

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A
CONSCIENTIZAÇÃO EM PROCESSO: A
EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL UBERLÂNDIA-M.G (1990-2017)**

ALAURINDA CRISTIANI DE CARVALHO BARROS

ALAURINDA CRISTIANI DE CARVALHO BARROS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A
CONSCIENTIZAÇÃO EM PROCESSO: A
EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL UBERLÂNDIA-M.G (1990-2017)**

Universidade Federal de Uberlândia

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B277e
2018 Barros, Alaurinda Cristiani de Carvalho, 1969-
Educação inclusiva e a conscientização em processo : a experiência da rede pública municipal Uberlândia - MG (1990-2017) / Alaurinda Cristiani de Carvalho Barros - 2018.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.910>
Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação permanente.
4. Escolas municipais - Uberlândia (MG). I. Previtali, Fabiane Santana.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU: 37

ALAURINDA CRISTIANI DE CARVALHO BARROS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A
CONSCIENTIZAÇÃO EM PROCESSO: A
EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL UBERLÂNDIA-M.G (1990-
2017)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação da Universidade Federal de Uberlândia-M.G.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali

Uberlândia

2018

ALAURINDA CRISTIANI DE CARVALHO BARROS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A
CONSCIENTIZAÇÃO EM PROCESSO: A
EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL UBERLÂNDIA-M.G (1990-2017)**

Data de Aprovação: 26/04/2018

BANCA EXAMINADORA

Fabiane Santana Previtali – PPGE /UFU.

Orientadora

Profa. Dra. Maria Helena Candelori Vidal – Fundação Presidente Antônio Carlos/
UNIPAC de Uberlândia

Profa. Dra. Cilson César Fagiani – Universidade de Uberaba

Profa. Dr. Carlos Alberto Lucena - PPGE /UFU

Profa. Dr. Carlos Henrique Carvalho - PPGE /UFU

Universidade Federal de Uberlândia

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

2018

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AEE - Atendimento Educacional Especializado CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEB - Conselho Educação Básica CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CHI - Centro de Habilitação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DNEE-EB - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério de Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDEI - Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado

PEI - Planejamento educacional individualizado

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEB - Câmara da Educação Básica

CEE- Conselho Estadual de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional da Educação

DA - Deficiência Auditiva

DEE - Departamento de Educação Especial

DF - Deficiência Física

DI - Deficiência Intelectual

DM - Deficiência Mental

DV - Deficiência Visual

EE - Educação Especial

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EP - Educação Profissional

H/A - Hora Aula INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases MEC Ministério da Educação NRE Núcleo Regional de Ensino PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEE-EI - Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SR - Sala de Recursos

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

SUED - Superintendência de Educação SUS Sistema Único de Saúde

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção

TFE Transtornos Funcionais Específicos

UEL Universidade Estadual de Londrina

LISTA DE GRÁFICOS

- **Gráfico 1** Período de atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado.....**12**
- **Gráfico 2** Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil **Educação Fundamental** entre os períodos 2009-2014.....**115**
- **Gráfico 3** Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil **Ensino Fundamental** entre os períodos 2003-2013.....**116**
- **Gráfico 4** Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil **Ensino Médio** entre os períodos 2009-2014.....**117**
- **Gráfico 5** Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil- **Ensino Superior** entre os períodos 2003-2013..... **117**
- **Gráfico 6** Quantitativo de instituições que oferecem Atendimento Educacional Especializado..... **133**
- **Gráfico 7** Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado versus Ensino Regular**133**
- **Gráfico 8** Tipos de deficiência dos alunos do Educacional Especializado e suas modalidades Parte I.....**135**
- **Gráfico 9** Tipos de deficiência dos alunos do Educacional Especializado e suas modalidades Parte II.....**135**
- **Gráfico 10** Tipos de deficiência dos alunos do Educacional Especializado e suas modalidades Parte III.....**136**

- Gráfico 11	Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado – Modalidade Infantil	137
- Gráfico 12	Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado – Modalidade Educação Fundamental I	138
- Gráfico 13	Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado – Modalidade Educação Fundamental II	138
- Gráfico 14	Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado – Modalidade PME A/EJA	139
- Gráfico 15	Efetivação do processo inclusivo - Região Leste	146
- Gráfico 16	Efetivação do processo inclusivo - Região Central	146
- Gráfico 17	Efetivação do processo inclusivo - Região Rural	147
- Gráfico 18	Efetivação do processo inclusivo - Região Sul	147
- Gráfico 19	Efetivação do processo inclusivo - Região Norte	148
- Gráfico 20	Efetivação do processo inclusivo - Região Oeste	148
- Gráfico 21	Prioridade de Trabalho - Região Central	154
- Gráfico 22	Prioridade de Trabalho - Região Leste	154
- Gráfico 23	Prioridade de Trabalho - Região Norte	155
- Gráfico 24	Prioridade de Trabalho - Região Oeste	155
- Gráfico 25	Efetivação do processo inclusivo - Região Rural	156
- Gráfico 26	Efetivação do processo inclusivo - Região Sul	156
- Gráfico 27	Percepção quanto aos cursos de formação continuada.....	159

LISTA DE IMAGENS

- Figura 1** Charge Capa da Revista Careta..... 65
- Figura 2** Charge sobre o presidente Juscelino Kubitschek e a construção da nova capital: Brasília.....67
- Figura 3** Novembrada.....90
- Figura 4** Jornal do Brasil, 24 de Janeiro de 1980..... 94

RESUMO

A presente tese teve por finalidade analisar a formação, atuação, bem como as superações de duzentos e sete profissionais que atuam junto ao Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), das escolas municipais na cidade de Uberlândia-MG. O recorte temporal dar-se-á a partir de 1990, pela representatividade dos avanços advindos na educação inclusiva a partir desta década. No que tange à problematização, o estudo analisa o processo inclusivista numa relação entre capital, sociedade e mundo do trabalho, por entender que as contradições encontradas nessas esferas, têm uma estreita ligação com o quadro teórico-conceitual de Gramsci. Desta forma, o método da pesquisa se enquadra no materialismo-histórico-dialético, analisando a inclusão sob a égide da relação capital e trabalho, isto é, no binômio sociedade e educação. Portanto, proposta do estudo coaduna a Educação Inclusiva, tendo em vista sua relação com o Estado e a função deste, como mediador da ascensão das relações capitalistas, bem como sua ação incisiva nas interferências da sociedade e do processo educacional. Assim, ao exercer tal papel, passa a influenciar o trabalho pedagógico do professor e, em particular, o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado. A vertente metodologia elencada foi o Estudo de Caso. Como conclusões podemos afirmar que a pesquisa constatou que a formação continuada, oferecida aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado em sua maioria desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) tem permitido a estes, compreender que a sala de recursos não está desvinculada do contexto escolar. Também os sujeitos de nosso estudo alegam que o processo inclusivista, não depende somente de melhores condições materiais de trabalho, mas também da elevação de uma consciência crítica do trabalho desenvolvido, e acreditam que as reuniões pedagógicas de formação continuada que ocorrem durante o ano, os capacitam filosoficamente para refutar o discurso do sistema capitalista quanto ao espectro de ser humano ideal. Também, a pesquisa demonstrou que a formação continuada proporciona-lhes analisarem suas práticas pedagógicas

para uma visão mais política do trabalho pedagógico, permitindo que esse conhecimento e a forma de transpô-lo na prática, torne-se indissociável o ato político ao educacional. Defendem que o trabalho dialógico entre os alunos com e sem deficiência em sala comum, facilita o processo de compreensão das atividades propostas e permite que haja um trabalho coletivo de cooperação entre os discentes. O professor do Atendimento Educacional Especializado, não mais se considera um profissional executor e desligado das contradições sociais, mas sim, um ser político e fiscalizador de uma escola que proporcione a todos, o direito ao conhecimento e ao convívio social, respeitando cada ser humano como único e irrepetível, pois acreditam desenvolver um trabalho pedagógico não alienador, tendo o direito em sua formação continuada, de usufruírem dos conhecimentos construídos coletivamente e historicamente como parte de um processo político contra hegemônico.

Palavras chaves: Educação Inclusiva- Formação Continuada- Uberlândia- Escolas Municipais.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to analyze the education, performance and surpasses of two hundred and seven professionals who work together with the Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado - A.E.E.) of municipal schools in Minas Gerais, Uberlandia. The time cut will be from 1990, by the representativeness of the advances in inclusive education since this decade. With regard to problematization, which motivated the study, the inclusive process, but in a relation between capital, society and the world of work, understanding that the contradictions found in these spheres, has a close connection with the theoretical-conceptual framework of Gramsci. In this way, the research method falls within the materialism-historical-dialectic, having problematization this education in the broader context, that is, thinking about the issue of inclusion was also part of the relation between capital and labor, that is, in the binomial: society and education. Therefore, the study proposal is associated with Inclusive Education, in view of its relationship with the State and its function, as mediator of the rise of capitalist relations, as well as its incisive action in the interferences of society and the educational process. Thus, in exercising such a role, it begins to influence the pedagogical work of the teacher and, in particular, the professional who works in the Specialized Educational Service. The methodological aspect mentioned was the Case Study. As a conclusion we can affirm that the research found that the continuing education offered to professionals of the Specialized Educational Assistance developed by the Nucleus of Support to Human Differences (NADH) has allowed them to understand that the resource room is not unlinked from the school context . Also, the subjects of our study claim that the inclusive process depends not only on better material conditions of work but also on the increase of a critical awareness of the work developed, and believe that the continuing education pedagogical meetings that take place during the year, enables them philosophically to refute the discourse of the capitalist system about the spectrum of ideal human being. Also, research has shown that continuing education enables them to analyze

their pedagogical practices for a more political view of pedagogical work, allowing this knowledge and the way of transposing it into practice becomes inseparable from the political to the educational act. They defend that the dialogic work between students (with and without disabilities) in the common room facilitates the process of understanding the proposed activities and allows a collective work of cooperation among the students. The teacher of the Specialized Educational Assistance no longer considers himself a executor disconnected from social contradictions, but yes, a political being and inspector of a school that provides everyone with the right to knowledge and social interaction, respecting each human being as the only, because they believe to develop a non-alienating pedagogical work, having the right in their continuing education, of enjoy the knowledge constructed collectively and historically as part of a political process against hegemonic.

Key Words: Inclusive education, Continuing Education, Uberlandia, Municipal School.

Dedico este trabalho a você meu nobre pai

Manoel Lopes de Carvalho Barros...

Os conselhos de fazer um doutorado primeiramente vieram do senhor. Acreditava mesmo que já se haviam passados muitos anos depois do Mestrado em Educação. Mas o seu pedido soou como um grande incentivo em minha alma. Nunca era tarde para aprender e reaprender. De novo a velha história de ter saído do sertão Pernambucano, ainda rapaz, e assim como fez Asa Branca, bateu asas e voou para nunca mais voltar, deixando que a saudade dos irmãos e a velha mãe ardesse no peito. Fazia planos de homenageá-lo e também a minha mãe no dia da minha defesa. Mas a luta pela vida, para chegar aos oitenta e cinco anos, ia aos poucos se tornando uma triste realidade. Era remota a esperança de melhora por parte de muitos que o acompanhou neste percurso. Mas a minha, até seu último suspiro, ninguém tirava. O terceiro capítulo, o fiz totalmente nas madrugadas dentro daquele quarto de hospital. Dividia-me em escrever e ao mesmo tempo, ouvir suas histórias. Depois de ter que aprender a conviver com sua ausência, o sentido da pesquisa em mim se esvaneceu totalmente. Não conseguia mais escrever, ter ideias ou fazer planejamentos. Nada mais tinha sentido. Até que uma noite, nos reencontramos em um sonho. E novamente seu pedido de terminar este projeto foi feito. Não sei de onde...mas paulatinamente a pesquisa fruiu. Não tenho dúvidas que um anjo, neste momento, muito me ajudou: Relembrar do menino pobre que tinha trocado uma galinha cheia de pintinhos por um pedacinho de lápis, foi o que de novo me motivou a perseverar e a sorrir de novo...

Agradecimentos

Deus, obrigada pela vida e pela oportunidade em estar novamente burilando o meu espírito.

À minha orientadora, Fabiane Santana Previtali, pelo privilégio de receber tão ilustres orientações, disponibilidade em querer sempre ampliar a temática e por acreditar neste trabalho.

A minha abençoada mãe Joana Sanchen de Barros, por ter me dado a vida e, em especial, a minha avó Amélia Sanchen Abreu, que me incentivou a persistir na vida e a acreditar ser preciso continuar.

Aos meus irmãos, Ana, Pedro, Jorge, Júlio, João, Eustáquio, Roseâmely e Jupyracyara pela oportunidade rara em crescermos juntos, buscando o progresso espiritual de nossa família e dos que nos cercam. Em especial, Ao Júlio César, pela formatação das tabelas.

Aos amados Sérgio Bruschi, Luciano Borges e Maria Bomparto que deixaram saudades, mas que continuaram vivos ao me proporcionar a possibilidade de ver as belezas da vida, por meio de suas córneas.

Pela tradução ímpar do nobre amigo Jônatas Pache Rodrigues... Amizade que veio de Deus para me ancorar nas horas difíceis.

A todos os professores do curso Doutorado em Educação, pelos diversos encontros dialógicos.

Aos amigos Herson Valmont pela configuração das imagens; Brenda Garcia Costa pela formatação da tese; Eduarda Franco e minha irmã Jupyracyra Barros pela formulação dos gráficos;

Exemplos de quem devemos ouvir e seguir- aos professores doutores que compuseram a banca examinadora: Carlos Henrique Carvalho, Carlos Alberto Lucena, Cilson César Fagiani, Maria Helena Candelori Vidal.

A todos os professores, em particular, os da rede municipal de ensino e de forma mais incisiva, meus sinceros agradecimentos a toda equipe do NADH e aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Uberlândia- MG. Sobretudo, aos protagonistas desse estudo,, que não hesitaram em apoiar a pesquisa.

Aos secretários do Programa de Doutorado em Educação Leonardo de Carvalho e ao eterno amigo e secretário acadêmico James Madson Mendonça.

Aos diversos amigos de curta data e aos de longa...Obrigada pelas orações.

Aos companheiros da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira pelo constante apoio nas horas difíceis dessa minha trajetória profissional

Sumário

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	07
Capítulo I — Conquistas e desafios da educação inclusiva no Brasil e no mundo: a conscientização em processo	16
1.1 Perspectivas teóricas da pesquisa.....	22
1.2 Antecedentes históricos.....	29
1.3 Marco histórico e situacional das discussões sobre educação das pessoas com deficiência	30
1.4 Considerações Parciais	61
Capítulo II — Desenvolvimento desigual e direitos humanos: uma perspectiva histórica-social- educacional	62
2.1 Aspectos históricos da reestruturação do capitalismo no século XX.....	63
2.2 Considerações Parciais.....	83
Capítulo III – A articulação entre política nacional de educação especial e o processo de cidadania	85
3.1 A organização aos direitos das pessoas com deficiência.....	88

3.2 Concepção Integracionista	98
3.3 Concepção Inclusivista.....	106
3.4 Considerações Parciais.....	123

Capítulo IV – Dos direitos humanos à política de inclusão das pessoas com deficiência no município de Uberlândia.....124

4.1 Políticas públicas e o processo inclusivista – o caminhar do município de Uberlândia.....	128
4.2 Apontamentos teóricos em Gramsci – reflexões de um processo inclusivista.....	140
4.3 Do mito a realidade educacional de Uberlândia- situando as dificuldades da educação especial.....	145
4.4 Concepção dos docentes de Uberlândia – Prioridade do trabalho do Atendimento Educacional Especializado	153
4.5 Percepção dos docentes quanto a avaliação dos cursos de formação continuada em Uberlândia.....	157

Considerações Finais.....162

Referências Bibliográficas167

APRESENTAÇÃO

Os Primeiros Tempos

Quando faço o convite para sistematizar a minha trajetória, reporto o meu olhar, às pegadas fixadas neste caminho. Por mais que o tempo passe, ainda lá estão elas. Cada pisada configuraria-se na formatação da minha identidade: acadêmica, cultural, espiritual, filosófica, profissional, social e, sobretudo humana. Aos poucos, essas pegadas, soltavam os fios da minha vida. Consigo, agora, melhor visualizar cada percurso vivido: muitos sonhos, desafios, tropeços, erros que puderam ser corrigidos a tempo, erros que ficaram desnudados, erros que derramaram lágrimas, erros que educaram a minha alma a qual repleta de relações de pertença - acadêmica, familiar, social e de trabalho - se emaranharam para constituir a minha identidade.

Não me resta dúvida, que minha família, colaborou e ainda colabora para essa identidade. Um ano de vida eu tinha, quando em 1970 a Usina Hidrelétrica de Furnas¹ – UHE ficou encarregada em estender seu Sistema de Transmissão até Brasília. Este projeto de alavancar o sistema industrial do país foi idealizado ainda no governo de Juscelino Kubitschek no ano de 1958. Cresci ouvindo as histórias de Furnas, pois meu pai trabalhou desde Onde a empresa se instalava, transformava, destruía ou deslocava a fauna, flora e seres humanos em nome da expansão de energia, alavancada industrial e progresso brasileiro. No início, achava naturais essas mudanças. Depois, mediante a convivência com as narrativas dos que ainda resistiam e ficavam é que pude notar o quão era violenta essa forma de ocupação, pois nenhum “progresso” pagaria a memória de vida desses moradores, com seus costumes e tradições.

Também como a minha, muitas famílias estavam constantemente deslocando-se, para acompanhar as construções dessas barragens. Assim como existem famílias dos barrageiros que chegavam, nas vilas que a estatal construía (chamadas Vila de Furnas) outras, tinham que abandonar o local, pois a empresa comprava as fazendas,

¹ A Usina brasileira Hidrelétrica de Furnas está localizada no Rio Grande, sul de Minas Gerais. Sua construção iniciou no ano de 1958 no governo de Juscelino Kubitschek, mas somente em 1961 é que ocorreu sua formação, tendo sua inauguração quatro anos mais tarde no governo de João Goulart. Foi considerada a maior obra da América Latina daquela década. Para o gerenciamento dessa usina, foi criada a empresa estatal Furnas Centrais Elétricas.

sítios, antigas casas dos moradores. Só não comprava a essência das histórias de vida que resistiam aos barulhos das gigantescas máquinas e a força do trabalho daqueles operários que vinham de diferentes regiões do país. Esse processo minha família acompanhou bem, pois meu pai, mediante os incentivos advindos da construção dessa estatal², saiu do Nordeste em busca de melhores condições de vida. Foi efetivado pela empresa em março de 1961. Milhares de pessoas de todo Brasil tornaram-se operários de Furnas também. Os nove filhos do pernambucano Manoel Lopes de Carvalho Barros e da mineira Joana Barros, nasceram em diferentes barragens. Éramos chamados pelo nome de “barrageiros” por causa das barragens de Furnas. Cada construção representava uma nova mudança.

