da tendência de aumento em todos os anos e regiões, sem exceção.

Esse aumento expressivo representou situações distintas das matrículas em algumas regiões:

- ✓ praticamente a manutenção dos percentuais relativos em todo o período nas regiões norte e nordeste; queda dos percentuais relativos no centro-oeste e sudeste;
- ✓ incremento expressivo dos percentuais relativos na região sul.

O incremento de matrículas de alunos com deficiência intelectual no EF-1 se generalizou em todas as regiões e não apenas nas mais desenvolvidas; em relação aos índices percentuais entre as regiões, ele foi expressivo somente na região sul, pois nas demais, ou os índices estacionaram (regiões norte e nordeste) ou caíram (centro-oeste e sudeste).

Os dados sobre as matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio, por etapa de ensino e região

Ano/Região	N		NE		CO		SE		S		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	114	3,0	442	11,0	759	19,0	1.306	33,0	1.342	34,0	3.963	100
2008	190	4,0	552	11,0	713	15,0	2.206	45,0	1.210	25,0	4.871	100
2009	372	6,0	840	13,0	1.075	16,0	3.365	51,0	987	15,0	6.639	100
2010	593	6,0	1.828	17,0	1.629	16,0	4.709	45,0	1.718	16,0	10.477	100
2011	917	6,0	2.152	15,0	2.282	16,0	6.042	43,0	2.716	19,0	14.109	100
2012	1.256	6,0	3.170	15,0	2.970	14,0	8.952	41,0	5.414	25,0	21.762	100
Média Anual	574	6,0	1.497	15,0	1.571	15,0	4.430	43,0	2.231	22,0	10.304	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012.

Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul.

Nesta tabela percebemos um afunilamento das matrículas de alunos com deficiência intelectual em todas as regiões em relação às do Ensino Fundamental I de 9 anos (ver tabela anterior). Há um crescimento no período, em frequência absoluta, das matrículas nas cinco regiões, mas com oscilações entre os anos.

Quanto aos números percentuais relativos:

- ✓ A região norte tem um crescimento inicial seguido de manutenção em relação ao das demais regiões;
- ✓ A região nordeste apresenta manutenção inicial e crescimento relativo posterior.
- ✓ A região centro-oeste tem queda constante;
- ✓ A região sudeste tem um crescimento inicial, queda no meio do período e manutenção posterior;
- ✓ A região sul tem uma queda constante com pequena recuperação no ano final do período.

Apesar da tendência de afunilamento observada em todas as regiões, em relação ao número de matrículas no Ensino Fundamental I de nove anos, as tendências de matrículas de alunos com deficiência intelectual no EM são muito distintas entre elas.

A Tabela 8 apresenta os dados referentes às matrículas de alunos com deficiência intelectual por instância administrativa.

Tabela 8 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por instância administrativa(Brasil)

Ano/Etapa	Ensino Público		Ensino Privado		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	164.852	54,0	141.434	46,0	306.286	100
2008	186.029	58,0	133.219	42,0	319.248	100
2009	289.846	66,0	147.673	34,0	437.519	100
2010	411.647	71,0	169.240	29,0	580.887	100
2011	512.137	76,0	164.532	24,0	676.669	100
2012	584.186	77,0	173.615	23,0	757.801	100
Média Anual	358.116	70,0	154.952	30,0	513.068	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012.

Analisando as matrículas de alunos com deficiência intelectual por instância administrativa (ensino público ou privado), observamos na Tabela 8 que, conforme a Tabela 1, o número total aumenta. No entanto, fica evidente que esse aumento se deve muito mais ao ensino público, uma vez que o aumento nessa instância administrativa é muito mais expressivo do que no privado. Se, em 2007, a proporção de matrículas entre

ensino público e privado era quase meio a meio, em 2012 o ensino público abarcou 77%, enquanto o privado apenas 23%.

No entanto, as matrículas cresceram tanto nas instituições públicas quanto privadas, pois, com exceção do ano de 2008, em todos os demais houve aumento nestas últimas, embora muito menos expressivo em relação às primeiras.

Podemos considerar esse crescimento uma comprovação da tendência de ênfase na educação pública, mas que não parece refletir a migração do privado para o público, na medida em que as matrículas nesta última instância também cresceram.

A tabela 9 apresenta os dados relativos às matrículas de alunos com deficiência intelectual por instância administrativa, distribuídas por região geográfica.

Tabela 9 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por dependência administrativa e região.

Região	N		NE		CO		SE		S		Total													
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado												
Ano	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº								
2007	5,8	9.128	3,3	4.566	17,8	27.895	12,6	17.704	8,7	13.593	7,2	10.137	40,4	63.366	44,4	62.161	27,3	42.853	32,5	45.573	100	156.835	100	140.141
2008	6,4	10.416	3,5	4.407	18,2	29.785	14,1	17.825	9,1	14.910	7,2	9.137	44,1	72.111	48,0	60.573	22,1	36.183	27,2	34.279	100	163.405	100	126.221
2009	7,0	14.202	4,0	5.051	19,1	38.864	13,4	16.794	8,4	17.059	7,0	8.741	44,6	90.559	55,3	69.254	20,9	42.487	20,3	25.456	100	203.171	100	125.296
2010	7,4	20.377	3,8	5.220	20,9	57.963	12,0	16.471	8,7	24.070	7,4	10.072	42,0	116.211	55,9	76.642	21,0	58.206	20,9	28.591	100	276.827	100	136.996
2011	7,7	24.811	3,0	3.899	23,0	74.190	9,8	12.726	8,9	28.648	7,8	10.192	38,9	125.460	57,7	75.047	21,6	69.750	21,7	28.263	100	322.859	100	130.127
2012	7,8	28.411	2,8	3.980	22,7	83.046	8,7	12.523	8,8	32.253	6,3	9.014	38,9	142.198	51,6	74.081	21,8	79.905	30,7	44.029	100	365.813	100	143.627
Média Anual	7,2	17.891	3,4	4.521	20,9	51.957	11,7	15.674	8,8	21.756	7,1	9.549	41,0	101.651	52,1	69.626	22,1	54.897	25,7	34.365	100	248.152	100	133.735

Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul; EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Com relação à participação regional nas matrículas nas escolas públicas de alunos com deficiência intelectual, verifica-se que elas permanecem relativamente estáveis na região centro-oeste, em todo o período, em torno da média de 8,8% do total de matrículas nacionais. Na região norte ela sofreram pequeno aumento percentual (2,0%) e na região nordeste um aumento mais acentuado, da ordem de 5,0%. Na região sudeste ocorre incremento numericamente constante no período, mas uma curva irregular em termos do percentual de matrículas dentro do total do País: incremento de 2007 a 2009, seguido de queda nos anos seguintes. Na região sul ocorre o fenômeno mais distinto, pois, além de curva irregular no que se refere ao montante da matrículas anuais que, mesmo com incremento observado a partir de 2010, não se reflete na participação da região em relação às matrículas globais do País, pois apresentou percentuais descendentes de 2007 a 2011. Apesar do incremento das matrículas em 2012, esses percentuais caíram de 27,3% no ano base para 21,8% em 2012.

Com relação à distribuição regional das matrículas em instituições privadas, apesar de irregularidades em alguns anos, a tendência foi de queda nos estados do norte, nordeste e centro-oeste, em termos percentuais. Já as regiões sudeste e sul apresentaram tendências distintas, pois em ambas percebe-se uma tendência de crescimento do número de matrículas nessas duas regiões em relação ao total do país, quer em frequência absoluta, quer em frequência relativa.

Essas tendências mostram, em primeiro lugar que, apesar de irregularidades, o acréscimo numérico das matrículas de alunos com deficiência intelectual nas redes públicas de ensino não expressa, única e exclusivamente, uma tendência à redução das matrículas no sistema privado. Mais dramática, ainda, é a situação, quando se verifica que foram as matrículas nos estados do sul e sudeste que exerceram influência decisiva no crescimento proporcional das matrículas em instituições privadas. Ou seja, foi nos estados mais desenvolvidos do país e, certamente, naqueles em que os recursos públicos são mais abundantes, que a tendência à privatização mostra mais força.

Esta tendência fica ainda mais evidente quando se analisa o crescimento anual regional das matrículas de alunos com deficiência intelectual: na região norte, o número de matrículas no sistema público cresceu cerca de três vezes mais no ano final em relação ao ano base, o mesmo ocorrendo na região nordeste, com as regiões centro-oeste e sudeste apresentando um índice mais baixo (cerca de 2,3 vezes o número de matrículas

em 2012 em relação às de 2007). Já na região sul, embora tenha ocorrido crescimento constante do total de matrículas nas redes públicas de ensino (1,8 vezes no ano final em relação ao ano base), a manutenção de altos patamares das matrículas no ensino privado (especialmente devido ao grande refluxo de 2012) é a expressão mais evidente de que o crescimento das matrículas nas redes públicas não expressa, obrigatoriamente, a redução da absorção desse alunado pelas redes privadas.

Além disso, o fato de se comprovar que as matrículas na rede pública apresentaram crescimento mais significativo, não pode ser considerado como expressão do incremento de matrículas na educação especial na medida em que existem instituições públicas especiais, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal.

Por essa razão, apresentamos, como duas últimas tabelas desse estudo, os dados referentes às matrículas de alunos com deficiência intelectual por tipo de escolarização.

Tabela 10 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por tipo de escolarização (Brasil)

Ano/Tipo	Ensino Regular		Educação Especial		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	90.995	31,0	205.981	69,0	296.976	100
2008	103.483	36,0	186.143	64,0	289.626	100
2009	154.384	47,0	174.083	53,0	328.467	100
2010	231.449	56,0	182.374	44,0	413.823	100
2011	289.389	64,0	163.597	36,0	452.986	100
2012	337.674	66,0	171.766	34,0	509.440	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012.