Sou a quarta de nove filhos. Minha mãe cuidava dos cinco filhos e quatro filhas criando sua própria didática de cuidar e ensinar. Mesmo sem muita escolaridade, era ela quem direcionava nossas obrigações escolares. Minha casa estava sempre cheia de colegas, pois ela tinha muita paciência em ensiná-los também. Aprendi com meu pai, a nunca dizer que minha mãe não trabalhava, como era de praxe ouvir essa frase das outras crianças de minha época, quando a mãe não trabalhava fora. Ensinou-nos que minha mãe tinha uma função diferente da dele, que era um trabalho primordial, para nossa formação.

Foi traumática minha primeira experiência escolar. Não conseguia aprender a ler, mesmo com os inúmeros esforços da minha mãe, pai e dos meus irmãos mais velhos. Também não conseguia sentir pela professora nenhuma empatia, ela expunha para toda a sala as minhas dificuldades. Sentia-me humilhada e inferiorizada por não aprender como os outros colegas. Resultado: fui reprovada no primeiro ano.

No ano seguinte, mudamos de novo e meu pai, escolhera a dedo, quem seria minha nova professora. Solicitou junto à direção da escola, minha inserção na sala da professora Márcia (Não me recordo o sobrenome, mas assim como eu, também era filha de um barrageiro). Ia para escola muito feliz, pois essa professora tinha a afetividade que ancorava sua prática pedagógica. Por me sentir acolhida por ela e pela sua família,

² Devido ao vasto reservatório da estatal, a mesma enfrentou desde o início de suas primeiras usinas, muitas manifestações contra sua implementação. A primeira usina de Furnas localizada entre os municípios de São José da Barra e São João Batista do Glória obrigou a desocupação de mais de trinta e cinco mil pessoas, fora as terras dos agricultores que se transformaram em um tanque de água. Essa transformação resultou em mais de um terço da energia que o país inteiro produzia, fato, permitindo o desencadeamento industrial em todo o país, sob o lema de um desenvolvimento rápido para todo país.

todos os dias ia no período da manhã até sua casa para ser alfabetizada, não demorou muito para que eu adentrasse ao mundo da leitura e escrita. Era considerada uma das melhores alunas do colégio. Minha alma voltara a sorrir, assim como via um largo sorriso dos meus familiares quando me viam com destreza, realizando leituras bem complexas.

Era costume brincarmos de “escolinha”. Nessa brincadeira, eu conseguia alfabetizar meus irmãos mais novos, bem como alguns colegas que repetiam muitas vezes a mesma série. Meus pais espalhavam várias mesas pela nossa casa com o intuito de nós, os filhos, darmos aulas particulares gratuitas aos colegas que precisavam de ajuda. Não me recordo um momento de ter minha casa vazia. Minha mãe adorava receber crianças em casa e fazia quitandas para todos que ali iam ter aula conosco. Minha casa era chamada nas vilas de “Escola da Joana”.

Tinha medo de me apegar às pessoas, pois sabia que logo, estaríamos mudando de novo e isto me trazia muito sofrimento. Mediante à uma política de qualidade de vida, Furnas criou um projeto para famílias que tivessem mais de três filhos: mudança de cidade, somente em último caso. Devido a esse projeto, fixamos por um tempo maior na cidade de Araporã- MG.

Já na quinta série, por incentivo do professor de Língua Portuguesa, implantou-se na escola, o projeto 1º Festival de Teatro da nossa escola. Os pais podiam participar do elenco. Meu pai sempre ajudava nos ensaios e muitas vezes fazia parte do elenco também. Minha mãe ocupava-se com as costuras dos figurinos. Os ensaios aconteciam sempre aos sábados. Era uma semana de espetáculos. Cada construção das peças teatrais era divulgada na Rádio Difusora. Para tanto, tínhamos que preparar a divulgação da peça. Muito zelo por tudo, afinal de contas, a rádio era localizada numa cidade vizinha da nossa, portanto, teríamos tanto a visita das pessoas da vila, moradores da nossa cidade, quanto das cidades circunscritas. A escola da Vila era puro movimento¹ e deixou-me grandes recordações até minha estadia que foi no ano de 1984.

Trajetória Profissional

No ano de 1985, iniciei o magistério em outra cidade. Comecei os estágios em uma escola especializada para crianças com surdez. Lá, fiquei por dois anos. Em 1987, acabei assumindo sem remuneração uma sala de terceira série, devido à ausência

de maior rigorosidade na contratação. Muita insegurança em assumir uma sala de aula. O que fazer? O país chorava naquele momento a perda de um dos mais célebres representantes da literatura brasileira: Carlos Drummond de Andrade. Resolvi buscar em minhas memórias como se processavam as aulas nas minhas experiências como discente. Quem eram meus professores preferidos e como os mesmo conduziam suas aulas? Como eu iria assumir a sala por dez meses, desenvolvi um trabalho baseado nesse poeta. Assim como Drummond, também, lembrei do meu pai como bom contador de histórias que sempre foi, iniciei minhas aulas, narrando aos alunos um pouco das minhas experiências de “filha de barrageiro”, filha de pernambucano com uma mineira, irmã de oito irmãos e minhas experiências em vários lugares que o progresso insistiu em levar.

Uma mistura de arte e educação. Por mês, apresentávamos para outras salas, poesias, crônicas e contos. Fizemos no final do ano, um tributo a este cronista mineiro apresentando seus trabalhos, ora em forma de sarau, ora em forma de Skate³. A arte sempre se fez presente em minha trajetória acadêmica. Enfim, finalizei meus estágios.

Em 1988, continuei minhas observações em uma escola especializada para pessoas com deficiência intelectual. Aprendi nesta escola, que cada ser humano tem um grau de desenvolvimento e seu próprio percurso. A aprendizagem ali era diferente do preconizado nas escolas regulares. Neste mesmo ano, descobri que possuía uma doença nas córneas denominada Ceratocone⁴. Essa doença fez com que aos poucos eu perdesse a visão direita totalmente e minimamente a esquerda. Um transplante era a solução.

Nessas idas e vindas, mudei para Caldas Novas no ano de 1990. Meu pai faria parte da construção da Hidrelétrica de Corumbá. Fui trabalhar em uma instituição privada cuja empresa mantenedora era a Odebrecht. Ganhava cerca de treze salários mínimos, tendo a função de trabalhar dois períodos: um em sala como regente e outro planejando, estudando e participando de grupos de estudos⁵.

³ Peça de curta duração teatral.

⁴ A córnea torna-se afinada e se desloca para fora, formando um cone sob o olho. Nos casos mais leves, é necessária uma intercessão menos invasiva como implantes de anéis ou crosslinking. Nos casos mais graves, a córnea perde totalmente sua função, necessitando ser substituída por meio de transplante. (Ferreira, 1996, p. 307).

⁵ Nesta escola aconteciam vários encontros para estudarmos as bases teóricas de Piaget e sua orientanda Emília Ferreiro.

Eram vários cursos ministrados por profissionais que vinham de Belo Horizonte e grandes capitais, além do incentivo de participar de vários congressos pelo país. Além de ser professora, era uma das responsáveis pelos projetos culturais da escola. Teatro era o meu preferido. Os ensaios aconteciam aos sábados e envolviam comunidade, alunos e família. A minha também estava sempre presente, principalmente meu pai.

Ainda nesse período, as instituições de ensino, sobretudo, as privadas, tinham como filosofia a formação de um aluno (produto) que atendesse as expectativas do mercado (cliente) de trabalho, adotando a Qualidade Total em Educação. A escola que eu atuava destacava-se nesta regra. As aulas eram baseadas em competições constantes.

Meu pai aposentou no ano de 1992 e mudamos para Uberlândia, devido a cidade ser apresentada como modelo para estudar, trabalhar e viver com qualidade. Entrei no curso de Pedagogia no ano de 1993 e nesse mesmo período, tomei posse como professora na rede pública municipal de Uberlândia. Trabalhava numa escola que foi uma das primeiras selecionadas do município para instituir o ensino especializado para crianças e adolescentes com deficiência. Devido a esse fato, essa escola da região Norte, trouxe para seu entorno, muitas famílias que tinham crianças e adolescentes com deficiência.

O ano de 1993, foi um ano rico para formação continuada dos professores seja pela prefeitura ou pela Universidade Federal de Uberlândia, sobretudo pelas discussões em âmbitos internacionais a respeito de uma qualidade educacional voltada para os excluídos do sistema social. Foi nesse ano, que tive meu primeiro contato com o professor Paulo Freire no congresso de formação. Defendeu com afinco o trabalho pautado no diálogo, cooperação, na educação libertária. Para ele, a consciência era a única forma de transformar o estado ingênuo do sujeito para um estado de consciência no mundo real.

Iniciamos, em nossa escola, um grupo de cinco professores para estudarmos e planejarmos melhor nossas aulas. No ano de 1997, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia e em 2000 no Mestrado em Educação com vistas a pesquisar a violência discursiva na formação e profissionalização dos professores com deficiência. Deste grupo de estudo iniciado em nossa escola, foi criado, no ano de 2000, outro mais sistematizado (quarenta professores) tendo o Centro Municipal de Estudos e

Projetos Educacionais (CEMEPE), como seu mediador. Desses quarenta professores, dezoito obtiveram pós-graduação *stricto sensu* em diversas áreas educacionais.

No ano de 2003, assumi outro cargo efetivo na mesma escola, como professora do Atendimento Educacional Especializado. Muitos desafios foram enfrentados como professora. A formação continuada em exercício ancorou minha prática pedagógica e, sobretudo, proporcionou trocas de saberes, fóruns de discussões entre os professores mais experientes e os que estavam iniciando.

Praticamente, minha formação continuada em exercício, deteve-se à área da Educação Especial. Nesse percurso, discutiu-se muito a luta pela equidade, acesso e permanência dos alunos público-alvo no contexto educacional, a não invisibilidade da educação especial, a emergente necessidade de currículos mais flexíveis, estratégias teóricas metodológicas mais incisivas às reais necessidades dos alunos de seu quadro, elevação da consciência crítica de todos os profissionais, avaliações de cunho processual com vistas a diagnosticar os entraves e avanços dos alunos, refutação ao espectro de ser humano ideal no intuito de valorizar as diferenças.

Essa caminhada permitiu-me sentir, que muitos professores do ensino regular ou das salas de recursos, tinham a necessidade de um aparato maior quanto a sua ação pedagógica no tocante as exigências de um novo modelo educacional: o paradigma inclusivista. As trocas de experiências mostravam muita insatisfação em nossas vivências de atuação profissional. Assim, mediante a esses vários encontros no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), nos cursos de educação à distância ou semi presencial, é que foi brotando em minha essência algumas inquietações acerca da formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Percebe-se a isso, uma lacuna na formação dos profissionais da educação de um modo geral. Mesmo porque a escola, ainda não consegue acompanhar as várias transformações no contexto político, econômico, cultural e social. O campo educacional recebe essas mudanças, mas ainda, não conseguiu ampliar nosso horizonte filosófico para atuar sobre novas exigências da contemporaneidade. Os próprios movimentos internacionais e as normativas, exigem um novo profissional preparado para novos desafios, como é a inclusão de todos no contexto escolar. A formação continuada dos

professores que atuam no regular e, sobretudo dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é uma demanda necessária. Como tem sido incorporada essa formação e como a mesma tem contribuído para ampliar a visão de ser humano e mundo nas relações e práticas dos professores do ensino especial, é que tornou o cerne de nossa investigação.

INTRODUÇÃO

Com este estudo, nosso olhar se deteve na análise da formação, atuação, desafios e conquistas de duzentos e sete professores (207) atuantes na rede municipal de Uberlândia-MG, pertencentes ao quadro do programa Atendimento Educacional Especializado.

É sabido que a educação é sustentada pelo Estado, e por tal intento, todo esse percurso se formatou sob um fenômeno histórico, político, cultural e, sobretudo econômico. A Educação que temos e todo seu processo foi redesenhada pelo sistema de produção, para sempre estar subordinada a ordem social alienante, com vistas a garantir a ordem social vigente.

Nesse cenário de exploração capitalista, as oportunidades educacionais são desumanas, desiguais e apresentando diversidade conforme a classe que se destina, respondendo a um propósito de acordo com os ditames dos recursos econômicos que operam sob a égide do sistema capitalista de produção. O Estado obstaculiza uma educação reorganizada para efetivação dos direitos humanos, conscientizadora, democrática e de qualidade, por reconhecer que este fato seria o crivo de sua incapacidade administrativa de empoderamento em prol do sistema reprodutivista.

Apesar de muitos entraves para efetivação de uma educação emancipatória, podemos afirmar que nos anos de 1990, graças aos movimentos de cunho internacional, houveram alguns ganhos educacionais neste percurso. A educação Inclusiva, em especial, sublinhou maior relevância no campo educacional neste período. Desta forma, para desenvolver essa pesquisa, optamos um recorte de temporalidade iniciado entre 1990, pelo fato das discussões, movimentos e ações mais proficuas na área Educacional, em específico também, do Ensino Especial, brotaram neste momento histórico.

O paradigma inclusivista trouxe à tona várias análises. A nossa, recai sobre formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e sua correlação entre capital, sociedade e mundo do trabalho.

Para ampliar nosso debate sobre o tema, mantivemos um diálogo com as contribuições dos aportes teóricos de Antonio Gramsci. A escolha desse teórico se deve ao fato de reconhecermos a existência de contradições no contexto educacional, que devem ser analisados à luz do materialismo-histórico-dialético,

remetendo nosso olhar a uma perspectiva política, pedagógica e dialética, calcada num bloco histórico, articulando sempre a estrutura econômica regente a qual se debruçou este filósofo sardo.

Nesse terreno teórico, Gramsci (1991) defende que todos os seres humanos são intelectuais, mesmo não exercendo na sociedade essa função. Toda função, seja braçal ou intelectual, há que existir anteriormente uma atividade reflexiva. Esse mínimo, representa uma atividade pensante e criadora, reorganizando os âmbitos intelectualidade e esforço muscular.

Assim, são formados os intelectuais baseados num movimento histórico-concreto. As escolas, mediante a mediação estatal, estão a servir as aspirações do sistema capitalista, pois é este quem dita os ramos de produção que a escola deve formar. Nos grupos dominantes, são preparadas funções em que sua aplicabilidade tem uma estreita ligação com a hegemonia política, social, cultural e econômica. Por sua vez, a classe operária, seguem orientações de formação e ação de acordo com os ditames dessa classe e se situam numa posição de consentimento. Os que não aderem a esse fator, sofrem coerção estatal.

Em Gramsci, suas contribuições acerca da escola, é de que ela deva desenvolver uma educação que incentive a reflexão, o aprendizado a favor da ciência também deve se fazer presente, sem distinguir quais classes deve pertencer esse saber, mas oferecer a todos uma escola única, que desenvolva a autonomia geral dos sujeitos, como deixou expressar

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI. 1982, p. 120).

Em sua visão, é função do Estado ser um mediador neutro dos serviços públicos, sem distinção de classe e sobretudo a valorização da escola como formadora de sujeitos que busquem o saber científico, desenvolvendo a autonomia de todas as pessoas. No entanto, o nosso sistema educacional implica numa escola direcionada em atender em parte aos interesses da classe econômica privilegiada. Este sistema ao se ver obrigado a atender os setores mais populares da sociedade, teve que englobá-los, vinculando sua entrada à obtenção de uma restrita educação, devido a fragilidade do setor público, que não desenvolveu ações mais contundentes no sentido de promover a qualidade educacional oferecida pelo próprio Estado.

Mesmo que reformas estão sendo implantadas, ainda as mantém o dilema crucial à história da educação brasileira que é a exclusão dos direitos humanos da classe operária. Tal dicotomização entre esses direitos, ganha relevo no momento em que a escola vê-se inserida numa realidade excludente e segregadora, porém esta mesma situação é geradora de contradições sociais que estão para além da própria ação da escola, em outras palavras, ela não consegue fundar práticas educativas que possam ir ao encontro das necessidades fundamentais dos trabalhadores: uma formação geral de caráter tecnológico, crítico, emancipatório, e abundante de práticas e conteúdos valorizadores de outras dimensões do fazer humano, como apregou Gramsci.

Há uma grande dificuldade de modificar estruturalmente a lógica do sistema capitalista, pois ele se constituiu como uma dimensão cultural, isto é, se firmou como uma lógica na qual a meritocracia passa a ser sua força principal.

A escola e seus percalços devem ser compreendidos mediante ao sistema capitalista em que está inserida. Muitas dessas desigualdades estão imbricadas a acontecimentos que não fogem do que foi produzido historicamente. Todo processo social tem uma estreita ligação com mudanças estruturais. Tais mudanças devem estabelecer ações para compreender o verdadeiro papel do Estado, que dentre suas funções, também o é de oferecer uma educação de mais qualidade. Nesse processo, a educação tem sido o palco de inúmeros debates sobre os desafios impostos pela contemporaneidade e dentre estes debates, a formação de

professores, tem ocupado lugar central tanto em pesquisas, quanto congressos nacionais e internacionais.

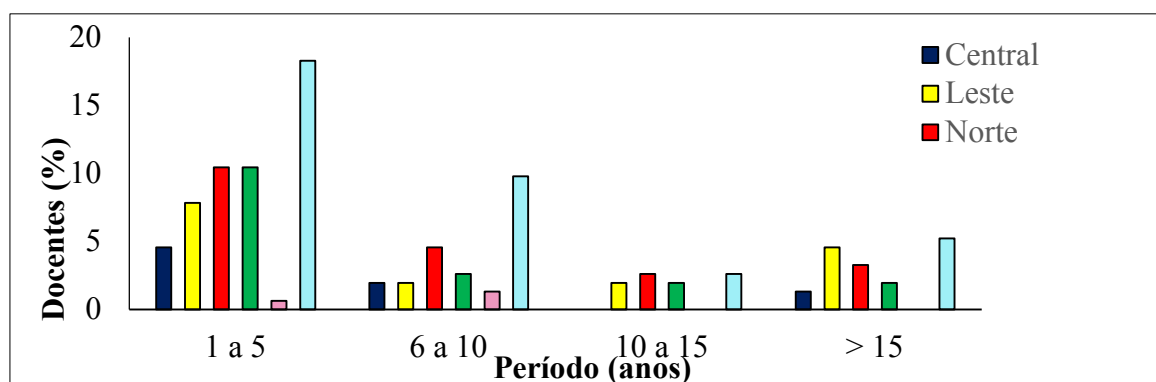
Neste estudo, a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado é foco de nossas investigações, sem desvincular o tema dos debates maiores sobre educação e seus percalços, mesmo porque a formação continuada dos professores do AEE deve superar a fragmentação imposta pela lógica do capital. Pensado nesta linha de raciocínio, podemos inferir que essa formação e mundo do trabalho apresentam, no cenário capitalista, uma unicidade se posto na configuração do mundo do trabalho e sua influência na sociedade, bem como no movimento estabelecido por Gramsci (2005) ao sinalizar que ao se buscar qualidade educacional, será no âmbito das instituições escolares, que haverá propensão da verdadeira ação democrática e participativa.