Analisando as matrículas de alunos com deficiência intelectual por tipo de escolarização, observou-se uma inversão na posição das escolas regulares e especiais no período de 2007 e 2012. Em 2007 havia 31% de inclusão no ensino regular e 69% na educação especial. Em 2012, esse número praticamente se inverteu: 66% de inclusão no ensino regular e 34% na educação especial, indicando um aumento muito significativo da inclusão no ensino regular.

No entanto, enquanto o decréscimo de matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação especial foi da ordem de 34 mil matrículas, o incremento na rede regular de ensino foi de 246 mil. Ou seja, ainda que toda a redução das matrículas

da educação especial tivessem migrado para o ensino regular, teríamos mais de 200 mil matrículas novas: foram novos alunos diagnosticados como tal.

A distribuição regional das matrículas por tipo de escolarização está exposta na tabela seguinte.

Tabela 11 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual, por tipo de escolarização e por região

Ano	Tipo	N		NE		CO		SE		S		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	ER	4.267	5,0	12.495	14,0	7.861	9,0	39.472	43,0	26.900	30,0	90.995	100
	EE	9.427	5,0	33.104	16,0	15.869	8,0	86.055	42,0	61.526	30,0	205.981	100
2008	ER	5.859	6,0	16.578	16,0	9.647	9,0	50.638	49,0	20.761	20,0	103.483	100
	EE	8.964	5,0	31.032	17,0	14.400	8,0	82.046	44,0	49.701	27,0	186.143	100
2009	ER	9.821	6,0	28.141	18,0	13.692	9,0	74.178	48,0	28.552	18,0	154.384	100
	EE	9.432	5,0	27.517	16,0	12.108	7,0	85.635	49,0	39.391	23,0	174.083	100
2010	ER	16.002	7,0	49.514	21,0	20.034	9,0	99.919	43,0	45.980	20,0	231.449	100
	EE	9.595	5,0	24.920	14,0	14.108	8,0	92.934	51,0	40.817	22,0	182.374	100
2011	ER	21.550	7,0	69.107	24,0	25.603	9,0	112.765	39,0	60.364	21,0	289.389	100
	EE	7.160	4,0	17.809	11,0	13.237	8,0	87.742	54,0	37.649	23,0	163.597	100
2012	ER	25.505	8,0	79.467	24,0	29.438	9,0	131.437	39,0	71.827	21,0	337.674	100
	EE	6.886	4,0	16.102	9,0	11.829	7,0	84.842	49,0	52.107	30,0	171.766	100

Fonte: Tabela criada a partir dos microdados disponíveis no INEP de 2007 a 2012.

Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul. ER – Ensino Regular; EE – Educação Especial.

Com relação ao crescimento anual e à participação regional de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, verifica-se movimentos distintos entre as cinco regiões brasileiras, razão pela qual foram criados dois quadros sínteses que permitem uma visualização mais clara das tendências.⁶

⁶ Os quadros não substituem os dados da tabela, mas foram o recurso encontrados para que sua análise ficasse mais clara ao leitor, razão pela qual optamos por manter a tabela.

Quadro 1 – Participação regional nas matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação ao total nacional, por tipo de escolarização (2007 – 2012)

Ensino Regular		Educação Especial	
Tendência	Situação	Tendência	Situação
Crescimento	Norte: 5,0% para 8,0%	Queda	Norte: 5,0% para 4,0%
	Nordeste: 14,0% para 24,0%		Nordeste: 16,0% para 9,0%
Estabilidade	Centro-Oeste: 9,0% segue 9,0%	Estabilidade	Centro-Oeste: 8,0 para 7,0%
Queda	Sudeste: 43,0% para 39,0%		Sul: 30,0% segue 30,0%
	Sul: 30,0% para 21,0%	Crescimento	Sudeste: 42,0% para 49,0%

A primeira consideração a ser feita é a de que, se em geral, a tendência de queda em um dos tipos de escolarização corresponde a crescimento em no outro, o Quadro 1 mostra que isto não ocorreu na região sul, pois enquanto as matrículas no ensino regular sofreram queda, na educação especial o percentual de participação em relação às matrículas nacionais mantiveram-se em 30,0%.

Na região centro-oeste verificou-se uma estabilidade percentual em termos de participação regional, tanto nas matrículas no sistema regular de ensino quanto no especial, enquanto que nas regiões norte e nordeste o crescimento de matrículas no ensino regular correspondeu a um decréscimo na educação especial, o que parece evidenciar uma política mais agressiva de inclusão escolar.