Nessa reflexão, enveredando um pouco mais no problema central da pesquisa, questionamos:

- Como ressignificar as práticas pedagógicas na visão de uma educação inclusiva?
- Em que dimensões a formação continuada está sendo interiorizada pelos professores do Ensino Especial com vistas a formá-los em intelectuais orgânicos?
- Devido ao despreparo dos professores da escola comum, recai sobre os professores do AEE, a responsabilidade maior de auxiliar o contexto escolar no processo inclusivista. Nesse interim, qual tem sido o aporte que tais profissionais tem recebido para contribuir com esse paradigma?

Para responder a pergunta central de nosso estudo e também a esses questionamentos, nossa pesquisa se ancorou no vertente metodológica do Estudo de Caso. Escolhida a abordagem metodológica, enveredamos por conseguir uma maior participação dos protagonistas de nossa pesquisa. De um universo duzentos e setenta e cinco professores, nossa pesquisa contou com uma população de duzentos e sete professores. Quanto ao tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado, conforme informações coletadas sobre aspectos profissionais dos nossos protagonistas, o mesmo se apresenta:

Gráfico 1- Tempo de atuação



Os profissionais estão distribuídos em seis áreas: Central, Norte, Sul, Leste, Oeste, Rural.

ZONA CENTRAL		
Instituição		Quantidade
1	Centro Municipal De Estudos E Projetos Educacionais Julieta Diniz	2
2	Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira	9
3	Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho	4
Total:		15

ZONA NORTE		
Instituição		Quantidade
1	Escola Municipal Afrânio Rodrigues Da Cunha	8
2	Escola Municipal De Educação Infantil Franciso Bueno Monteiro	1
3	Escola Municipal Professor Ladário Teixeira	5
4	Escola Municipal Professor Sérgio De Oliveira Marquez	9
5	Escola Municipal Professora Irene Monteiro Jorge	2
6	Escola Municipal Professora Benedita Pimentel De Ulhôa Rocha	2
7	Escola Municipal Professora Maria Leonor De Freitas Barbosa	5
8	Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack	4
Total:		36

ZONA SUL		
Instituição		Quantidade
1	Campus Municipal De Atendimento À Pessoa Com Deficiência	21
2	Escola Municipal Professor Eurico Silva	1
3	Escola Municipal Professor Jacy De Assis	2

4	Escola Municipal Do Bairro Shopping Park	4
5	Escola Municipal Irmã Odécia Leão Carneiro	7
6	Escola Municipal Odilon Custodio Pereira	8
7	Escola Municipal Professor Luis Rocha E Silva	7
8	Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro	5
9	Escola Municipal Professora Olga Del Favero	6
10	Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto	8
Total:		69

ZONA LESTE

Instituição		Quantidade
1	Escola Municipal De Educação Infantil Cora Coralina	2
2	Escola Municipal De Educação Infantil Maria Pacheco Rezende	2
3	Escola Municipal De Educação Infantil Professora Cornélia Yara Castanheira	6
4	Escola Municipal Doutor Joel Cupertino Rodrigues	2
5	Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes	2
6	Escola Municipal Hilda Leão Carneiro	9
7	Escola Municipal Irene Monteiro Jorge	3
8	Escola Municipal Professor Domingos Pimentel De Ulhôa	1
9	Escola Municipal Professor Milton De Magalhães Porto	5
10	Escola Municipal Professora Irene Monteiro Jorge	2
11	Escola Municipal Sebastião Rangel	2
12	Municipal De Educação Infantil Dom Almir	2
Total:		38

ZONA OESTE

Instituição		Quantidade
1	Escola Municipal De Educação Infantil Professora Edna Aparecida De Oliveira	1
2	Escola Municipal De Educação Infantil Do Bairro Luizote	2
3	Escola Municipal Gladsen Guerra	7
4	Escola Municipal Guarda Antônio Rodrigues Do Nascimento	5
5	Escola Municipal Inspetora France Abadia Machado Santana	1
6	Escola Municipal Josiany França	2
7	Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva	1
9	Escola Municipal Professor Leôncio Do Carmo Chaves	4
10	Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho	7
11	Escola Municipal Professora Carlota De Andrade Marquez	2
12	Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio	4
13	Escola Municipal Professora Iracy Andrade Junqueira	1
14	Escola Municipal Professora Izildinha Maria Macedo Do Amaral	1
15	Escola Municipal Professora Maria José Mamede Moreira	3
Total:		41

RURAL		
Instituição		Quantidade
1	Escola Municipal Antonino Martins Da Silva	2
2	Escola Municipal Sebastião Rangel	2
3	Escola Municipal Dom Bosco	2
4	Escola Municipal Professora Maria Regina A. Lemes	1
5	Jose Marra da Fonseca	1
Total:		8

Assim sendo, optamos por um questionário (anexo 1) com o objetivo de coletar informações profissionais e concepções da prática pedagógica. Esta apresentou questões objetivas e subjetivas. No entanto, conforme lembra Benze (2001), as perguntas foram claras para a população a que se destinavam e sem induzir, evitando perguntas longas, com intuito de conseguir maior qualidade e confiabilidade nas respostas. Assim sendo, mediante os dados coletados, os resultados serão apresentados de forma quantitativa, sobressaindo à qualitativa, mediante uma análise minuciosa dos resultados. Os períodos que aconteceram a coleta de material deram-se entre início de novembro de 2015 a agosto de 2017. Primeiramente foi solicitada ao NADH (outubro de 2015) uma intervenção quanto a distribuição dos questionários nas escolas que tivessem o AEE. Este órgão, incumbiu as coordenadoras de roteiro, para tal intento. No entanto, a devolutiva não foi significativa, retornando 17% do total distribuído. Assim no ano de 2016, contei com a ajuda da administração e da equipe de pedagogos para que houvesse maior participação do corpo docente em colaborar com a pesquisa. Fiz-me presente no local de coleta de dados, a qual obtive 43%, das repostas do núcleo populacional. Entre fevereiro a agosto de 2017, pude coletar mais 32% do material para pesquisa nos encontros do NADH. Outro fator que me chamou a atenção foi que mais 12% do material, foi entregue pessoalmente pelos próprios professores ora em minha escola de atuação, ora em minha própria casa, reafirmando o compromisso pela qualidade da pesquisa e, sobretudo ao direito de voz quanto a maior valorização profissional do trabalho executado no Atendimento Educacional Especializado.

Desta forma, para melhor apresentar os desafios e conquistas dos

professores que atuam no AEE, o estudo foi organizado em quatro partes.

No primeiro capítulo, apresentamos as *Conquistas e desafios da educação inclusiva no Brasil e no mundo: a conscientização em processo*; a trajetória social e educacional das pessoas com deficiência no contexto mundial e brasileiro nesta parte do trabalho é apresentado, sob as influências de um sistema capitalista produtivo e excludente.

O segundo capítulo, tratamos a influência que os direitos humanos sofrem sob a égide do sistema capitalista no *Desenvolvimento desigual e direitos humanos: uma perspectiva histórica social e educacional* e como seu maior mantenedor, o Estado, controle a formação e atuação do professor que atua no processo inclusivista.

A articulação entre política nacional de educação especial e o processo de cidadania se constitui em nosso terceiro capítulo, com vistas a apresentar as primeiras discussões de cunho sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Em **Dos direitos humanos à política de inclusão das pessoas com deficiência no município de Uberlândia**, tornou-se nosso quarto capítulo, investigando os entraves e conquistas dos professores do Atendimento Educacional Especializado, em sua formação continuada ou atuação.

Nas **Considerações finais**, elaboramos uma síntese dessas conquistas, concepções e entraves para que, assim, novos estudos sejam realizados.

Por fim, as referências bibliográficas que foram utilizadas para a concretização desta pesquisa e os anexos (questionário).

CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO MUNDO: A CONSCIENTIZAÇÃO EM PROCESSO

O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosoficamente mais importante e original do que a descoberta, por um “gênio filosófico”, de uma nova descoberta que permaneceria patrimônio de círculos restritos de intelectuais.

Antonio Gramsci

Considerações iniciais.

Esta parte da pesquisa tem por finalidade apresentar o processo de inclusão das pessoas com deficiência⁶, tendo em consideração a dinâmica histórica dessa trajetória, ou seja, suas idas e vindas como ações demandadas por movimentos sociais – organizados ou não –mas que foram importantes para colocar no cenário social as vozes desses “excluídos da história”⁷. Este termo foi utilizado pela historiadora Michele Perrot, nos anos de 1970, quando de início preocupou-se com o silêncio cultural da classe operária, das mulheres e dos transgressores da classe burguesa.

⁶ Essa nomenclatura foi de fato oficializada no ano de 1995, quando a Organização das Nações Unidas juntamente com The National Institute of Child Health and Human Development, organizaram o simpósio denominado Intellectual Disability: programs, policies, and planning for the future. De fato, foi na metade da década de 1990, que a terminologia utilizada passou a ser pessoas com deficiência.

⁷ Termo usado pela historiadora francesa Michelle Perrot (18 de maio de 1928) ao estudar o papel da mulher francesa no século XIX. Os relatos históricos colhidos por ela teve como preocupação estudar a gênese e a evolução quanto a dominação masculina e os efeitos da autonomia feminina neste processo, sobretudo foi foco desta historiadora, a ausência do papel da mulher nos relatos da história. O movimento feminista teve seu “bum” em 1970 e este fato foi propício sobretudo por ter como representantes, intelectuais francesas ligadas a linha das ciências humanas e Michele Perrot foi uma delas.

De forma geral, no Estado democrático de direito, aponta para inclusão como parte do compromisso ético-jurídico, no sentido de promover a cidadania, legitimada, por meio da garantia dos direitos humanos, bem como o respeito às diferenças. Por outro lado, dentre os segmentos sociais que não eram plenamente contemplados pelos fundamentos norteadores do Estado liberal, em razão da “invisibilidade” desse grupo de pessoas (deficiência). Assim, há que considerar o marco inicial de exclusão social dos indivíduos com deficiência e, posteriormente, diante da constituição e consolidação dos sistemas públicos de educação e saúde, observando que neles se adotou o paradigma assistencialista, olvidando seus direitos quanto a ter voz e autonomia. No modelo de inclusão as pessoas com deficiência tem ocupado lugar significativo nos debates relacionados às políticas voltadas ao social, frente a necessidade de garantir a presença das pessoas com deficiência no campo educacional.

A luta em prol da educação inclusiva vem ocupando lugar de destaque na sociedade contemporânea, seja junto aos movimentos sociais, seja nos meios acadêmicos, pois ganha centralidade o problema da inclusão, ao ser debatido em congressos⁸, seminários⁹ e o desenvolvimento de pesquisas sobre a superação da exclusão, havendo, sobretudo, um avanço significativo nas proposições de cunho pedagógico, resultando a tomada do Estado frente às políticas públicas em relação à educação mais igualitária, democrática e humana.

A isso, Mantoan (2003) expressa que é necessário ter um olhar criterioso para avaliar os desafios, entraves e sucessos da educação inclusiva no país, no que tange ao processo histórico e a legislação tanto brasileira quanto mundial. Ainda reforça que educação inclusiva é para todos, não aceitando, portanto, a ideia de ninguém fora do bojo educacional. Para essa pesquisadora, não

⁸ III Congresso Internacional de Educação e Inclusão- Práticas Pedagógicas, direitos humanos e interculturalidade; VI Congresso Brasileiro de Educação Especial- 2015 (UFSCAR); I Congresso Internacional de Educação Especial- 2016 (UFMS); Congresso Internacional Educação Especial – 2015 (São Paulo).

⁹ VI Seminário Nacional de Educação Especial - SENAES e V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar- 2015 (UFU); IV Seminário da Educação Inclusiva- 2015 (UNIOESTE); XIII Seminário Nacional O UNO e o Diverso na Educação e XVI Semana da Pedagogia -2016 (UFU).

existe inclusão desvinculado do contexto escolar bem como dos acontecimentos sociais.

Bueno (2004) segue essa linha de pensamento, ao levantar a bandeira da inclusão como sendo um processo de cidadania e que não há como fazê-la subtraindo-a dos acontecimentos históricos, culturais e filosóficos. Em sua tese, tanto as pessoas com deficiência quanto as que não apresentam limitação, devem ocupar o mesmo espaço não só escolar, como social. Sasaki (2006) lança também essa mesma concepção, visto que a sociedade é composta por diferenças e que são elas, os principais elementos constituintes do processo inclusivista.

É com esta perspectiva que ressaltamos a importância do tema educação inclusiva, porém não somente a preocupação em trabalhar com o “Ensino Especial”, mas com a Educação no contexto mais abrangente, ou seja, pensar a questão da inclusão é inseri-la também na relação capital e trabalho, bem como no binômio sociedade e educação. Portanto, partimos do pressuposto de que há possibilidade de fazer a imersão, ou melhor, a ligação do tema da investigação, com o Estado e a Sociedade, buscando mapear as posturas adotadas, tanto pela Sociedade quanto pelo Estado, em relação a essas pessoas com deficiência, conforme cada período histórico, dando ênfase as lutas pelo direitos desses indivíduos em serem incluídos numa sociedade de (e para) todos.

À medida que a trajetória do ensino especial é resgatada, constata-se não ser viável apresentá-la de forma fragmentada. É preciso, a princípio, entendê-la e situá-la dentro do complexo espaço educacional, que, por sua vez, se encontra numa totalidade, também complexa e multifacetada, pois nela encontram-se dimensões de natureza econômicas, políticas e sociais, as quais influenciam – em decorrência da própria dinâmica do sistema capitalista – o percurso histórico.

Desta forma, justifica-se remontar alguns aspectos sobre as questões educacionais ligadas à deficiência, porém não a desvinculando da atualidade, dado que é importante conhecer as variáveis que compuseram todo esse percurso, ou seja, as pessoas com deficiência num cenário mais amplo, em que as formas de lidar com o Ensino Especial, têm sido tratadas com um certo descaso, como se não fizessem parte da natureza do ser humano, ou melhor, independentemente de sua condição física, intelectual, mental, sensorial ou por algum transtorno. É por estas

razões que desenvolveremos no presente capítulo uma análise direcionada à compreensão desses sujeitos ao longo de sua trajetória histórico social.

Escravista e rural era a sociedade que predominava durante o I reinado, de acordo com Aranha (2006). Na realidade, o panorama social era composto pela elite colonial e os escravos, que por não serem considerados livres, não poderiam ter o direito a uma educação escolar.

Já no Segundo Reinado (1840-1889) foi construído no segundo reinado, com parte da verba doada por D. Pedro II juntamente com a população, o primeiro Hospital Psiquiátrico do Brasil¹⁰: Hospício Dom Pedro II, sob a organização da Santa Casa de Misericórdia, cujo objetivo era o tratamento de alienados. Recebeu autorização para sua construção no dia 18 de julho de 1841 e começou a funcionar no dia 09 de dezembro de 1852. Também com a proeminência de uma elite que excluía a maior parcela da população, há discussões – ou pelo menos foi iniciada – em torno da formação de um sistema educacional, que atendesse ao menos a população urbana, a exemplo do Decreto 1331-A de Couto Ferraz de 1854¹¹ como se pode ler:

DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854

Hei por bem, na conformidade do artigo 1º do Decreto nº 630 de 17 de Setembro de 1851, Aprovar o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro, em dezeseite de Fevereiro de mil oitocentos cincoenta e quatro,

¹⁰ Entre os anos de 1930 e 1940 (Século XX) o hospital estava bem decadente e super lotado. Os pacientes foram transferidos e em 1944 foi desativado. O prédio com arquitetura neoclássica funciona hoje o campus da Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹¹ Com vistas a reformular o ensino primário e secundário do Município Neutro da Corte, um decreto foi criado no ano de 1851 com vistas a autorizar o Governo a realizar estas mudanças. Nesta data, houve a consolidação do regulamento que sustentava a Instrução Primária e Secundária da Corte. Ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz e definia os requisitos necessários ao exercício do magistério primário: ser brasileiro, maior, ter moralidade e capacidade profissional. Com a finalidade de avaliar este último requisito instituiu o exame escrito e oral, criando para tanto uma comissão de examinadores nomeados pelo Governo. Fonte <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0007.html>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

trigésimo terceiro da Independência e do Império. (Com a Rubrica de Sua Majestade o Imperador ¹²).

Durante todo o império, a sociedade era elitista, rural aristocrática e escravocrata, tendo então, mínimas possibilidades de defender a diferença, sobretudo a das pessoas com deficiência.

No entanto, “...tal regulamento, entretanto, não parece ter sido muito efetivo como os demonstram os sucessivos projetos de reformas do ensino no Município Neutro [...]. Seu cumprimento parece mesmo ter sido bastante restrito e estava longe de satisfazer as necessidades sociais, em 1886, referindo-se ao Regulamento de 1854, o Barão de Mamoré afirmava que o programa nele estabelecido nunca fora cumprido... (Paiva, p.81)

Todavia, mesmo com este decreto, a educação brasileira no final do segundo império andava a passos lentos, pois mesmo apresentando uma população de 14 milhões de habitantes, ainda era lacunar a formação escolar apresentando uma educação primária de 250.000 alunos.

Jannuzzi (2006) afirma que a educação das crianças com deficiências no Brasil surgiu de forma institucional dentro de um conjunto de ideias liberais, trazidas principalmente da França, no fim do século XVIII e início do século XIX. Dessa época até os dias atuais foi um longo percurso que, embora tenha começado de forma tímida (JANNUZZI, 2006), tem alcançado um espaço considerável nas publicações de leis e documentos, na mídia e na sociedade em geral.

O Brasil deu início à sua legislação específica para a educação da pessoa com deficiência com o Decreto Imperial nº. 1.426, de 12 de setembro de 1854, que cria a Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC). Três anos depois cria a Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), através da Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857.

Acrescenta ainda que não houve avanços significativos na educação popular tanto na fase imperial quanto na metade da República Velha, conforme Boletim Comemorativo de 1908:

¹² Coleção de leis do Império do Brasil-1854, página 45 Vol. 1 Pt. (Publicação original)

... anunciava um total de pouco mais de 11 mil escolas elementares com matrícula de quase 600 mil alunos e frequência inferior a 400 mil, em todo o país. [...]. Dados da Diretoria Geral de Estatística em 1909 confirmavam, grosso modo, os da Exposição Nacional, corrigindo alguns detalhes: com uma população escolar calculada em 4.643.676 o Brasil contava com 12.221 escolas primárias e 634.539 alunos matriculados, atendendo, portanto, a 2,96% de sua população total (21.460.000 hab.) e a menos de 15% de sua população escolar (se considerarmos a frequência, ao invés da matrícula, o atendimento girava em torno dos 10%). Trinta e um anos após a proclamação da República, o censo de 1920 mostrava a existência de 1.030.752 alunos matriculados, com frequência de 678.684, para uma população total do país de quase 30 milhões de habitantes, o que significa que – se considerarmos a população total do país – o nível de atendimento escolar era quase o mesmo que em 1909 (PAIVA, 2003, p. 89).

Nesse contexto histórico, também aparecem as primeiras discussões acerca dos direitos do povo quanto à sua escolarização. Com a Proclamação da República em 1889, o governo provisório convocou e elaborou a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 24 de fevereiro de 1891 (BRASIL, 1891). Nessa Constituição a Educação é tratada nos artigos 34, 35, 72 de uma forma não muito clara e no Art. 83. Por conseguinte é entendido então que a instrução primária continua gratuita a todos os cidadãos.

A educação popular somente foi oferecida quando surgiram necessidades de subsistência do sistema dominante.

Depois da proclamação da república e mesmo tendo a aristocracia rural no poder, o Liberalismo ganhava espaço lutando para superar o domínio religioso. Assim o Estado aos poucos abandonava a ideologia católica, mesmo ainda apresentando na concepção liberalista, alguns valores de ordem cristão, contudo a laicidade ganhou um espaço significativo na esfera educativa. Não somente a burguesia agroexportadora fazia parte do sistema social e econômico do país. Graças ao crescimento do sistema capitalista, emergia a burguesia urbano-industrial.

Desta forma, a escolarização tomou a frente das discussões nos debates liberais do século XX concomitante aos projetos de ordem estrutural, visto que o processo de escolarização ia ao encontro da expansão industrial daquele momento, mesmo que de forma incipiente.

Como a educação submeteu-se ao modo de organização e reprodução da sociedade capitalista, mesmo sabendo no contexto brasileiro do final do século XIX e início do XX, seus fundamentos estruturantes estavam em sua fase ainda embrionária. Nesta ambiência, o ensino para as pessoas com deficiência esteve sob essas interferências, isto é, tal como, a organização de uma educação direcionada as classes trabalhadoras, a educação destinada para as pessoas com deficiência, era muito “pálida”, em outros termos, praticamente não existia iniciativas que contemplasse as pessoas com limitações físicas, cognitivas, sensoriais, transtornos ou superdotação. Talvez as discussões relacionadas às propostas de escolaridade formal para esses alunos com deficiência possam ser explicadas se se considerar, a priori, o ensino especial como um complemento da educação vista em sua totalidade. Além disso, é importante sublinhar a perspectiva que esta “modalidade” I de ensino era oferecida, predominando a caridade, a filantropia, assistência, pois esses alunos não se enquadravam dentre os sujeitos que iriam integrar o rol daqueles que frequentariam o ensino regular.

1.1- Perspectivas teóricas da pesquisa.

A humanidade, mesmo trazendo consigo todo processo de desenvolvimento científico e tecnológico nos faz perceber algumas consequências em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais, de toda esta avalanche científica tecnológica. Esse processo trouxe consigo muitos pontos positivos e, ao mesmo tempo, vários outros negativos. É sabido que a ciência traz em seu bojo melhorias em diversas esferas da vida social. Exemplo desse desenvolvimento avassalador pode ser constatado na área da informação; porém, o mesmo, não se observa em outras esferas do mundo social, como a saúde, educação, habitação, assistência ao trabalhador etc., principalmente quando analisamos algumas regiões do planeta (parte da América Latina, África, algumas regiões do Sudoeste Asiático e alguns países da Europa Oriental).

Se por um lado nota-se essa evolução gigantesca, promovida pelo aparato científico, também, é notório, o aumento da desigualdade entre os povos, pois nem todos usufruem dos bens conquistados pelo desenvolvimento científico, de forma igualitária, ou seja, nem todos têm uma melhoria na qualidade de suas

vidas, seja em relação ao acesso a esses bens tecnológicos ou mesmo, a garantia dos direitos à saúde, educação, habitação etc.

Na origem de toda essa contradição está a estrutura da razão capitalista, decorrente da própria natureza das relações sociais, ao tornar a sociedade meritocrática, isto é, as conquistas aos bens produzidos no interior de toda essa massa produtiva estarão garantidas por meio da ascensão social, a qual é de responsabilidade da ação de cada indivíduo que, por meio de seu trabalho alcançará os bens produzidos no interior da sociedade capitalista. Ancorada nesses princípios econômicos, políticos e sociais, bem como, nas relações de trabalho e produção voltada para o mercado, a meritocracia acaba por estabelecer uma relação que induz a não percepção da mais valia. (nota de rodapé: mais valia absoluta e mais valia relativa).

A própria sociedade capitalista, apresenta uma natureza excludente e possui em seu âmago, a essência da propriedade privada sob os meios de produção. É nesse ambiente que surge uma “nova roupagem” de exclusão, pois a ciência e as tecnologias reforçam ainda mais as contradições já existentes, criando novas formas de dominação, com intuito de beneficiar tão somente os grandes conglomerados econômicos em tempos de globalização. O resultado de todo esse processo é o fenômeno da hegemonia “disfarçada”, ou seja, escamoteada pelo princípio liberal da igualdade social, assentada nos valores meritocráticos. Com isso, há uma lacuna entre os direitos sociais, reconhecidos juridicamente e o acesso concreto aos bens que esses direitos tendem a garantir.

Ao trabalhar com o conceito de hegemonia, Gramsci, se tornou um dos representantes mais significativos dessa categoria. Ele destaca que a classe dirigente se fortalece e se mantém no poder, sobretudo, pelo consentimento da classe oprimida e não somente pela força coercitiva. Acrescenta ainda que é fato comum, o grupo que é subordinado, apreender a mesma concepção de mundo do grupo que detém o poder, mesmo que esta não represente uma contradição a sua prática de vida. Quando isso ocorre, o ato mecânico de pensar o mundo, não apresenta consciência crítica, resultando, para Gramsci (1978, p.15), em duas concepções de mundo: ação e palavras que se tornam contraste, configurando, em fatos políticos. Defende a soberania da sociedade civil sobre a sociedade política.

Para expor sobre as formas de dominação e legitimação existentes no âmbito da sociedade capitalista, Gramsci, traça um longo percurso tendo em vista, demonstrar, como a hegemonia se constitui numa das relações de poder. E seguindo essa linha de raciocínio, desenvolve, um quadro teórico, bastante complexo para explicar esta dimensão: a hegemonia. Assim, para Gramsci não pode haver separação entre os intelectuais e a massa, bem como a teoria e a prática. Os primeiros devem ter uma estreita ligação com segunda, participando de suas experiências. Devem os intelectuais vivenciar a vida prática do grupo social a qual estão inseridos, para que assim, possa ter significância os problemas apercebidos pelo grupo, formando assim, um bloco social e cultural legítimo, formando assim, o que Gramsci chama de intelectual orgânico:

Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os “simplicírios” não é para limitar a atividade científica e para manter a unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1978a, p. 18).

Não será pela “espontaneidade” que a classe operária chegará a uma consciência crítica. Essa mudança é processual e decorre por meio de uma organização maior, que se efetiva de fora para dentro, isto é, do próprio processo de conscientização do chamado grupo subalterno, encaminhando para uma ação política, não apenas, na esfera dos intelectuais, mas também estendida a alguns segmentos sociais, que ao longo do processo de constituição desta consciência pode alcançar um contexto mais amplo, ou em outras palavras, tornar-se-á numa “consciência coletiva”, o que implicará numa contra hegemonia à hegemonia burguesa.

O intuito de Gramsci, ao defender a contra hegemonia, em oposição a supremacia burguesa, não está vinculada meramente a subordinação e dominação de um grupo sobre o outro, mas sim, busca estabelecer uma outra forma de relação social, na qual o compromisso seja de todos para com todos; sem no entanto, sobressair valores e perspectivas individualistas em oposição a qualquer direcionamento de cunho coletivo.

Desta forma, a efetivação dos segmentos subalternos, ou nas palavras de Marx, o proletariado, e reforçado por Gramsci, a verdadeira hegemonia estava

calcada em interesses nacionais e não somente no caráter reformismo de algumas ações levadas avante por grupos minoritários, os quais defendem seus interesses particulares, mas sim, uma luta pela efetivação dos direitos de toda sociedade. Nessa perspectiva, Gramsci (1987) aponta para o papel da educação nesse processo de conscientização: criar uma amálgama social capaz de libertar as consciências da ação opressora da hegemonia burguesa. Para ele, esta, é a função política da educação, pois deve se colocar diante dos problemas sociais, objetivando lutar contra as desigualdades, preparando os indivíduos quanto a importância de ser cidadãos, para uma sociedade mais democrática. Por isso, tece veementes críticas ao modelo de educação burguesa, em razão do seu claro favorecimento formativa às necessidades do capital, bem como, a reprodução dos valores burgueses.

Para Gramsci, há sempre a necessidade em oferecer aos trabalhadores uma educação de qualidade no intuito de formar uma massa de intelectuais (intelectuais orgânicos), com vistas ao reconhecimento da existência dos dois lados da pirâmide social: civil e a política, para que tenham subsídio teórico e prático de seus direitos e aflorem a consciência política.

Nesse quadro, lançamos nosso olhar ao ato educativo do trabalho. Quando entendemos que este pode ser uma extensão da realidade e que a formação humana tem sua base sustentada nele próprio, pois é a partir dele que a existência humana se fundamenta e se define. O trabalho também é responsável pela transformação do mundo e da cultura humana. Conforme muda as condições de trabalho, muda-se a forma do ser humano, em sua condição de atuar e existir no mundo. A existência humana é modificada de acordo com a produção material do ser humano, como depreende das análises de Saviani (2003):

É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência (p. 133).

Ou seja, a escolarização estava ligada apenas a uma parte da sociedade, visto que o desenvolvimento de uma educação mais sistematizada não

corresponderia ao modo de produção daquele momento histórico. Nesse sentido, podemos inferir que o modo de produção capitalista, no momento em que se configurou sob outras características, não apenas necessitou de novos instrumentos tecnológicos, mas também exigiu uma outra constituição de escola, que fosse capaz de retroalimentar o próprio sistema de produção. Para tanto, o processo de escolarização assumiu a forma para conduzir a classe trabalhadora ao mundo fabril.

Nesse movimento de escolarização, identifica-se outra situação também importante a ampliação da necessidade da escola, pois há um processo migratório do campo para a cidade, resultado das transformações pelas quais o espaço urbano, passou no final do século XIX e início do XX. No entanto, não se firmou uma política de educação no sentido mais amplo, ou popular. Esta situação é decorrente das condições materiais criadas no próprio espaço urbano. Por isso, a educação da elite voltava-se para um ensino mais formal, enquanto a classe operária, recebia uma educação dentro de uma perspectiva pragmática destinada a preparar o trabalhador para ingressar no mundo fabril.

Sobre isso, Saviani assevera que o: “povo se educava no próprio processo de trabalho”. Era o aprender fazendo. Aprendia coma realidade, aprendia agindo sobre a matéria e transformando-a (Saviani, 1994, p. 153)

A nova organização da sociedade exigia que os códigos de escrita fossem dominados por todos, provocando um maior acesso ao direito de estudar. Ainda, é sabido que nesse avanço industrial, nasce a valorização do indivíduo em contrapartida ao coletivo.

Estas mudanças estruturais refletem uma nova concepção de escola e na universalização da mesma. O desenvolvimento do mundo do trabalho passa a exigir da escola, não somente o domínio da linguagem escrita, das ciências naturais e sociais, mas a qualificação do trabalhador no sentido de atender as novas demandas impostas pelo modo de produção capitalismo.

Abrimos espaço nesta discussão, para exemplificar a função da politecnia e como a mesma está estruturada na sociedade contemporânea, tendo como objetivo, a superação do trabalho puramente profissional em relação ao intelectual.

O conhecimento também se desenvolve em função da propriedade privada e de quem é dono dos meios de produção, pois, no sistema capitalista, como clarifica Saviani (idem),

... a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (p. 137).

Ainda, como pode se depreender pelas análises desse autor, a classe dominante não se limita a propugnar sobre o direito dos operários em obter conhecimento científico, aliás, até é responsável pela expansão dos sistemas nacionais de ensino como forma de garantir a qualificação da mão de obra com o intuito de perpetuar a reprodução do capital, além de constituir os mecanismos de dominação precisam de trabalhadores com maior capacitação para melhor ampliar o valor do capital, oferecendo-lhes conhecimentos de forma parcelada, isto é, se por um lado amplia o acesso aos setores operários à educação escolar, por outro, reduz a possibilidade de ofertar uma educação de qualidade, ao operacionalizar com os currículos, ao elaborá-los com vistas a atender quase exclusivamente as demandas do mercado em termos de mão de obra.

De fato, a politecnia não deve ser sinônimo somente de habilidades mais elaboradas que sirva ao mercado de trabalho, mas sim, se efetiva como sendo o domínio de princípios que ofereça condições de entender a ciência não somente como uma simples articulação entre o manual e o intelectual, mas em saber usar o conhecimento de forma crítica e politizada.

A educação tem um papel importante nesta desconstrução, pois deve considerar não somente as necessidades materiais, mas também psicológicas, culturais e políticas da maioria. NOSELLA (1992) postula que Gramsci não desvinculou trabalho de educação. Ambas tem uma relação intrínseca, pois trabalho é constituído num princípio educativo, direcionando a organização da proposta pedagógica. Também, para Gramsci, trabalho é visto como atividade de produção do conhecimento, sobretudo, como mediadora das discussões sociais.

Nesse ínterim, percebemos que Gramsci não defende a separação do trabalho intelectual do trabalho manual, pois esta é uma visão capitalista de conceber o mundo do trabalho e a sociedade de classe, bem como, todas as divisões que dela decorrem. Nesta linha de raciocínio, Marx também sublinha que o homem

amplia seus conhecimentos mediante toda forma de trabalho, produzindo sua existência e construindo a partir dela, novos conhecimentos.

Gramsci trouxe à tona, a possibilidade da cidadania, como sendo um dos objetivos dos modelos educacionais. Para ele, tais formas educativas exigem estruturas mais próximas da relação educação e trabalho, isto é, advoga em defesa do ensino politécnico, devido a necessidade de se vincular as dimensões da formação para o trabalho com a questão da cidadania. Ou seja, na concepção de Gramsci educação assume uma característica diametralmente contrária ao postulado educativo burguês, que tem em sua base, a separação entre educação e trabalho. Em oposição a este fundamento capitalista, Gramsci procura estabelecer exatamente o oposto, cujo princípio fundante é o nexos articulador entre trabalho e conhecimento, numa fusão constitutiva da própria concepção de escola, como espaço sistematizador do conhecimento, sendo este, um dos espaços responsáveis pela elevação cultural das massas. Essa elevação, cumpre o rompimento de uma visão calcada em preconceitos e ideologias fortalecidos pela ausência de uma visão crítica em relação aos ideais da classe hegemônica, tanto o é, que Gramsci defendia o papel da escola como instrumento de mudanças.

Com este horizonte, reconheceu o papel reprodutivo da escola capitalista, porém também avalia que a escola não apresenta somente elementos de reprodução da sociedade capitalista, porque, segundo ele, nela existem fatores que contradizem essa visão pragmática de escola, ao discorrer sobre a capacidade de se instrumentalizar os indivíduos a partir dos próprios elementos escolares (currículos) introduzidos pelas elites, mas que assumem uma outra forma quando a própria escolarização cria condições de se estabelecer um nexos articulador entre o universo ilustrado com o mundo real, ou em outras palavras, na relação da formação humana com a formação para o trabalho.

Tendo em vista o horizonte teórico gramsciano é que direcionamos nosso estudo, no qual procuraremos desenvolver as contradições observadas no contexto da Educação Especial a partir da trajetória histórica. Fundamento este que é de suma importância à compreensão das razões da exclusão educacional existente hoje no país, seja no âmbito das políticas públicas direcionadas para esta modalidade educacional ou pela própria percepção que a sociedade tem das pessoas com deficiência.

1.2 Antecedentes Históricos

Por muitos anos, as pessoas com deficiência, para fugir à regra da normalidade imposta, ora foram exterminados como aconteceu na pré-história, ora idolatradas ou tratadas de forma paternalista, caritativa ou assistencialista como aconteceu na era cristã. Quando eram encaminhados asilos ou igrejas, viviam segregados e sem cuidados especiais. A mendicância também era o destino da maioria deles.

A segregação dessas pessoas, nos séculos XVIII e XIX, foi fortalecida pela criação de instituições com vistas a oferecer-lhes uma educação especializada. Esse fator permitiu que a educação especial fosse tratada como se não fizesse parte do sistema educacional, ou seja, era tratada isoladamente e sem muitas implicações de sucesso. Há nessa representação, um cientificismo neutro em relação à deficiência, sendo tratada como se não fizesse parte do desenvolvimento da humanidade.

A esse argumento, Jannuzzi (1985) postula que as pessoas com deficiência eram segregados enquanto não representassem um peso aos cofres públicos, no decorrer, por motivos de redução nos gastos, foram sendo incorporados ao trabalho. A moderna sociedade democrática levantou a bandeira de integração social dessas pessoas, sem ao menos inseri-las nas discussões educacionais gerais, com seus reflexos pelos fatores sociais, políticos e sobretudo econômicos. Quando tratamos esse fenômeno sob o prisma, de que não fazem parte da forma como os homens criaram e organizaram suas condições históricas e materiais, de fato, passamos “a considerar a 'sociedade moderna', independentemente das formas de organização social, como o período em que se está realizando a redenção dos excepcionais” (BUENO, 1993, p. 56).