Paradoxalmente, a única região do País em que se verificou queda regional no número das matrículas nacionais de alunos com deficiência intelectual foi a sudeste, ou seja, esses dados parecem evidenciar que nos estados que, aparentemente, possuiriam melhores condições para uma política mais incisiva de inclusão escolar, são os que apresentam os piores resultados.

As tendências de crescimento anual estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Tendências das matrículas de alunos com deficiência intelectual, por região e tipo de escolarização (2007 – 2012)

Ensino Regular		Ensino Especial	
Tendência	Situação	Tendência	Situação
Crescimento	N: 4.267 para 25.505	Queda	N: 9.427 para 6.886
	NE: 12.495 para 79.467		NE: 33.104 para 16.102
	CO: 7.861 para 29.438		CO: 15.869 para 11.829
	SE: 39.472 para 131.437		SE: 86.055 para 84.842
	S: 26.900 para 71.872		S: 61.526 para 52.107

Legenda: CO – Região Centro-Oeste; N – Região Norte; NE – Região Nordeste; SE – Região Sudeste; S – Região Sul. ER – Ensino Regular; EE – Educação Especial.

As taxas de crescimento, em números de matrículas em cada região também mostram diferenças significativas.

Da mesma forma como o crescimento de matrículas no ensino regular e queda na educação especial, mostrou um incremento percentual dos estados do norte e nordeste na participação das matrículas nacionais, o crescimento em números de matrículas nessas duas regiões reiteram que a perspectiva da inclusão escolar se fez bastante presente nesse período.

Por outro lado, a estabilidade na posição do centro-oeste frente às matrículas nacionais, não tem correspondência direta com o número de matrículas, na medida em que verifica-se queda na educação especial e incremento no ensino regular.

Fica, então evidente que foi a irregularidade nas tendências das matrículas na educação especial nas regiões sul e sudeste que influenciaram decisivamente no incremento percentual das demais regiões na participação nacional. Ou seja, se na região sudeste, a que reúne maior número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, as matrículas no ensino regular cresceram de 39.472 para 131.437, o fato do crescimento anual ser irregular e que, ao final do período, na educação especial somaram 84.842 contra 86.055 no ano base, há uma influência significativa da atual política nacional de educação especial nos percentuais de distribuição nacional nos dois tipos de escolarização. Esse raciocínio serve igualmente para os dados da região sul,

porque ela se situa em segundo lugar em número de alunos com deficiência intelectual matriculados nos dois tipos de escolarização.

Em outras palavras, o esforço de inclusão escolar das regiões menos desenvolvidas e com menor número de alunos, especialmente o norte e nordeste, secundadas pelo centro-oeste, têm minimizado seus efeitos, quando incluídos no bojo das estatísticas totais, em razão dos resultados muito menos expressivos das regiões sudeste e sul.

As diferenças regionais revelam que, apesar de tendências semelhantes de crescimento das matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino regular e de queda na educação especial, há uma série de nuances que exigem análises mais aprofundadas para verificar, com mais detalhamento, as distinções entre as regiões, unidades da federação e municípios. Assim, parece-nos que os números nacionais não são a melhor fonte de dados para o estabelecimento de políticas regionais e locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que se deve fazer é a de não reiterar as informações dos pronunciamentos oficiais sobre os dados aqui analisados de crescimento significativo das matrículas de alunos com deficiência, bem como de que esse crescimento se deveu pelo seu incremento nas redes públicas de ensino e, em especial, pela inclusão desse alunado no ensino regular.

Este é um aspecto que merece ser destacado não somente porque talvez não se pode evidenciar, pelas análises regionais, de que essa política se alastra por todo o País, e assim, se confinando somente a regiões com maior poderio econômico mas, também, por estar se tornando hegemônica num País onde a rede privado-filantrópica tem exercido influência marcante nos rumos das políticas de educação especial em defesa da escolarização por meio de instituições especializadas, como comprovam as ações históricas das APAEs e de sua Federação Nacional.

Por fim, cabe ainda realçar importância desta política em País marcado pelo preconceito em relação às possibilidades de escolarização e de inserção social das pessoas com deficiência, assim como de toda uma tradição de seletividades escolar que, muitas vezes, patologizou e segregou crianças e adolescentes, a maior parte das vezes oriundas da pobreza, para justificar seu afastamento do ensino regular.

Ou seja, na perspectiva teórica aqui adotada, o fato de ter ocorrido, em todo o País, o incremento de matrículas nas escolas públicas e regulares pode ser encarado como uma forma de utilização do poder em prol da equidade e uniformidade nos processos de escolarização envolvendo alunos com deficiência (Cf. Neumann, 1969)

Retomando os problemas enunciados na introdução, podemos afirmar que a expansão de matrículas expressa, parcialmente, o dispositivo constitucional e da lei da educação de incremento das políticas de inclusão escolar e a ampliação do direito de educação dessa população, pelas razões evidenciadas abaixo e que estão intimamente relacionadas às hipóteses deste estudo.