À medida que a trajetória do ensino especial é resgatada, constata-se não ser viável apresentá-la de forma fragmentada. É preciso, a princípio, entendê-la inserida em um complexo processo educacional, que, por sua vez, se encontra em uma totalidade, envolvendo aspectos econômicos, políticos e sociais, frutos de todo um percurso histórico, remontando aos primórdios da humanidade. No decorrer do processo histórico, as pessoas com deficiência, assim como as formas de lidar com o Ensino Especial, têm sido tratados com um certo descaso, portanto, o interesse

para com as pessoas com deficiência no Brasil, baseado nos princípios europeus ou dos Estados Unidos pode ser analisado, como assegura Mazzotta (1996), em dois períodos: 1854 a 1956, em que houve interesses oficiais e particulares e na fase de 1957 a 2001, em que houve iniciativas nacionais no tratamento legal das questões relacionadas à educação especial.

1.3. Marco Histórico e Situacional das discussões sobre a educação das pessoas com Deficiência

Não é tarefa fácil fazer uma definição do termo deficiência, sobretudo pelas dificuldades encontradas não somente na esfera biológica, mas sobretudo no aspecto social. De fato, essas últimas, estão imbricadas e possuem suas origens em bases históricas, que, por sua vez, se constituíram e fortaleceram baseado em leis de comportamentos ancorados no espectro de ser humano criado pela hegemonia da classe dominante. Tais leis são criadas como forma de controle aos limites toleráveis pelo aparelho ideológico do Estado. Apresentando comportamentos desviantes e que fogem as regras, são vistos como sendo seres anti-sociais e diferentes dos padrões de normalidade. Esta tem a função de fortalecer as relações de poder constantemente apresentados não como construção histórica de dominação, mas sim, como fato natural das relações.

As pessoas devem ter um corpo que reflete a normatização e sobretudo, atender ao sistema capitalista de produção. Aos que apresentam alguma limitação orgânica e fogem a esse espectro, automaticamente, são tratados como seres diferentes. As diferenças obedecem primeiramente, um processo histórico e existem não somente na esfera física, mas sobretudo, no campo social, não sendo construída de forma natural.

Ribas (2000) explicita que a divisão estrutural se torna mais forte quando se trata de classificar as pessoas com deficiência, pois nossa sociedade, está pautada em um estrato de corpo estruturado, conforme a ocupação função definida, não sendo, portanto, de Assim, não lança sobre a sociedade, a responsabilidade por atos discriminatórios, uma vez que a parte diferente estaria fora dos padrões de normalidade” (p.6 1) e então do controle da ordem dominante.

No que tange a educação das pessoas com deficiência, as pesquisas ligadas ao histórico ao ensino especial, apresenta como sendo o século XVI, um marco significativo na educação dessas pessoas, mesmo não sendo este processo desenvolvido em instituições escolares, somente com a deficiência da surdez e com poucos alunos/as.

No ano de 1620, *A Relação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar* foi a obra escrita pelo padre espanhol Juan Pablo Bonet (1573-1633) que se tornou pioneiro na educação das pessoas com surdez, ao aperfeiçoar o método usado há trinta anos, denominado dactilologia ou alfabeto manual. Mazzota (1996) clarifica que apesar do padre acreditar no método, ainda incentivava a oralidade, devido ao forte preconceito da época, não optando portanto, pela gestualidade como primeira metodologia.

Outros professores aperfeiçoaram o alfabeto manual, baseando-se no trabalho iniciado pelo padre espanhol. Dentre eles, destacou-se o educador espanhol, naturalizado francês Jacob Rodrigues Pereira (1715 - 1780) que aperfeiçoou o método de Bonet. Desde os dezenove anos, era educador de sua irmã e de outras pessoas que apresentavam a surdez. Mesmo não tendo registro de seu método, foi graças aos testemunhos de ex alunos e de familiares, que pudemos ter acesso a sua contribuição. Representou um grande avanço para a escolarização das pessoas com surdez, ao fazer adequação de cada gesto da mão ao som. Todavia, ainda defendia a oralidade das pessoas surdas, pelo fato do preconceito ainda ser bastante latente neste período. Seu trabalho foi custeado pelo rei Luiz XV. Nos últimos anos de vida, assumiu ser a língua gestual a melhor forma de comunicação para as pessoas com surdez.

Também como sucessores do método iniciado por Bonet, destacaram-se os ingleses Kenelm Digby (1603-1665) e Jonh Bulwer (1606-1656). O primeiro, considerado a elite intelectual da Inglaterra, registrou seu contato com crianças surdas educadas por Bonet. Já o médico britânico Bulwer registrou em 1648, um livro, baseando-se no método de Bonet, sobre a importância da gestualização. Seu livro foi ancorado inicialmente por observações feitas entre duas pessoas com surdez, aperfeiçoando assim, o método de comunicação. Tentou criar uma academia para surdos, todavia não houve sucesso, devido ao mesmo motivo de seus precursores.

Soares (1996) se pauta nos estudos de Werner, para destacar a contribuição do médico e educador suíço Johann Konrad Ammann (1669-1724). O que o tornou uma pessoa de destaque para a história pedagógica, foi o fato do mesmo abdicar da carreira médica, para se dedicar somente a educação das pessoas com deficiência auditiva. Defendia a leitura labial e tinha a concepção da não humanização daquelas pessoas que não desenvolviam a fala. Apesar de usar os gestos para chegar em seu objetivo final: oralização, tinha a concepção de que os mesmos limitavam o desenvolvimento da mente. Aperfeiçoou os procedimentos usados na leitura labial por meio do espelho, despertando nos discentes, a observação quanto aos movimentos da linguagem e utilizando o tato para perceberem a vibração da laringe. Este método é usado nos dias atuais por profissionais da fonoaudiologia e áreas afins.

E seguindo essa mesma linha de trabalho, o inglês Jonh Wallis (1616-1703) foi colaborador e correspondente de Ammann. Esse educador, desistiu da oralização da pessoa surda e valorizou os gestos na educação delas, dedicando-se no desenvolvimento da escrita. Ele teve uma participação significativa na construção do livro *Da fala ou da formação dos sons da fala* ao registrar seus relatos de experiência.

Além desses colaboradores, Bueno (1993) ainda cita o italiano Francesco Lana Terzi, os franceses Lucas e Rousset e na Alemanha Wilhelm Kerger como pessoas significativas na área. A Espanha e a Holanda também desenvolveram trabalhos importantes com crianças surdas, porém destinado somente aos filhos daqueles pertencentes à nobreza.

Merece nossa atenção, o fato das pessoas com deficiência autiditiva receberem apoio educacional primeiramente aos de outras deficiências. A história nos mostra que ainda nos séculos XVI e XVII, as pessoas com deficiência visual, eram alojados em asilos ou depositados em abrigos. Elucida também alguns casos isolados de pessoas com deficiência visual que se destacaram no meio social, como explicita Bueno (idem) apoiando-se em French.

E dentre os casos, o do matemático inglês Nicholas Saunderson (1632-1739), cuja deficiência visual, não o impediu de desenvolver um sistema de escrita que virou posteriormente um acervo. Outra pessoa de destaque foi a concertista,

pianista e cantora austríaca Maria Theresa von Paradis (1759-1824) que perdeu sua visão ainda na infância. Em homenagem a ela, provavelmente, Mozart escrevera seu décimo oitavo concerto de piano. Ainda, destacou-se de acordo com French, a figura do escocês Jonh Metcalf (1717-1810), que mesmo cego aos seis anos por ter sido acometido pela varíola, caminhava, cavalgava e nadava com destreza. Era ótimo negociante e foi mentor para a construção da primeira estrada com pedágio na Inglaterra.

Foi no século XVIII, que a sociedade moderna, preocupou-se com a educação voltada para os primeiros Institutos Especializados às crianças com deficiência auditiva. Vinte e quatro anos depois, as crianças com cegueira, receberam atendimento no Instituto de Jovens Cegos. No século, seguinte, a França foi o país responsável por atender àquelas com deficiência de ordem cognitiva.

As instituições especializadas com intuito de abarcar a escolarização das pessoas com deficiência, favoreceram ainda mais a segregação, com a criação destas, mesmo que neste período se defendia a temática do direito a todos/as, baseado nos ideais liberais.

Também na Europa, o educador e advogado francês Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) foi um dos mais respeitados educadores do século XVIII, por ter sido considerado o “Pai dos Surdos”, sobretudo, por reconhecer às essas pessoas, a importância dos gestos como primeira língua e por fundar a primeira instituição de ensino no mundo, para pessoas com surdez. O trabalho envolvendo a surdez, aconteceu aos quarenta e oito anos de idade, em sua própria casa, quando este foi afastado da igreja. Atendia sobretudo, crianças surdas desfavorecidas socialmente. Depreende dos estudos de Pico de Ponce (1981), que ele, inicialmente adotou a metodologia de Bonnet, vindo a abandonar o oralismo em detrimento da comunicação gestual, introduzindo inclusive, funções gramaticais e criando o alfabeto manual. Posteriormente, com ajuda da Coroa Real, ampliou sua escola e em 1719 a mesma foi denominada Instituto Nacional. Este fato pode ser confirmado por Arroyo (Apud Mazzotta, 1996): ... a primeira instituição especializada para educação de surdos-mudos foi fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris (p.18).

O Abade de Deschamps (1745-1791), de acordo com Quirós e Gueler, também teve participação significativa na educação de crianças surdas. Mesmo seu trabalho tendo sido considerado pela Real Sociedade de Medicina de Paris, o mesmo nunca recebeu apoio financeiro, apesar de oferecer apoio pedagógico às crianças pertencentes a classe menos favorecida.

Quirós e Gueler postulam que (Apud Bueno, 1993) a oralidade emerge uma compreensão maior entre linguagem e seus dispositivos, o que naquele período histórico era deficitário. Assim, acreditam que este tenha sido o maior entrave para que o Abade L'Épée usasse a oralidade, pois muitos a utilizavam de forma pragmática. Também, tinha como foco inserir com maior rapidez os alunos com surdez na sociedade e sobretudo inseri-los na escola pública.

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, foi muito significativo para a educação, tanto na metodologia gestual, como na sua organização como internato, abrangendo a Áustria, Bélgica, Inglaterra, Polônia, Espanha e Portugal.

Em contraponto a metodologia gestual do Abade L'Épée em 1778, na Alemanha, em Leipzig, cidade independente do estado da Saxônia, foi criada a primeira instituição para pessoas surdas predominantemente oralista. Samuel Heinicke (1727-1790) liderou o Instituto Saxão para Mudos Outras Pessoas Afetadas por Perturbações da Fala e mesmo recebendo duras críticas por parte da Universidade de Leipzig, continuou recebendo apoio financeiro pelo trabalho desenvolvido. Mazzotta (apud Larroyo), explica que ele sistematizou "... o chamado método oral para ensinar os 'surdos-mudos' a falar mediante movimentos normais dos lábios, hoje chamado leitura labial ou leitura orofacial" (p. 18).

Cabe aqui esgarçar as reflexões de Barros (2003) ao explicar que a diferenciação maior entre gestualismo e oralismo se encontra de fato, na diferença política: Mais que uma diferença pedagógica, existiu entre Alemanha e França uma diferença política, por serem países considerados rivais. Nessa época, a França configurava-se como um país constituído por estados burgueses, enquanto a Alemanha consistia um agrupamento de territórios, apresentando semelhanças ao sistema feudal.

Bueno (1993) ainda esclarece que neste período, a Alemanha estava se tornando um país industrializado e os avanços exigiam profissionais que

apresentassem um mínimo de linguagem. O método gestual conseguiu ser único no Instituto de Surdos-Mudos até 1827. Após esta data, surgiram tentativas de usar o método oralista.

No ano de 1776, como expressa Barros (2003), foi realizado em Paris, o 1º Congresso Internacional sobre surdez. As discussões foram favoráveis ao método da oralidade, porém não descartaram o método gestual como sendo auxiliar na aprendizagem da criança surda. Já no ano de 1880, Milão foi escolhida para sediar o 2º Congresso. Neste, também a oralidade foi considerada superior ao método gestual, proibindo assim, com a criação de uma resolução, o uso dos gestos na educação da criança com deficiência auditiva. Esta normativa repercutiu na escolarização europeia e dos Estados Unidos. No ano seguinte, no sudoeste da França, em Bordeaux, aconteceu o 3º Congresso, com intuito de reafirmar o sancionado no ano anterior na Itália. Em 1882, na cidade de Gênova, houve a condenação definitiva do método gestual na educação das pessoas com surdez.

O americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) foi aluno no instituto de surdos em Paris. Outros alunos, assim como ele, tiveram como meta, fundar em outros países, escolas desse gênero. Foi então, que em 1815, convidou Laurent Clérc, um professor que era ex aluno do instituto, para criarem a primeira escola para pessoas com surdez. Nesta mesma linha de raciocínio, no ano de 1855, o francês E. Huet e seu irmão, apresentou-se ao imperador Dom Pedro II, como ex aluno do instituto e sua experiência como diretor em uma instituição para surdos na França. Explicou ao rei, sobre suas intenções de fundar no país a primeira escola para pessoas com surdez.

No dia 1 de janeiro de 1856, com o nome de Collégio Nacional para Surdos-Mudos, iniciaram as aulas no instituto, seguindo as propostas pedagógicas de E. Huet, conforme se configura no site do mesmo: “Essa proposta continha disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios”. Ressalta-se que a Língua de Sinais se pautava na nacionalidade francesa.

A modernização da década de 50¹³ sob o Slogan proclamado por Juscelino Kubitchek

“50 anos em 5”, além de ter sido marcada pelo crescimento urbano, devido ao desenvolvimento industrial representou para a população, dez anos sem golpe e foi marcado não somente pela liberdade de imprensa e das artes, mas sobretudo pelo aumento na escala da escolarização da massa trabalhadora. Graças as mudanças acontecidas na Educação de 1950, o Instituto passou por várias denominações.

Este prédio foi erguido pelo arquiteto francês Gustav Lully, que projetou e construiu o edifício da instituição em estilo neoclássico, onde, desde 1915, funciona o INES¹⁴. Antes dessa mudança, o Instituto funcionou em vários endereços. Um ano mais tarde, o prédio foi ocupado somente pelos alunos do professor Ernesto Hüest. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos pessoas com deficiência auditiva do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país e muitos eram abandonados pelas famílias. Os discentes, entre sete e quatorze anos, recebiam um ensino baseado sobretudo em uma educação literária e profissionalizante.

No ano de 1951, o Instituto ampliou sua metodologia de trabalho depois da visita de Helen Keller¹⁵, uma americana com deficiência auditiva e visual, cujo exemplo de vida, liderou a luta pela inclusão pelo mundo todo.

Três anos depois (1954) mesmo mediante tanto empecilhos em nível mundial, em tornar a comunicação gestual como primeira língua das pessoas com

¹³ Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online: Mais de 1000 cursos online com certificado <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/48618/historia-do-brasil-anos1950#ixzz3boSqZg3n>. Acesso em 02 de junho de 2015.

¹⁴ O INES, conforme Portaria do MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, subsidiou e teve participação significativa quanto a formulação da política nacional de Educação de Surdos, bem como, grande produção de material pedagógico. Foi a primeira instituição no Brasil e na América Latina, a formar profissionais com surdez e ouvintes para atuarem na área. Hoje o Instituto é subordinado diretamente ao Ministério da Educação e do Desporto, servindo de referência para a criação de outras instituições no país, como é o caso da Associação dos Surdos dos Ceará (ASCE).

¹⁵ Dois anos depois, Hellen visitou o Instituição Dorina Nowill, contribuindo também com a divulgação do trabalho para as pessoas com deficiência visual.

surdez, os Estados Unidos tomou frente as pesquisas referentes a linguística dessa natureza, concedendo à mesma, status de língua como padrão na comunicação das pessoas com deficiência auditiva. Esse fato repercutiu internacionalmente, fortalecendo a luta pela inserção e aprovação da mesma em outros países.

Uma convocação do imperador, no ano de 1883, permitiu a abertura de um espaço para acontecer o 1º Congresso de Instrução Pública. Neste, foi criada ações que fizessem crescer o conhecimento sobre esta área e um dos pontos mais discutidos foi à sugestão de um currículo e a formação de professores para cegos e surdos.

Já no governo provisório republicano, de Marechal Deodoro da Fonseca, em 1890, essa instituição teve seu nome alterado, mediante um decreto, também assinado pelo Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, passando a denominar-se de Instituto Nacional dos Cegos. Um ano mais tarde, no dia 24 de janeiro, o instituto recebeu o nome do ex-professor de matemática e ex-diretor: Instituto Benjamin Constant.

Na esteira de criação de instituições voltadas ao atendimento da pessoa com surdez, no dia 15 de abril de 1929, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, na cidade de Campinas-SP, pelas freiras Susana Maria e Madalena da Cruz, após buscarem conhecimentos em Paris no Instituto Bourg-la-Reine. Em 18 de maio de 1933, São Paulo foi a cidade escolhida para receber o instituto, que, até 1970, atendia meninas em regime de internato e, posteriormente, passou a regime de externato, para meninas e meninos. Nesse mesmo período, deu início a um trabalho com vistas a integrar os alunos com deficiência no ensino regular. Atualmente, recebe apoio de órgãos federais, estaduais, municipais e entidades religiosas da Alemanha.

Conforme mostra Mazzotta (2006), baseando-se na pesquisa de Baliero, São Paulo, foi contemplada em 1955, com mais uma instituição: o Instituto Educacional de São Paulo. Apesar de não pertencer à rede pública, não apresenta interesses lucrativos. Seus primeiros professores foram os pais de alunos da instituição, formados somente no curso normal. A primeira turma do curso ginásial formou-se em 1965. Após quatro anos, o instituto passou a ser de responsabilidade da Pontifícia Universidade Católica, com funcionamento em São Paulo (PUC-SP),

atendendo alunos deficientes auditivos, bem como crianças e adultos com distúrbios de comunicação. Além disso, o instituto esteve "subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – CERDIC, hoje denominada DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos órgãos do distúrbio da Comunicação, órgão suplementar da PUCSP” (p.36).