Em primeiro lugar porque, como obrigação do Estado, se este vem cumprindo o seu papel de oferecer o acesso à educação, a expansão das matrículas desses alunos não acompanha o crescimento das matrículas gerais, infirmando a nossa primeira hipótese.

E a hipótese de que ensino segregado continua, no caso da deficiência intelectual, sendo o prevaiente como forma de escolarização, assim como a incorporação mais efetiva pelas rede públicas de ensino também não se confirmaram, o fato do incremento das matrículas no ensino regular e nas instituições públicas parece evidenciar que elas não correspondem à redução da importância das instituições privadas e de ensino segregado nas políticas nacionais de educação especial, na medida em que sua redução em algumas regiões ou manutenção dos percentuais de participação nas matrículas totais não evidenciaram uma política decisiva de publicização e inclusão escolar desse alunado, especialmente se levarmos em consideração que essa ambiguidade se mostrou mais forte nas duas regiões mais desenvolvidas do país.

Assim ao se levar em conta os dados regionais, distintos em diversos aspectos, pode-se sugerir que eles merecem ser investigados em âmbitos regionais, estaduais e municipais.

Por outro lado, se esta tese comprova o que tem sido destacado por alguns autores que têm procurado analisar, por meio de informações estatísticas, os caminhos da educação especial no Brasil como Bueno e Meletti (2011), as análises que focalizaram especificamente as matrículas de alunos com deficiência intelectual e sua distribuição regional fizeram aflorar aspectos não encontrados em trabalhos anteriores.

O primeiro aspecto a se destacar é o da força que a deficiência intelectual assume em relação ao incremento de matrículas em geral, assim como nas distintas regiões geográficas.

Já na Tabela 1 pode-se comprovar que as matrículas de alunos com deficiência intelectual no ano final do período, ou seja, 4 anos após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a deficiência intelectual foi responsável por 64%, ou seja, entre cada dez alunos com NEE matriculados, mais de seis foram caracterizados como deficientes intelectuais.

Mais que isso, ocorreu um crescimento percentual significativo no período dessa população (de 47% do total da população com NEE, no ano anterior à implantação da atual política de educação especial, para 66,4% em 2012), ou seja, enquanto que o aumento percentual de matrícula das demais NEE foi de 7,5% de 2007 para 2012, o incremento das de alunos com deficiência intelectual foi de 147,5%.

Esse incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode estar expressando uma maior incorporação dessa população pela educação escolar ou, então, uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte deles é assim caracterizada pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso.

Se, no passado, a psicologia foi criticada por patologizar o baixo rendimento escolar (Cf. Patto, 1990), a falta de um diagnóstico mais preciso pode estar cumprindo a mesma função.

Esses foram os dados referentes à situação nacional. Entretanto, embora a situação regional reproduza essas tendências, ocorrem diferenças que merecem se reiteradas. A primeira é a diferença percentual da incidência de alunos com NEE e com deficiência intelectual: enquanto que, nas regiões norte e nordeste o incremento em todo o período elevou as matrículas de alunos com NEE, no período, para 1,5% das matrículas totais na educação básica, no sudeste ela chegou a 1,9%, no centro-oeste a 2,4% e, na região sul, a 2,8%, o mesmo ocorrendo com o percentual de alunos com deficiência, conforme dados da Tabela 2. Ou seja, ou os estados da área setentrional do País estão defasados em relação à incorporação de alunos com NEE pela escola, ou está ocorrendo um processo de patologização mais intenso, especialmente na região sul.

Seja em nível nacional, seja em regional, o fato de, por exemplo, ser impensável a caracterização de alunos com deficiência visual ou auditiva sem um laudo médico preciso, a dispensa de uma maior precisão na caracterização de alunos com deficiência intelectual, fica evidente a ambiguidade das práticas ancoradas nos documentos oficiais, ou seja, a legalidade perde seu caráter emancipatório ao não exigir igual tratamento de todos e todas, conforme preconiza Neumann (1969).

As análises dos dados sobre as matrículas de alunos com deficiência intelectual por etapas de ensino também merecem ser recuperadas, pois indicam ainda mais o tratamento desigual pelas políticas de educação especial.

Poderíamos inferir que o aumento de matrículas no Ensino Fundamental II estaria expressando um avanço em relação a épocas anteriores, porém, grande parte das matrículas ainda se concentravam no Ensino Fundamental I, apesar de que não se possa negar que também houve incremento nas matrículas no ensino Fundamental II, mesmo que em índices inferiores ao primeiro. Entretanto, tal como indica Bueno (2008), o que

está ocorrendo em termos de progressão continuada em geral é que, se antes os alunos com baixo rendimento escolar ficavam retidos nas séries iniciais, atualmente, grande parte desses alunos têm alcançado as séries terminais do ensino fundamental, mas sem que apresentem níveis de aprendizagem correspondentes às séries alcançadas.

Resultados do IDEB mostram que esse argumento se sustenta, na medida em que a média nacional alcançada pelas escolas públicas ao final do ensino fundamental elevou-se de 3,5 em 2007 para 3,9, em 2011. Enquanto que a das particulares sofreu incremento de 5,8 para 6,0, no mesmo período. (BRASIL. MEC. INEP, 2014)

Cabe destacar, ainda, a perspectiva política do Ministério da Educação frente a esses dados, pois, enquanto a baixa média alcançada pelas escolas públicas foi considerada como dentro da meta proposta, a das escolas privadas não foi assim considerada. Ou seja, a projeção de elevação do rendimento nas escolas públicas era que em 2011, elas alcançariam a média de 3,7 e as privadas a média de 6,2. Portanto, a projeção da elevação dos índices do IDEB já considerava que o rendimento escolar dos alunos da escola pública seria baixo.⁷

Assim, a pretensa melhoria da situação escolar de alunos com deficiência intelectual pelo simples acesso às séries finais do ensino fundamental cai por terra, pois seria preciso dados mais detalhados para verificar até que ponto eles não fazem parte da massa de deserdados que progridem na escola mas continuam aprendendo quase nada.

Os índices de acesso ao ensino médio contribuem para o acerto da argumentação acima, na medida em que o crescimento exponencial em termos de número real de matrículas de alunos com deficiência intelectual nesse período (mais de cinco vezes) esconde, de um lado que o número é ínfimo frente à população que estava matriculada no Ensino Fundamental I e, de outro, que esse crescimento representou, em termos de incremento nessa etapa de ensino, de 1,0% em 2007 para 3,0% em 2012, das matrículas totais na educação básica de alunos com deficiência intelectual.

Os dados da distribuição das matrículas de aluno com deficiência intelectual por etapa de ensino e região (Tabelas 4, 5, 6 e 7) mostram que esse fenômeno é nacional, atingindo tanto as regiões menos desenvolvidas, quanto aquelas que possuem maior pujança econômica.

⁷ Importante frisar que os índices do INAF mostram que, em 2011, somente 15% da população de 15 a 64 anos que possuíam o ensino fundamental completo alcançaram nível pleno de alfabetismo, enquanto que 26% eram analfabetos funcionais

Em relação às matrículas de alunos com deficiência intelectual por instância administrativa apresentada nas tabelas 8 e 9, que apresentm as matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação infantil, por instância administrativa e região geográfica do Brasil, podemos afirmar que há um aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual tanto no ensino público quanto no privado, porém, este aumento é maior no ensino público. E, na educação infantil, em todas as regiões é visível uma tendência de crescimento das matrículas no ensino regular e de queda no ensino segregado, mesmo com as diferenças entra as regiões geográficas brasileiras, já apresentadas no capítulo anterior.

Estas tendências e nuances entre as regiões geográficas brasileiras podem ser exploradas em estudos futuros para buscar, entre tantas possibilidades, quais são as distinções entre estas regiões, unidades da federação e municípios, pois como já foi citado no capítulo anterior, os dados estatísticos nacionais não permitem a investigação de políticas regionais, estaduais e municipais.

Porém, a tendência verificada comprova que a atual política de educação especial brasileira teve efeito na expansão de matrículas de alunos com deficiência intelectual, mas limitada ao final do Ensino Fundamental II, pois mesmo com o aumento de matrículas no ensino médio, a quantidade total de alunos que permanece para esta etapa de ensino é muito inferior a que atingiram o ensino médio. O que nos leva a perguntar: Pensando numa sociedade democrática, qual é a educação que estamos oferecendo para as pessoas com deficiência intelectual e o que isso significa em relação à autonomia, esclarecimento ou adaptação e ajustamento destes indivíduos em nossa sociedade?

Com relação ao tipo de escolarização oferecido a essa população, os dados gerais comprovam que, no período de 2007 até 2012, ocorreu incremento significativo das matrículas no ensino regular e queda no especial, mas cuja diferença mostra que, além de uma possível migração, mais de 200 mil novos alunos foram diagnosticados como deficientes intelectuais. Se consideramos que as matrículas totais na educação infantil mantiveram média anual de menos de 40 mil alunos, depreende-se que boa parte dessa população foi assim diagnosticada no ensino fundamental.

Por outro lado, a distribuição do tipo de escolarização frequentado pelas regiões geográficas brasileiras mostra situações muito diferenciadas pois as matrículas desses alunos nas regiões norte e centro-oeste apresentam uma relativa estabilidade (pelo

menos percentual), entre ensino regular e educação especial, assim como, no nordeste, uma redução gradual e contínua no especial e incremento no regular. Em compensação, as curvas das outras duas regiões, as mais desenvolvidas do país, são muito irregulares, com incrementos e decréscimos em ambos os tipos de escolarização. Se o incremento no ensino regular foi contínuo em ambas as regiões, a curva tendencial de matrículas no ensino especial mostra uma irregularidade sensível:

- no sudeste: decréscimo de 2007 para 2008; incremento em 2009 e 2010; e decréscimo em 2011 e 2012;

- no sul: decréscimo em 2008 e 2009, em relação às matrículas de 2007; pequeno incremento em 2010 em relação ao ano anterior; decréscimo em 2011 e, finalmente, aumento expressivo em 2012.