Outra instituição reconhecida como sendo de Utilidade Pública Municipal, pela Lei nº 5.867 de 09/10/84, filiada à Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), bem como à Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), é a Associação do Ceará. Criada no dia 30 de abril de 1983 com intuito da promoção e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio natural de comunicação entre surdos. Também se tornou um espaço de socialização e divulgação da cultura surda; aperfeiçoamento profissional, bem como no aparato do desenvolvimento emocional, linguístico, cognitivo dos indivíduos com surdez.

Baseando-se nos preceitos dos Direitos Humanos e na temática da Diversidade, acontecia no ano de 1999, na cidade de Porto Alegre/RS, o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Este congresso repercutiu nacionalmente por ter levantado questões significativas quanto às políticas e práticas educacionais para a área da surdez. Dentre as reivindicações, uma delas seria a substituição da terminologia "deficiente auditivo" por surdo, visto que segundo seus representantes, ambos apresentam identidades diferentes. O primeiro apresenta restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos, já a pessoa com surdez, necessita da comunicação visual (línguas de sinais) e não usa a comunicação auditiva.

O Brasil abraçou a causa iniciada pelos Estados Unidos, com o movimento pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais, ocorrida no final de 1980¹⁶, tendo se tornado de fato, treze anos depois, um projeto de Lei. Este culminou no dia 24 de abril de 2002, com a “Lei nº 10.436 que reconhece a Língua

¹⁶ Somente nos anos 1970 e 1980, foi que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) criou o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idade. Em 1985, o INES, juntamente com CENESP, cria o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica e um laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia).

Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta”.

Pode-se ler neste Decreto¹⁷ as seguintes temáticas defendidas: a LIBRAS como disciplina curricular; o ensino da Língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua; a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados.

No que concerne à educação das *Pessoas com Deficiência Visual*, os mesmos receberam atendimento antes de ocorrer a Revolução Francesa. Bueno (1993) ancorando-se nos estudos de French (1932) e explica que o francês Valentin Haüy (1745- 1822), sistematizou o ensino direcionado as pessoas com deficiência visual, depois de ser fortemente influenciado pelo quadro de pobreza extrema que estas passavam nas ruas de Paris¹⁸. Foi incentivado pela concertista Maria Theresa von Paradis¹⁹ (1759-1824), que apresentava cegueira desde a infância e pelas leituras realizadas em relação aos estudos do Abade de L'Epée, bem como, os de Diderot (1713-1784) quanto aos Escritos sobre a Cegueira²⁰.

Haüy sistematizou um método utilizando letras em relevo, com intuito de alfabetizar um jovem de dezesseis anos que perdera a visão quando ainda era recém-nascido. Com o apoio financeiro de uma instituição filantrópica que já assistia pessoas com cegueira, abriu sua primeira sala de aula. No entanto, para

¹⁷ (<http://www.ines.gov.br/index.php/historia-ines>).

¹⁸ Segundo consta, em 1771, Valentin andava pela Place Louis XVm em Paris, quando deparou-se com um grupo de pessoas com deficiência visual, que usavam óculos de lentes escuras e tocavam instrumentos musicais. Tal fato, repercutia em escárnios e desprezo pelas pessoas que por ali passavam. (<http://www.saudevisual.com.br/pessoas/biografias/660-valentin>). Acesso em 03 de junho de 2015.

¹⁹ A austríaca Maria Theresia von Paradies perdeu a visão ainda na infância. Foi pianista, cantora e compositora. Provavelmente, Mozart tenha feito, em homenagem à ela, o oitavo concerto de piano K 456 em bemol maior. Acesso em 03 de junho de 2015.

²⁰ Foi responsável pela direção editorial da “Enciclopédia ou Dicionário lógico das ciências, artes e ofícios”, cuja obra foi uma das responsáveis pela disseminação ideológica da Revolução Francesa. Antes da Revolução, no ano de 1749, Diderot, publica o ensaio “Cartas sobre os cegos para uso dos que enxergam”, (<http://educacao.uol.com.br/biografias/denis-diderot.jhtm>). Acesso em 03 de junho de 2015.

obtenção de novos patrocinadores, apresentou seus alunos junto a Academia de Ciências, obtendo desta, mais verbas para seu intento. Também no ano de 1786, visitou a Corte de Luiz XVI e perante o mesmo, seus alunos demonstraram muito desempenho na leitura, escrita, raciocínio matemático e na música, ao apresentarem uma orquestra composta por pessoas com cegueira.

Por manter um bom relacionamento com a nobreza, o jovem Hauy, teve problemas com a eclosão da Revolução Francesa, pois Napoleão Bonaparte, não permitiu que Hauy, coordenasse o Instituto e o deixou somente com a responsabilidade pedagógica. Seu método entrou em declínio por acharem-no obsoleto e de alto custo. Mesmo assim, ainda conseguiu no ano de 1891, um espaço destinado as pessoas com surdez, no Convento dos Celestinos. Este espaço recebeu o nome de Instituto para os Cegos de Nascimento. Em dez anos, o Instituto perdeu sua filosofia pedagógica, dando espaço formação profissional. Posteriormente, tornou-se um asilo, recebendo verbas em troca dos trabalhos prestados.

Oito anos depois, na França, o capitão artilheiro Charles Barbier (1767-1841) desenvolveu um método de comunicação bem similar ao que se usa atualmente: códigos que escritos em pontos salientes, servia para a comunicação durante a guerra. Seu método foi rejeitado pelos militares por ser considerado muito complexo. Bueno (1993) aponta que o militar visitou em 1823, o Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris com vistas a apresentar seu método aos alunos. Dentre eles, Louis Braille²¹ (1809-1852) se interessou e um ano depois, fez ele próprio as adaptações ao Instituto dos Jovens Cegos, sendo então, utilizados até os dias atuais, inclusive no Brasil.

No ano de 1837, na cidade de Nova York (Estados Unidos) ocorreu um fato importantíssimo para a educação especial. O Estado assumiu pela primeira vez, a responsabilidade educacional das pessoas com deficiência visual, despertando, como explicita Mazzotta (1996), a obrigatoriedade do poder público para com essa esfera educacional.

²¹ Louis Braille ficou cego aos três anos, devido a uma infecção causada no olho, quando foi lesado por um instrumento de sapateiro. Estudou em classes normais até os dez anos, quando foi expulso por desacato ao professor. Transferido para o Instituto dos Meninos Cegos, conseguiu aos quatorze anos, substituir os doze pontos por seis, fazer a correspondência para pontos-letras escrita do material apresentado por Barbier. Foi aluno e posteriormente professor no Instituto, destacando-se também como pianista e organista.

Essas questões também permearam as iniciativas no Brasil, mesmo sendo “modestas” se considerarmos a realidade histórica que o país vivia na segunda metade do século XIX, no entanto, não podemos desconsiderar algumas ações voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, mesmo que elas não abrangessem a maior parcela das pessoas com deficiência do país. Neste sentido, foi inaugurado por Dom Pedro II, no dia 17 de setembro de 1854 na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Neste reinado, as pessoas com deficiência visual e também auditiva receberam o aparato de Benjamin Constant²² quanto a escolarização. Um dos fatores que influenciou este apoio, com certeza deve-se as diversas mudanças que a sociedade estava passando: transição da monarquia para a República, fim da escravatura, o trabalho de cunho salarial e sobretudo o desenvolvimento do setor industrial. No ano de 1891, no governo de Marechal Deodoro da Fonseca, essa instituição recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant em homenagem a seu ex diretor.

Depois de dez dias da posse do presidente Getúlio Vargas, no dia 26 de julho de 1934, Gustavo Capanema, foi nomeado ministro da Educação e da Saúde Pública. Assim, neste mesmo ano, sob o decreto de nº 6.066, assina as finalidades do Instituto e o sistematiza como sendo parte integrante do Estado

No dia 7 de setembro de 1927 foi realizada na cidade de São Paulo, a Semana Oftalmo-Neurológica da Sociedade de Medicina e Cirurgia. Neste evento sob o direcionamento do Dr. José Pereira Gomes houve a manifestação de se criar uma instituição que favorecesse o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual. Foi criado o Instituto de Cegos "Padre Chico"²³ sob o aparato dos órgãos estaduais, municipais e de doações.

Outra figura preponderante na educação das pessoas com deficiência visual, foi a professora Dorina de Gouveia Nowill (1919-2010) que perdera a visão aos dezessete anos de idade ao apresentar uma infecção ocular. Estudou em escolas normais, mesmo não tendo acesso as leituras em Braille. Concluiu seus estudos nos

²² As pessoas com deficiência visual puderam ter no ano de 1943, o aparato de uma imprensa instalada no Instituto. Este, desenvolveu um trabalho pedagógico voltado para a inserção de seus alunos em outras instituições que não fosse de cunho especializado.

²³ Em homenagem ao venerando paulistano Mons. Francisco de Paula Rodrigues, falecido a 21 de junho de 1915.

Estados Unidos da América e por seu desempenho ocupou cargos importantes de cunho internacional como Presidente do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos.

A instituição que leva o nome da mentora: Instituição Dorina Nowill²⁴, mesmo tendo sido registrada em 11 de março de 1946, teve seu funcionamento um ano antes dessa data. Era conhecida como Fundação para o Livro do Cego no Brasil e tinha como meta, a acessibilidade das pessoas com deficiência visual na sociedade por meio de uma educação especializada, reabilitação pedagógica, profissional²⁵ e serviço de Psiquiatria.

Foram concretizadas, no ano de 1958, a Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de Deficientes da Visão, por meio do Decreto 44.236, de 17 agosto, sob a responsabilidade do Instituto Benjamin Constant. Formou-se, nesse mesmo ano, uma comissão sob a presidência de Clovis Salgado, Ministro de Estado de Educação e Cultura. Um ano mais tarde, a campanha passou a ser subordinada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura. Dois anos antes da Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de Deficientes da Visão estar sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, a Fundação Dorina Nowill para Cegos, uma das mais importantes instituições especializadas para pessoas com deficiência visual, recebeu a visita do especialista americano Joseph Albert Asenjo (que também possuía deficiência visual) com o patrocínio da ONU.

Joseph Albert Asenjo tinha como meta a instalação de uma unidade em que as pessoas com deficiência visual pudessem realizar treinamentos na área de vendas, para instalação da oficina de treinamento de pessoas com deficiência visual para o trabalho, e colocação de pessoas com deficiência visual na Indústria. Além disso, uma das mais importantes atividades desse encontro foram as discussões em torno da criação do 1º Centro de Reabilitação de Cegos. Um ano depois, esse

²⁴ Dorina Nowill faleceu aos noventa e um anos de idade, um ano depois de ser reconhecida pela Revista Época, como sendo um dos 100 brasileiros mais influentes do país do ano de 2009.

²⁵ Dado o desenvolvimento do trabalho prestado às pessoas com deficiência, a instituição recebeu apoio também da American Foundation for Overseas Blind e Kelog Foundation for the Blind, dos Estados Unidos. Desta forma, ampliou o trabalho de tradução Imprensa Braille para produção industrializada de livros em Braille. Acesso em 25 de junho de 2015.

especialista ofereceu o primeiro Curso de Treinamento de Instrutores de Orientação e Mobilidade para Cegos. Em 1959, com o sucesso deste curso, o Instituto de Reabilitação interessou em oferecer o curso na Faculdade de Medicina da USP. Esse especialista pode proporcionar uma reorganização do Departamento de Serviço Social e fazer um levantamento de crianças com baixa visão em idade escolar na capital de São Paulo.

A experiência de Hellen Keller e Joseph Albert Asenjo permitiu a instituição poder, finalmente, realizar um trabalho extremamente audacioso, uma vez que, em 1960, foi criado o Serviço de Educação de Cegos-Surdos. Dois anos depois, a instituição trabalhou para a reabilitação das pessoas com deficiência visual, fundando, para esse fim, um centro especializado. Foi criado, em 1966, para auxiliar o desenvolvimento desse centro, uma unidade de fabricação de equipamentos para uso das pessoas com deficiência visual. Foi nesse mesmo ano que o Serviço de Educação Especial passou para a responsabilidade da Secretaria de Educação do Governo do Estado.

No governo do Presidente da República João Batista Figueiredo, em 1980, houve o processo de automatização de produção de livros em Braille. Quatro anos depois, foi inaugurado um estúdio para produção de livros falados em cassetes comuns. Com a instalação de estereótipos eletrônicos e apoio do Banco Itaú S/A, foi criado, em 1989, o sistema informatizado de Produção de Braille.

A Fundação para o Livro do Cego no Brasil passou a se chamar, em 1991, Fundação Dorina Nowill para Cegos, tendo, então, um novo estatuto. Essa homenagem deve-se à sua fundadora, uma mulher determinada, que construiu e dirige, há 62 anos, um lugar onde milhares de pessoas com deficiência visual total ou com baixa visão aprendem a levar uma vida normal: brincar, estudar, trabalhar e divertir-se. A Fundação Dorina Nowill, além de oferecer programas de tratamento as pessoas com deficiência visual, também proporciona o acesso a cultura e informação por meio dos serviços que presta gratuitamente.

Se as questões relativas aos problemas das pessoas com deficiência visual e auditiva minimamente foram contempladas dentro das limitações culturais e estruturais do século XIX para o XX, o mesmo, se amplifica quando examinamos

os aspectos relativos à *Deficiência Intelectual*²⁶. Por isso, é importante retrocedermos um pouco nos séculos XVI ao XVII, pois como afirma Barros (2003) é apontado como sendo um período em que as pessoas com deficiência intelectual e todos aqueles que fugissem ao padrão de normalidade, fossem colocados em asilos.

No Sul da França, no ano de 1800, Vitor, uma criança de doze anos, foi capturado na floresta de Aveyron e tinha um comportamento selvagem até ser educado pelo médico Jean Marc Itard (1774- 1838). Mesmo tendo conseguido um avanço junto ao “selvagem de Aveyron”, Mazzota (idem) explica-nos que os estudiosos declararam ser insuficientes os avanços se comparados ao real desenvolvimento de um ser sociável. Dando prosseguimento ao trabalho de Itard, o médico francês Eduard Seguin (1812-1880) criou um internato tendo como foco, a reeducação das crianças com algum comprometimento intelectual. Para tanto, ele criou um currículo exclusivo para essas pessoas, pautando-se na reeducação pelo treinamento motor e sensorial, utilizando-se de brinquedos, materiais concretos e atividades manuais, com vistas a desenvolver a capacidade de imaginação dessas crianças.

No estado Massachusetts, no ano de 1848, foi criado o primeiro internato para as pessoas com deficiência intelectual baseado no método de Seguin, porém, no final do século XIX, as instituições de cunho assistencialistas sofreram críticas severas e aos pouco foram perdendo seu valor perante a sociedade. Mesmo sendo conhecedora das críticas em relação ao trabalho de Seguin, a italiana Maria Montessori (1869-1952) deu continuidade ao trabalho.

Também desenvolveu técnicas na reeducação das pessoas com deficiência intelectual, incluindo a autoeducação e auto avaliação da aprendizagem. Ancorou seus estudos nos princípios froebelianos e também no avanço da psicologia. Na clínica de psiquiatria da Universidade de Roma, teve seus primeiros

²⁶ A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se 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), que ocorrem antes dos dezoito anos de idade.

Fonte: <http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

contatos com pacientes que estavam internados em manicômios. Exercia a função de selecionar pacientes que não poderiam se enquadrar no ensino clínico.

Baseando-se em suas observações, ancorou seus estudos no método do médico Eduard Seguin e ampliou seu trabalho fazendo uma correlação com a medicina e a pedagogia, utilizando uma terapia cujo ponto primordial seria ao do movimento e do reconhecimento de si próprio. Ela não considerou em seu método a transmissão cultural que estava latente em seu período histórico.

Além da italiana, outra pessoa de destaque, nascida na cidade de Genebra, foi a pedagoga Alice Descoedres (1877-1963). Fundadora do Instituto Jean Jacques Rousseau, na mesma cidade em que nascera. Atuou como assistente do neurologista e psicólogo Édouard Claparède (1873-1940) cuja contribuição foi incisiva nas áreas tanto médica quanto das áreas psicológicas e pedagógicas. Teve no âmago de suas atividades, um trabalho pautado no diálogo, na coletividade e no uso de ambientes bem naturais.

Claparède teve seu trabalho disseminado no Brasil, pela russa Helena Antipoff²⁷. No ano de 1896, surgiram instituições que ofereciam o regime de internato às crianças com deficiência intelectual, mas ainda era lacunar o tratamento pedagógico oferecido a essas crianças.

Com intuito de fortalecer a Reforma Francisco Campos no estado de Minas Gerais, no ano de 1929, a psicóloga²⁸ e pedagoga Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974) foi uma das maiores representantes da educação especial no país. A russa foi responsável pela introdução da educação especial no país, fundando a Sociedade Pestalozzi que atualmente conta com cerca de cem instituições por todo país.

²⁷ Helena Antipoff foi aluna do primeiro curso do Institut Jean- Jacques Rousseau (IJJR) em Genève, obtendo o diploma de psicóloga, com especialização em Psicologia Educacional. Sob a orientação de Édouard Claparède estudou entre os anos de 1912 a 1916 e pertenceu ao grupo de pesquisa de Claparède com vistas a estudar sobre a medição da inteligência e da sua relação com a aprendizagem. Fonte https://pt.wikipedia.org/wiki/Helena_Antipoff . Acesso em 06 de julho de 2015.

²⁸ Antipoff foi a primeira professora do curso de Psicologia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais e foi também a mentora para o surgimento do curso de psicologia nesta instituição.

No ano de 1934, a Sociedade Pestalozzi, construiu um prédio com vistas a oferecer atendimento pedagógico as crianças com deficiência, sobretudo intelectual. Neste espaço, foi instalado salas de aula e consultórios médicos e psicológicos. A parte pedagógica era destinada aos alunos com limitação cognitiva ou de ordem comportamental. As atividades estendiam desde uma educação psicomotora, quanto o contato com a natureza desenvolvendo o cultivo de hortas agrícolas. A instituição também desenvolveu a atividade de trabalhos diários com alunos com intuito de incorporá-los no espaço em que viviam.

Pelo seu significado pedagógico junto as pessoas com deficiência intelectual, a Secretaria de Minas Gerais, sob o comando de Helena Antipoff, criou no ano de 1935, sob o decreto de 05 de abril, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, apesar do trabalho psicológico e pedagógico²⁹ ter iniciado três anos antes. Neste instituto, eram realizados estudos co-relacionados a psicopatologia, psicologia, como também pesquisas sobre a genética, endocrinologia e farmacologia de seus sujeitos.

Vale ressaltar que o instituto contou entre os anos de 1937 a 1939, com o médico Clóvis Salgado da Gama, que anos mais tarde seria Governador do Estado de Minas Gerais e entre 1956 a 1961, seria Ministro da Educação e Cultura, no governo de Getúlio Vargas. Era funcionário do Instituto Pestalozzi, exercendo funções no Laboratório de Endocrinologia.

No ano de 1950, iniciou a luta pela criação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) que somente aconteceu vinte anos depois, na cidade do Rio de Janeiro. Essa instituição, encabeçou a luta pelo país, do direito as pessoas com deficiência a sua integração na sociedade.

Cinco anos depois da criação do primeiro Instituto Pestalozzi, o ano de 1940 foi marcado nos Estados Unidos, pela criação da New York State Cerebral Palsy Association. Alguns pais que tinham crianças com comprometimento, se reuniram e reivindicaram pesquisas e investimentos nessa área. Dez anos depois, os pais cujas crianças lhes era negado o direito de estarem inseridos no contexto regular público, uniram forças para a criação National Association for Retarded

²⁹ O Instituto se tornou um órgão sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Os professores eram mantidos pelo governo, porém recebiam toda orientação de formação pedagógica da própria Sociedade Pestalozzi.

Children (NARC). Esta instituição repercutiu pelo mundo sua filosofia e o Brasil, não ficou fora, sendo este, a âncora para a criação das APAEs.

Quando o segundo filho do médico e pioneiro em ressonância magnética no Brasil, Antônio dos Santos Clemente Filho e Beatrice Bemis, completou treze anos de idade, foi criado por este casal na cidade do Rio de Janeiro, a primeira APAE do país. Eles apoiaram a criação nos Estados Unidos, de duzentos e cinquenta Associações de Pais e Pessoas com Deficiência. Sentiram a carência no Brasil de instituições desse cunho, estimulando a fundação da primeira APAE do Brasil no dia 11 de dezembro de 1954.

Conforme histórico da instituição³⁰, na década de 50 foram criadas sete instituições. Uma década depois esse número alavancou para cento e onze instituições. Já na década de 90, o número passou a ser oitocentos e sete e atualmente o registro demarca cerca de 1.733 APAE's por todo país.

Também houve um avanço significativo no tocante a reabilitação das pessoas com deficiência mental³¹ no ano de 1960, com a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) quando foi lançado o Decreto nº 48.961, com intuito de oferecer educação, treinamento, reabilitação das crianças com essa deficiência.

No ano de 1971, o Brasil, apresenta uma reforma à LDB de 1961. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos. Outro detalhe na lei, foi a

³⁰ Informação retirada no endereço eletrônico: <http://www.apaebrasil.org.br/#/> Acesso em 16 de julho de 2015.

³¹ A partir da década de 80, passou-se a usar o termo "deficiência mental", no entanto, este termo tem caído em desuso desde 2004, quando a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento, tendo a participação do Brasil, em que se defende o termo "intelectual" por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. Extraído do texto: Deficiência mental ou deficiência intelectual. SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou deficiência intelectual. s.l., dez.2004. Informação retirada no endereço eletrônico: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/> Acesso em 15 de agosto de 2015.

criação de um currículo comum tanto para o primeiro quanto para o segundo grau, bem como uma parte diversificada. Este panorama, era regido pela política da ditadura militar³², em que os governantes lutaram paulatinamente para tirar o país do atraso substituindo o modelo econômico nacional desenvolvimentista, para uma industrialização internacional. Buscando viabilizar uma qualificação técnico-profissional que viesse a suprir as necessidades do novo modelo econômico instituído pelo golpe de 1964, os militares promovem uma série de reformas educacionais, iniciadas de uma maneira mais profunda em 1968 com a Lei 5.540/68 (Reforma Universitária).

Posteriormente, se processou as reformas do ensino fundamental e médio, por meio da Lei nº 5.692/71, a qual reformula a estrutura desses dois níveis de ensino. Assim, a sociedade, como clarifica Saviani (2004) mudou de forma radical, ao contrário do crescimento econômico do país, visto que os sindicatos foram fechados, greves proibidas, a censura dominou o país, a repressão e a violência permitiram uma maior limitação da sociedade civil nas decisões políticas do país, permitindo que o processo de mudanças no Congresso Nacional passasse a ser mais ágil. Tanto que um ano antes, o poder Executivo criou um GT, editado sob o Decreto de nº 66.600/70 com vistas a elaborar um projeto reformulador do ensino primário e médio.

Foi neste panorama político, econômico e social que o ensino especial é apresentado, como se pode ler no Artigo 9º:

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

Pela leitura do decreto acima referenciado pode-se observar que a segregação é reforçada, em razão de não propor avanços ao atendimento das pessoas com deficiência. Também não se avança em debates mais profícuos de um sistema organizacional de ensino, naquilo que poderia sinalizar para um atendimento que contemplasse as reais necessidades educativas dos discentes que

³² Neste período da história, o General Emilio Garrastazu Médici, foi o terceiro presidente do regime militar, cumprindo seu mandato entre 30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974.

apresentavam limitações, fossem de natureza auditiva, visual, motora ou cognitiva; mas o que se observa, em realidade, foi o “fortalecimento” da exclusão, desse segmento social, quando estimula o encaminhamento dessas pessoas para as classes e escolas especiais.

Todavia, também, houve uma reflexão sobre a forma como os sistemas educacionais de classes especiais estavam se materializando e sobretudo, abriu-se de forma tímida, discussões sobre a “escola de todos” no tocante as mudanças de ordem estrutural, pedagógica e cultural que a mesma deveria estar submetida.

Assim, três anos depois, levantando a bandeira da Integração, o governo, cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com intuito de gerenciar ações educativas no Brasil, tanto para pessoas com deficiência, quanto para alunos/as com superdotação. Os trabalhos ainda se configurariam como sendo assistencialistas e feitas de forma isoladas do processo educacional. A esse respeito, Bueno (2004), clarifica que a deficiência não pode estar desvinculada do processo histórico da humanidade, bem como também, defende que a educação especial deve estar totalmente integrada ao ensino e seus percursos. Assim, a inclusão tem o papel de favorecer a luta pelo direito de serem incluídos, aqueles que um dia foram por algum momento da história, desintegrados do contexto social.

Ainda, no dia 20 de dezembro de 1971, em uma Assembleia Geral das Nações Unidas, foi proclamada sobre os direitos das pessoas “mentalmente retardadas”. Nesta, as nações foram incentivadas a proteger os direitos das pessoas com deficiência dessa ordem. Quatro anos depois, conforme resolução 3.447, no trigésimo período de sessão da ONU, a mesma proclamou a ‘Declaração dos Direitos do Deficiente’, ancorando ações de cunho nacional e internacional com vistas a proteger os direitos de todas as pessoas com deficiência.

Por último consideramos de suma importância trabalharmos com a questão das pessoas com deficiência motora, seguindo a mesma lógica metodológica que estamos desenvolvendo até aqui. Para isso, torna-se imperioso, retomarmos alguns momentos históricos para que possam clarear em maior profundidade a amplitude desta questão. Assim, como primeiro ponto a ser discutido, como o contexto do processo que se configurou em torno das pessoas com deficiência motora é o movimento armado de 1932 (Revolução

Constitucionalista Paulista) foi consequência da Revolução de 1930³³ e ocorreu no estado de São Paulo. Tinha como meta depor o então presidente Getúlio Vargas (governo provisório) e, sobretudo, votar uma nova Constituição para o país. Conforme Abreu (2011):

A contagem dos mortos em combate nas fileiras constitucionalistas não ultrapassou, depois de 3 meses de batalha, a marca de 634 voluntários e militares engajados no movimento. Os números não expõem, contudo, os significados que a morte dos combatentes e feridos teve imediatamente e teria para além do momento do conflito. Não se consideravam, como até hoje não se consideram, os números, mas sim os nomes. Tratava-se de singularizar, pela inscrição na memória coletiva, os indivíduos que teriam se sacrificado em favor de uma ideia que os ultrapassava: a causa da Constituição e da autonomia regional. Na defesa desses princípios de ordem política, os combates prosseguiriam, no tempo que transcorre desde outubro de 1932... (p. 106)

Os quatro meses de luta entre as forças constitucionais e as tropas paulistas deixaram um legado de mortes e mutilados até então só comparável com os números da Guerra do Paraguai da segunda metade de século XIX. Esta Revolução registrou um número de novecentos e trinta e quatro mortos, apesar do número não oficial registrar duas mil e duzentas mortes e quinze mil pessoas feridas e mutiladas. Por mais bizarra e paradoxal que possa parecer, a Revolução de 32, reorientou a atuação da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, pois foi “forçada” a oferecer atendimento a todos as vítimas resultantes das lutas travadas pelos paulistas. Com isto, de forma indireta, esta instituição se especializou no tratamento dos soldados que passaram a portar a deficiências físicas. No entanto, nos estudos de Jannuzzi (1985), apoiando-se em documentos (MEC-CENESP:1974 p.5), esta instituição já realizava atendimento as pessoas com deficiência motora desde 1600, ainda quando o Brasil era Colônia. Entretanto, é indiscutível que a Santa Casa ganhou relevo, nessa modalidade de atendimento pós-guerra

³³ Essa Revolução teve como foco destituir Getúlio Vargas do poder e sobretudo um contra-ataque a Revolução de 1930, em que os estados deixaram de ter autonomia que era previsto pela Constituição de 1891. Naquele momento, o “presidente” (governador) do estado de São Paulo, Júlio Prestes ficou impedido de tomar posse, bem como o presidente da república Washington Luís, permitindo que a República Velha se findasse.

constitucionalista de 1932. Já nos anos de 1950 e 1969, foram criadas salas pedagógicas como forma de oferecer suporte as crianças internadas no hospital.

O Lar-Escola São Francisco na cidade de São Paulo, criou o primeiro estatuto para o tratamento e reabilitação dos incapacitados. No ano de 1950, esta instituição tornou-se membro da Internacional Society for Rehabilitation of Cripples. Neste mesmo ano, foi criada a AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente, sob a responsabilidade do Dr. Renato da Costa Bonfim³⁴. Este, ao estagiar no Instituto Rizzoli de Bologna (Itália), foi aluno do ortopedista Vittorio Putti. Também estagiou em diversas clínicas ortopédicas dos Estados Unidos, aperfeiçoando o trabalho que já desenvolvia como cirurgião infantil de ortopedia na Faculdade de Medicina da USP. No salão nobre da Associação Comercial de São Paulo é que primeiramente aconteceu as atividades desse cunho.

A visão de mundo imposta pela classe dominante e, sobretudo, a ausência de acesso ao processo de escolarização mais equânime a todos os segmentos sociais, ou seja, inclusive às pessoas com deficiência, limita o processo de inclusão.

De fato, a inclusão só é constituída mediante o fazer incluir, concomitante, a ações de cunho político, econômico, social, pedagógico e, sobretudo, cultural. Este interfere no direito a convivência com o outro, aprendendo, dialogando, trocando experiências e desenvolvendo o processo de alteridade. Não há como fazer inclusão sem se pensar na temática dos direitos humanos, concatenando, igualdade e diferença. A inclusão se torna uma questão que abarca questionamentos que vão além de sua simples nomenclatura, pois remete a questionamentos filosóficos em relação ao direito de usufruir dos bens acumulados pela humanidade...

Historicamente, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948, ao ser promulgada, defendeu o direito de toda pessoa à educação, conforme pode-se ler em seu artigo 26: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

³⁴ Foi nomeado no ano de 1950, presidente da Sociedade Brasileira de Ortopedia e, um ano depois, membro do Conselho Mundial da Sociedade em Estocolmo, Suécia.

Uma análise mais profunda mostraria a inconsistência de uma declaração específica para garantir o direito das pessoas com deficiência, já que se enquadram na Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada em 1948, que garante, dentre os seus princípios, o direito de não ser discriminado, o direito à instrução, o direito de trabalhar e o direito à segurança social. Todavia, como essas prerrogativas nem sempre são respeitados, há necessidade de ações que garantam o efetivo direito das pessoas com deficiência.

Essas práticas discriminatórias ao serem reconhecidas pelo sistema educacional, abre uma “janela” para se repensar alternativas de superação dessa dicotomia, bem como, fortalece, o papel da escola e da educação inclusiva quanto a superação da lógica que permeia a exclusão. Porém, o processo educacional, trouxe consigo um movimento pendular de inclusão dado a sua trajetória de construção histórica, ao tentar aproximar as pessoas com deficiência às pessoas “ditas normais”, fazendo potencializar uma aprendizagem que se aproximasse do discurso da normalidade. Na realidade, foi confundido com o discurso de "tornar normais as pessoas deficientes" (SASSAKI, 1997, p.32).

Por outro lado, a Comissão Internacional sobre Educação, coordenado por Jacques Delors, elencou quatro pilares que sustentariam a mesma no século o século XXI. Dentre eles, apontou como sendo de suma importância, o aprender com os outros. O espaço escola, passou nesta visão, a ter mais credibilidade como mediador do processo de inclusão e aceitação das diferenças.

Para alguns analistas dessa política de inclusão, ela não é satisfatória até que se prepare devidamente o professor para receber tal modalidade de aluno. Essa preparação está ligada não somente aos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos” (Lei 9394/96 artigo 59 § I), mas também, ou até mais, à questão da própria aceitação, pois as pessoas com deficiência enfrentam barreiras, tanto no aspecto arquitetônico, referente à acessibilidade, quanto ao psicológico, no tocante às atitudes para com sua pessoa.

Embora discussões tenham sido realizadas, no âmbito nacional e em outros países, uma das mais significativas foi a Conferência Mundial de Salamanca, na Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994. Nela, foi apontado o “alarmante número de educandos fora da escola, do grande número que frequentam escolas e

não aprendem, os que apresentam necessidades educacionais especiais e que não são aceitos na “escola de todos” ou que não recebem atendimentos adequados às suas necessidades de aprendizagem” (Pinto,1999 p. 13). O reconhecimento das diferenças e da definição de cidadania, fortalece a luta pelos direitos humanos. Para tanto, necessário se faz a identificação dos elementos que norteiam e regulam a desigualdade, tendo base em características de cunho intelectual, físico, cultural, social, que por sua vez se baseiam no modelo hegemônico de dominação.

No entanto, a própria instituição escolar, a serviço da elite econômica e política, delimitou o processo de escolarização, diferenciando o fazer para a elite e o pensar para a classe hegemônica, permitindo assim, um tipo de escolarização privilegiada a um determinado grupo, fortalecendo as políticas e as ações reprodutoras da ordem social vigente, mesmo quando se universaliza o acesso, de forma velada continua o processo de exclusão do contexto da inclusão, isto é, os indivíduos, bem como os grupos, considerados “improdutivos” e fora dos padrões de normalidade instituídos pela sociedade são segregados, portanto, dos espaços produtivos configurados pela sociedade capitalista que não asseguravam seus direitos.

De forma mais precisa, abordaremos no item seguinte, um breve histórico dos direitos humanos em seu processo histórico.

1.4- A questão dos Direitos Humanos no século XX: Breve históricos

Direitos humanos torna-se uma temática muito complexa de discussão, sobretudo pela amplitude do tema. Vários foram os estudiosos que tentaram dar uma definição a mesma.

Quando se defini qual a concepção de ser humano e mundo que desejamos formar, devemos pensar concomitante em qual modelo educacional e qual o sentido de qualidade que daremos a ele, visto que a educação tem um papel preponderante na definição/formação do cidadão. Portanto, formar cidadãos significa inserir os indivíduos numa educação pública e de qualidade, condição *sine qua non* à cidadania. Neste sentido, educação não pode ser alçada a uma condição assistencial, pois ela é condição essencial da formação humana, por isso, torna-se um direito inalienável dos indivíduos.

Esta relação intrínseca da qualidade educacional com a formação de um sujeito crítico, reflexivo, politizado deve ser garantido pelo Estado. Contudo, o que se observa, principalmente, na realidade brasileira, é a negação desse direito fundamental, mesmo estando inscrito na Carta Constitucional. Sem a efetivação desta garantia a educação não se efetiva o processo de democratização social, bem como da própria transformação da sociedade. Por isso,

...instituições democráticas colaboram para a proliferação de práticas e políticas públicas inadequadas ou corruptas que agravam a situação de pobreza, injustiça e desigualdade social. Também limita o ser humano de cuidar de si próprio, do outro, do ambiente a sua volta e do mundo de um modo geral. Transforma-se em uma educação exclusiva, opressora e colonizadora das mentes, ao invés de uma educação do cuidado, inclusiva, dialógica, global e emancipatória. (Guimarães-Iosif, 2009, p. 20) conferir citação

A política assume papel de cunho pedagógico com vistas a elevação intelectual, política e cultural da classe trabalhadora. O papel da educação está no âmago de suas discussões, pois educação e cidadania andam de braços dados na trajetória histórica. Educação não é neutra e, portanto, não é a-histórica.

As concepções de mundo em Gramsci aparecem de duas formas: a ocasional e desagregada contrapondo-se ao mundo coerente e homogêneo. Os elementos constitutivos que favorecem uma concepção de mundo desagregada, são por exemplo, o folclore, o senso comum e a religião. Estes, pertencem às pessoas que ainda não possuem uma elevação da consciência emancipatória. Há um certo “adormecimento” frente aos reais acontecimentos, resultantes sobretudo da imposição da ordem dominante ou alguns outros grupos. O senso comum foi chamado por ele, como sendo a filosofia dos não-filósofos, pois em sua concepção “todos os homens são intelectuais mesmo que nem todos exerçam na sociedade a função específica de intelectuais” (Gramsci, 2006, p. 93)

Dada a tomada de consciência crítica e politizada pelas classes subalternas, traduzindo os fatos e refletindo sobre eles, numa vertente teórica-prática, criticando constantemente o mundo a qual está inserido, é que nos aproximando do que Gramsci denominou como sendo a filosofia da práxis ou marxismo.

Para Baratta (2010), ao se referenciar as pesquisas de Batista Santhiã que se dedicou ao estudo da obra de Gramsci, que mesmo estando na prisão, conseguiu vislumbrar a importância de que não se pode falar em direitos humanos sem o respeito ao ato de ouvir. É com esta perspectiva que pensamos o papel social do professor, pois

Um professor não tem, simplesmente, uma verdade a ser comunicada e distribuída. A verdade a que ele se refere precisa ser combinada com aquela que ele consegue conhecer e aprender de seu aluno. Os níveis são variados, mas o importante é o caráter articulado e dinâmico do processo. O educador precisa ser educado: Gramsci aprendeu esse princípio, em primeiro lugar, de Marx.