Cabe perguntar, especialmente em se tratando das duas regiões mais desenvolvidas do Brasil, onde foram parar determinados alunos que “somem” de um ano para outro, assim como qual o fenômeno que justifica, por exemplo, o acréscimo, na região sul, de praticamente 15.000 alunos na educação especial de 2011 para 2012, ou nos demais anos, pois em quase todos os números são muito distintos, tanto quando crescem, como quando diminuem.

Estes últimos dados mostram, ainda mais, que a caracterização de alunos com deficiência intelectual é a expressão localizada da ação da educação especial como justificadora do fracasso escolar, pois alguns “desaparecem” em determinados anos, e “ressurgem” dois anos após. É óbvio que não podemos, com os dados que temos em mãos, comprovar que o aluno que “sumiu” seja o mesmo que “ressurgiu” o que, no nosso entender, não modifica a situação: mesmo que sejam alunos diferentes, os dados mostram que, em determinados anos alguns foram diagnosticados como deficientes intelectuais e, no ano seguinte muitos deles deixaram de ser e outros foram assim caracterizados.

Nesse sentido, as políticas nacionais de educação especial parecem ser a expressão brasileira da *injustiça institucionalizada*, criada por Skrtic (1996), ao efetuar a análise das políticas de educação especial nos EUA, quando critica o encaminhamento desproporcional de negros, latinos e pobres em relação aos alunos brancos americanos; pode-se afirmar, pelos dados aqui colhidos e analisados, que, no Brasil, a concentração da classificação de alunos como deficientes intelectuais no Ensino Fundamental

expressa essa mesma injustiça, na medida em que a grande maioria do alunado pertence às camadas populares.

Isto fica ainda mais evidente, quando se verifica que uma criança, quando originária das camadas superiores, tem seu diagnóstico estabelecido muito antes de seu ingresso nesse nível de ensino, diagnóstico esse que não foi estabelecido pela “equipe escolar”, mas que contou com o concurso de um conjunto de especialistas, tais como neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.

A Educação Especial responde, portanto, a uma racionalidade circunscrita pela exclusão-inclusão não constituidora apenas da identidade escolar, mas da relação dessa identidade com a cultura. Não se trata só de uma referência à educação comum, ou seja, do reconhecimento de seus limites e diferenças, mas da convivência com outra escola que insiste em se diferenciar pela negação das diferenças.

Nesse sentido, a escolarização dos alunos com deficiência, nesta tese representados por aqueles caracterizados com deficiência intelectual, parece cumprir um papel amenizador das contradições do ensino regular, porque oculta uma das funções básicas nas sociedades capitalistas modernas, qual seja, a de instrumento de legitimação da seletividade social.

Com esse propósito, a educação inclusiva estaria voltada para a realidade sem desconsiderar seu impasse histórico, a predisposição dos indivíduos para o preconceito, fruto da relação desses com a cultura. Esse conflito traria à tona, de acordo com Adorno (1995), aquilo que foi negado historicamente ao indivíduo, vítima de preconceito, a possibilidade de modificação dessa realidade pensada nos seus próprios termos, para que a vida escolar não se torne resignação.

Portanto, o acesso à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a sua ascensão escolar comprovam que o direito à educação tem sido estendido de maneira muito lenta e frágil, sem uma meta precisa de sua universalização para o alunado da educação especial, em especial para as pessoas com deficiência intelectual.

Se, de um lado, devemos reconhecer que o processo de inserção de alunos com deficiência intelectual nas classes do ensino regular vem, paulatinamente, se efetivando, essa inserção apresenta um conjunto de novos problemas que não podem ser encarados somente pela ampliação das matrículas. Em outras palavras, se a inclusão escolar de

alunos com deficiência tem, de fato, o objetivo de oferecer a esse alunado uma educação qualificada, podemos, no máximo afirmar que esses alunos tiveram acesso à escola, mas que não foram efetivamente incluídos.

Enfim, com as análises aqui efetuadas, procuramos indicar que é preciso, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, efetivar estudos que procurem, cada vez mais, buscar investigar diferenças regionais e locais, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre as políticas educacionais em ação, na medida em que, embora existam muitos pontos convergentes, os indicadores nacionais brutos parece ser insuficientes para o estabelecimento de políticas regionais e locais, em país de dimensões continentais e com enormes diferenças econômicas e sociais.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- AINSCOW, M. (Org.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, 1994.
- _____. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- AMARANTE, P. **Loucos pela vida – a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Definição de deficiência intelectual. Disponível em: <<http://www.aamr.org>>. Acesso em: 5 dez. 2011.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**-definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV-TR**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n.2, p.63-70,1995.
- ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JÚNIOR, V.S. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ARAÚJO, L. A. D. O direito à igualdade, à dignidade da pessoa humana com deficiência e à autonomia. In: GUGEL, Maria Aparecida; MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro (Orgs.). **Deficiência no Brasil – uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2006.
- BAPTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1993.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: UNIMEP, v.3, n.5, 1999.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. A produção social da identidade do anormal. In: **História social da infância no Brasil**. Marcos Cezar de Freitas (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MARIN, A. J.; GIOVINAZZO JR., C.A.; RODRIGUES, L.M.O. **Projeto de pesquisa inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. Linha de Pesquisa Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais. Programa de Estudos Pós - Graduados em Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Anais do XXV Congresso Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Políticas Administração da Educação**, São Paulo, ANPAE, 2011.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional**. Coimbra: Almedina, 1993.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, ANPEd, 2002.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial de educação para todos**. Brasília, CORDE, 1994.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. CORDE, Brasília, 1994.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão. Montreal. Quebec, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/dec-inclu.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

CORDEIRO, M. P. **Nada sobre nós sem nós: os sentidos da vida independente para os militantes de um movimento de pessoas com deficiência.** 187 folhas. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.8, maio/ago.,1996.**

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

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2001.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio** – uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil. In: ANPED. **Anais da 27ª Reunião Anual,** Caxambu, 2004, p. 1-17.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia, n.2, p.89-94, 1995.**

_____; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

JANNUZZI, G. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS, Rio de Janeiro, out. 2006.** Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/januzzi/januzzi2.htm>>. Acesso em: 18 out.2008.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. In: **São Paulo em perspectiva**, n.14, p.2, 2000.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental. In: **Revista Integração**, n.16, p.27-32, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set-dez, 2006.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v.8, n.1, 1997.

NEUMANN, F. **Estado democrático e Estado autoritário.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, n.2, p.55-62, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 06 jan. 2009.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde.** CIF. Direcção Geral da Saúde. Lisboa, 2004.

_____. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID 10.** 10.ed. São Paulo: Edusp, 1993.

OZGA, J. **Investigações sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Porto: Porto, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PIOVESAN, F. A Constituição brasileira de 1998 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **EOS – Revista Jurídica da Faculdade de Direito Dom Bosco**, v. 2, n.1, 2008.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2000.

_____. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

_____ ; SOUSA, S. **Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br>>. Acesso em: 7 jun.2013.

RESENDE, Heitor. Política de saúde mental no Brasil: uma visão histórica. In: TUNDIS, S.; COSTA, N.R.(Orgs.). **Cidadania e loucura – políticas de saúde mental no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTOS, R. A. **A trajetória de alunos deficientes mentais atendidos em classes especiais na rede pública estadual paulista**. 115 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n.43, mar-abr., 2005.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada – A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SKRTIC, T. M. La crisis em el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. M.(Org.). **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

STIKER, H. **A history of disability**. United States: Michigan Press, 1999.

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A.M.M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LEGISLAÇÃO, DIRETRIZES NACIONAIS E DADOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 12 ago. 1971. Seção 1, 1971.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da educação Nacional.

_____. **Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Fixou o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001.

_____. **Legislação específica.** Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.

_____. **Diretrizes básicas para ação do centro nacional de educação especial.** Brasília-DF: Departamento de documentação e divulgação, CENESP, 1974.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília-DF: Departamento de Documentação e Divulgação, SEESP, 2008.

_____. **Política nacional de educação especial.** Brasília-DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 1994.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial n. 555, de 5 jun.2007, prorrogada pela portaria n.948, de 09 out. 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do censo escolar da educação básica 2007.** Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do censo escolar da educação básica 2008.** Brasília: MEC/INEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do censo escolar da educação básica 2009.** Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do censo escolar da educação básica 2010.** Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do censo escolar da educação básica 2011.** Brasília: MEC/INEP, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do censo escolar da educação básica 2012**. Brasília: MEC/INEP, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados preliminares do censo escolar 2008 – Educacenso**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 04 jan.2011.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**. MEC/INEP. Brasília, 2007. Disponível em:< <http://inep.gov.br>>. Acesso em: 22 set.2009.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**. MEC/INEP. Brasília, 2007. Disponível em:< <http://inep.gov.br>>. Acesso em: 22 set.2009.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**. MEC/INEP. Brasília, 2007. Disponível em:< <http://inep.gov.br>>. Acesso em: 22 set.2009.

_____. **IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o Brasil – Resultados e Metas**. MEC/INEP. Brasília, 2014. Disponível em:< <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 22 jan.2014.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da População**. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao/populacao/2008/projecao.pdf>>. Acesso em: 29 jan.2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da População**. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/default.shtm>>. Acesso em: 29 jan.2013.