Gramsci como poucos, conseguiu ver a escola conforme sua própria visão e também na visão dos outros. Soube ouvir as vozes dos silenciados. Defendeu que seria de suma importância a elevação das consciências por meio da convivência, visto que cada ser humano é único e singular e mediatizados pela convivência uns com os outros, oferecendo a sua concepção e recebendo os saberes diversos, haveria a constante troca e reaprendizagem. Não há futuro para nenhuma sociedade sem a concatenação dos saberes e a elevação da consciência destes saberes. A verdadeira cidadania inicia neste ponto, pois uma sociedade sem uma educação dialógica, pautada na neutralidade sem compromisso e responsabilidade social, tende a enfraquecer a luta pela derrubada das práticas desumanas e excludentes que corroboram para o fortalecimento da má distribuição, injustiça e desigualdade social, transformando os cidadãos em pessoas que não tem sequer condições de indignar-se diante das desigualdades em relação aos seus direitos e deveres, bem como do seu meio.

A escola como está posta, dificulta uma educação que permite a autonomia das classes subalternas, visto que em muitas vezes ela é omissa ou reproduz ideias que fortalecem a subordinação intelectual. Educação e direitos humanos são indissolúveis, visto que seria, a representatividade do desenvolvimento de um país. Uma sociedade privada do direito ao acesso a uma educação mais igualitária, humana, política e democrática compromete a possibilidade de confronto e mudança.

O Estado se encontra como órgão principal no cumprimento desses direitos. Também o é, das diversas organizações que levantam a bandeira dos direitos humanos. Todavia é de responsabilidade de toda pessoa, ter um olhar mais atento, criterioso e cuidadoso para que de fato a legislação seja cumprida. O que sustenta toda a obra de Gramsci é a credibilidade no trabalho pedagógico-educativo quanto da atuação no tocante a liderança política em busca constante da cidadania e dos direitos humanos. Esse é o resultado do processo histórico da luta em prol da dignidade humana com vistas a proteger a integridade, liberdade que a sociedade processualmente reivindica, como foi o caso, por exemplo, do texto escrito no ano de 1948, denominado Declaração Universal e que até os dias atuais é usado para efetivação real da proteção do indivíduo.

Nesta linha de raciocínio, é importante remetermos nosso olhar ao passado, mais precisamente entre os anos de 1939 até 1945: a Segunda Guerra Mundial. Cidades europeias e a Ásia se encontravam totalmente destruídas, arruinadas e em chamas. O resultado dessa catástrofe foi que

Milhões de pessoas estavam mortas, milhões mais estavam sem lar ou a passar fome. As forças russas estavam a cercar o remanescente da resistência alemã na bombardeada capital alemã de Berlim. No Oceano Pacífico, os fuzileiros estado-unidenses ainda combatiam firmemente as forças japonesas entrincheiradas em ilhas tais como Okinawa³⁵.

A cidade de São Francisco foi escolhida, em abril de 1945, para sediar a Conferência das Nações Unidas na Organização Internacional de delegados com vistas a fomentar discussões em prol da manutenção da paz e da prevenção contra possíveis guerras. No preâmbulo da carta, pode-se ler os desejos dessa organização: Nós os povos das Nações Unidas estamos determinados a salvar as gerações futuras do flagelo da guerra, que por duas vezes na nossa vida trouxe incalculável sofrimento à Humanidade³⁶.

A data destinada a comemorar o dia das Nações Unidas, foi marcada pela efetivação desta carta no dia 24 de outubro de 1945. Este órgão abriu espaço

³⁵ Extraído: Uma breve história dos direitos humanos. <http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/brief-history/the-united-nations.html>. Acesso dia 20 de setembro de 2015.

para a importância da educação como sendo elemento mister e preponderante na reconstrução do pós-guerra. Já no ano de 1946, é que deu origem aos primeiros trabalhos da Comissão de Direitos Humanos da ONU. Ancorada pelo Conselho Econômico, Social e Cultural da ONU, teve como meta a elaboração de recomendações capazes de promover o respeito aos direitos humanos e fiscalização do mesmo, tendo sempre o slogan de que os regimes ao respeitar os mínimos direitos, não guerrearão com outros países.

No ano de 1948, a viúva do presidente Franklin Roosevelt, Eleanor Roosevelt, foi a pessoa eleita como presidente dessa comissão. O libanês doutor Charles Malik³⁷, foi escolhido como primeiro relator e todos engajados nesta empreitada, sabiam que os direitos humanos tinham uma estreita ligação com o acesso e desenvolvimento educacional de todos:

Precisamos elaborar uma declaração geral dos direitos humanos definindo em termos sucintos os direitos e as liberdades fundamentais de [todos] que, segundo a Carta, a Organização das Nações Unidas deve promover. [...] Esse respeitável anúncio dos direitos fundamentais exercerá uma poderosa influência doutrinária, moral e educacional nas mentes e no comportamento das pessoas de todo o mundo.

Malik com esta afirmativa proclamava um padrão de conquistas para todos os povos, defendendo que toda educação deveria preparar o indivíduo na luta pela promoção de seus direitos e também pela sua liberdade. Acreditavam assim, que esta forma de promoção seria capaz de quebrar as manipulações inquestionáveis e na Realpolitik³⁸, ideologias provenientes de “cima para baixo” e que de fato, não conseguiram ser capazes de evitar as calamidades das duas grandes guerras mundiais.

Quanto a formulação do direito à educação, o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, teve em seu âmago a concepção de que a educação não é neutra em questões de elevação de valores, de concepções. No que tange a esse aspecto, Claude (2005) nos aponta que

³⁷ Charles Malik, *These Rights and Freedoms*. Nações Unidas: Department of Public Information, 1950, pp. 4-5. Acesso dia 20 de setembro de 2015.

³⁸ Realpolitik (do alemão real "realístico", e Politik, "política") refere-se à política ou diplomacia baseada principalmente em considerações práticas, em detrimento de noções ideológicas.

os soviéticos – mais sensíveis às ideologias – foram os primeiros a levantar esse ponto. Alexandr Pavlov, da União Soviética, argumentou que “a educação de jovens dentro de um espírito de ódio e intolerância” havia sido um dos fatores fundamentais no desenvolvimento do fascismo e do nazismo. Assim, em sua redação final, o Artigo 26 incorporou o ponto de vista de Pavlov quanto ao fato de a educação ter objetivos políticos inevitáveis, mas ignorou seus conceitos ideologicamente rígidos, substituindo-os por diversas metas positivas (p.38, 2005).

Ainda, clarifica que o Artigo 26, apresenta que a educação deva ter uma ligação intrínseca com o

(1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz.

Na mesma linha de pensamento dos elaboradores da Declaração Universal dos Direitos Humanos em relação ao direito à educação, Gramsci também defendeu a educação como sendo um elemento ancorador do real potencial do indivíduo dada sua atuação na sociedade, pois para ele, ela modela a dignidade do ser humano ao desenvolver seu potencial social, econômico e cultural. Na primeira esfera, o aspecto social é elevado quando a personalidade do indivíduo é modelada; já na esfera econômica, espera-se que a educação proporcione ao indivíduo sua autossuficiência e por fim, é por meio das relações e das interações sociais, que o cultural é elevado. Assim sendo, declara Gramsci a luta por uma educação fundada numa consciência crítica deve pressupor uma consciência clara do tipo de educação que queremos, pois para ele, não se transforma algo, sem conhecer o seu real significado.

Este é um desafio atual que inclusive gera muitas discussões, debates e sobretudo pesquisas. No entanto, foi bem lá pelos anos de 1948 que o brasileiro Belarmino Austregésilo de Athayde deu “um grito” proclamando a importância de se oferecer uma boa educação calcada em valores, que sustentasse a dignidade de

qualquer indivíduo. Foi a convite de Assis Chateaubriand³⁹ que ele participou da delegação brasileira em Paris da III Assembleia Geral das Nações Unidas, integrando a comissão que redigiu a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Ainda, assim como Gramsci, declarou que o indivíduo para ser mais crítico e promovedor de mudanças, deveria desenvolver uma personalidade que elevasse o seu nível de vida, bem como de toda a sociedade. Este, foi o primeiro latino americano, que levantou a bandeira da educação para todos como fonte primária aos direitos humanos.

Por se tratar de colaboradores ilustres na questão da redação, Eleanor Roosevelt, solicitou aos redatores que elaborassem uma linguagem simples quando fossem se dirigir aos aspectos ligados a educação, sobretudo para não dificultar o entendimento a esse direito. Na redação pode se ler no artigo 26 :

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Podemos notar que neste artigo, houve uma segura preocupação quanto a educação como sendo elemento impulsionador da personalidade do indivíduo, mesmo porque a educação também tem o papel de conscientizar o cidadão para o gozo de seus direitos de ordem pessoal, econômico, social, profissional.

Assim, dois anos depois das primeiras discussões feita pela Comissão de Direitos Humanos da ONU é que de fato foi proclamada em dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Atualmente, a Declaração é divulgada em cerca de trezentos idiomas, graças a Resolução 217, que teve por finalidade sua ampla divulgação.

³⁹ Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Mello, foi senador da República Brasileira entre 1952 e 1957. Tornou-se um dos maiores representantes no Brasil e na América Latina, na área das comunicações. Formado em jornalismo e direito, pertenceu a Academia Brasileira de Letras e foi também um dos homens mais importantes na economia do país nas décadas de 1940 e 1960. Foi um dos responsáveis pela criação do Museu de Arte em São Paulo e outro grande feito, foi o de trazer a televisão para o Brasil, inaugurando assim a TV Tupi. Cf.: Morais, F. Chatô, o rei do Brasil. Editora: Companhia das Letras, 13ª ed., 1994.

Apesar dos direitos humanos garantir o direito a uma educação de qualidade, nota-se que há ainda um hiato entre a prática e a legalização, pois muitos dos direitos apregoados na Declaração ainda são feridos. Para aqueles que defendem a educação como instrumento de formação ampliada e crítica dos sujeitos, entende que este princípio (direito a educação) deva contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nessa mesma contribuição, Mézaros (2008) defende que a educação deve ser sempre permanente e as práticas educacionais devam permitir tanto aos professores como os alunos trabalharem mudanças necessárias em que o capital não explore mais o direito de transformação. Para este estudioso, educar para além do capital reflete pensar uma sociedade capaz de refutar os ideais da classe dominante que impõe uma educação alienante, com o intuito de manter o homem dominado.

Educar nas bases dos direitos humanos, é oferecer um espaço dialógico, debatedor, pois a escola também é o lugar da qualificação humanizadora, promotora de descobertas pessoais e coletivas, tais como o desenvolvimento da sensibilidade estética, do olhar político-cultural e social mais amplo sobre a vida. As trocas devem ser mais significativas e desafiadoras capazes de ampliar e fortalecer as relações interpessoais que se imbricam numa rede intersubjetiva de solidariedade e afetividade baseada em objetivos comuns de desenvolvimento e aprimoramento individual e de grupo (BARROS, 2010).

Os valores da classe dominante não respeitam o espaço, a cultura do dominado. Nesse ínterim, no ano de 1993, o estado de Viena, sediou a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos com vistas a reclamar junto a ONU uma maior intervenção desta, na aceleração de uma educação voltada de fato a respeitar a pluralidade e as diversas culturas, dentro de conteúdos escolares.

Nesta Conferência foi estabelecido que o período de 1995 a 2004 fosse considerado a década do trabalho educacional voltado de forma incisiva aos Direitos Humanos⁴⁰. Para tanto, seria necessário um trabalho pedagógico baseado

⁴⁰ A UNESCO criou e sistematizou a Divisão de Direitos Humanos, Democracia, Paz e Tolerância com atuação internacional. O Programa tem como fundamentação oferecer apoio ao ensino dos direitos humanos, com atividades interativas de perguntas e respostas, formas didáticas de trabalho pedagógico que tanto pode ser utilizado por alunos de toda educação básica como também por profissionais da educação ou organizações não-governamentais.

na personalidade humana, com a valorização de conteúdos significativos e com métodos que envolvessem a interação, diálogo, comparação e a construção de saberes incisivos às mudanças tanto de ordem cognitiva, quanto as de longo prazo, como as de ordens comportamentais quanto atitudinais.

Considerações Parciais

Enfim, conhecer a história da deficiência tanto no contexto mundial quanto brasileiro se torna válido, para conhecermos também as representações de como a sociedade “lança seu olhar” sobre o indivíduo com alguma limitação de ordem auditiva, visual, intelectual e motora. Essas mudanças de paradigmas são fortalecidas conforme os valores sociais: morais, culturais, éticos e de cunho religioso, que são adotados pela humanidade de acordo com o processo histórico.

O ser humano é naturalmente um ser diferente um do outro. Mesmo tendo uma constituição de cunho biológica semelhantes. Mas em termos sociais e, principalmente, culturais muitos distintos entre si e, portanto, condicentes com a própria diversidade humana, repleta de pluralidades sócio-culturais. Respeitar essas diferenças e lutar pelos valores que ao longo de nossa história foram perpetuados à essas pessoas, é sobretudo, construir uma ação reflexiva em relação aos valores e atitudes e não somente reproduzi-los.

Assumir uma postura mais reflexiva sobre o real significado da deficiência e seus percalços na sociedade, é lutar pela não naturalização dos discursos ideológicos que legitimam e criam mecanismos para sua manutenção. O processo é dialético, de lutas e reflexões diárias. A existência da deficiência é um fato inegável, porém a configuração da inclusão vai se modelando e passa de forma despercebida, transformando-se numa exclusão tênue, sutil e quase invisível, mas que ao mesmo tempo, agride e fere os direitos humanos, bem como, a sua condição à cidadania.

DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA, SOCIAL E EDUCACIONAL

Instruí-vos, porque tereis necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.

Antonio Gramsci

Considerações iniciais.

Este capítulo tem como objetivo apresentar o papel do Estado como mediador fundamental das relações capitalistas de produção, bem como suas implicações na função da escola e no trabalho do professor, em particular no campo específico da Educação Especial (EE). O interesse nesse assunto está pautado na necessidade de compreender e aprofundar os estudos desenvolvidos acerca dos direitos humanos e sua configuração no mundo do trabalho.

Antes de iniciarmos uma reflexão mais teorizada sobre as questões que contemplam, ou fundam/criam, as desigualdades no mundo capitalista, podemos, analogamente, aproximá-lo do Spinoza⁴¹, ou seja, tem uma capacidade de se tornar indomável perante a própria vontade do ser humano. Em outras palavras, o capitalismo além de ser autofágico, também se constitui num sistema incontrolável, pois ao longo dos dois últimos séculos adquiriu uma dinâmica própria, o que lhe garantiu sua hegemonia no cenário econômico mundial.

Sobre o Estado capitalista direcionamos nossas abordagens à compreensão do espaço burocrático, já que sua efetivação e perpetuação se comungam com os padrões culturais burgueses e, compreender essa dinâmica é crucial para o entendimento da sociedade contemporânea. Para adentrarmos nesta discussão, sobre o papel do Estado, é necessário desmistificar a ideia de que ele apenas exerce o papel de legitimador da ordem capitalista. E nessa linha de raciocínio consideramos sua função para além dessa função, pois o Estado assume a

⁴¹ Animal predador pré histórico que transitava tanto no meio aquático, terrestre ou aéreo. Foi utilizado neste trabalho no sentido de demonstrar de forma analógica o quão também assim se configura o Sistema Capitalista, cuja forma já transitou em diferentes sistemas de produção.

função de catalizador das demandas sociais, políticas e econômicas, ao acomodar as necessidades impostas pelo avanço tecnológico à formação flexível, ou em outros termos, nas *competências flexíveis*. Sobre esta dinâmica o jornal a Folha de São Paulo de 22/10/2013 na Folha de São Paulo⁴² trouxe a seguinte matéria:

Dentro de uma conjuntura de mercado cada vez mais competitiva e com expectativas cada vez maiores, a ausência de capacitação em "soft skills", a falta de aprendizado prático na grade curricular regular e a carência no fomento ao espírito empreendedor dos jovens universitários brasileiros são algumas das principais lacunas do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, os jovens que durante a vida acadêmica fazem parte de alguma empresa júnior se tornam um profissional diferenciado, e mais bem preparado para a inserção no mercado de trabalho.

A reestruturação econômica favorecida pela globalização, traz consigo mudanças no desenvolvimento hegemônico do capitalismo, que por sua vez, reflete no âmbito político, social, cultural e profissional. Com isto é possível estabelecer uma nova conjuntura para o campo educacional, ou seja, a reestruturação produtiva exige que haja também transformações na educação, que se materializa por meio das mudanças curriculares.

2.1- Aspectos históricos da reestruturação do capitalismo no século XX

Depois da Segunda Guerra Mundial, os países que foram afetados, declararam como fator mister a recuperação de seus países no tocante as áreas social, econômica e cultural. A esse respeito, estudiosos como Hobsbawm (2008) fez uma retrospectiva histórica, de como os vinte e cinco anos de busca pela reorganização da sociedade, também chamada como “boom econômico pós-guerra ou “Era do Ouro”, foi o cerne da produção industrial, aumentando quatro vezes

⁴² Cf.:<http://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/colunas/2013/10/1360387-formacao-empresadora-impacta-no-mercado-de-trabalho.shtml>. Acesso dia 29 de setembro de 2015.

mais, bem como o cenário comercial obtendo aumento significativo na casa de dez vezes sua marca”.

Com intuito de reconstruir muitas nações destruídas, o arsenal tecnológico daquele momento ampliou, refletindo no desenvolvimento, sobretudo na década de 50 do século XX, de empresas multinacionais, que foram se alastrando. Também neste período, como depreende dos estudos de Borón (2012), década de 1950, que ocorre a defesa de uma sociedade de consumo, também chamada de sociedade livre pelos liberais, os quais defendem a derrubada do totalitarismo comunismo⁴³. Para este autor, os laços sociais e afetivos sofrem modificações, visto que são desenvolvidos o desapego e o consumo constante dos bens industrializados, apresentados como bens vitais à sociedade. Esta se apropria dos bens sem haver questionamentos do real necessidades dos mesmos. Há um verdadeiro estado de entorpecimento, ou seja, aquilo que Marx denominava de “o fetiche da mercadoria”⁴⁴. Isto é, nos termos utilizados por Borón como sendo um processo de “invisibilidade do evidente”. Assim ganha espaço o modelo fordista de organização de trabalho, modificando inclusive como bem salienta Harvey (1996) a

produção um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (p.121)

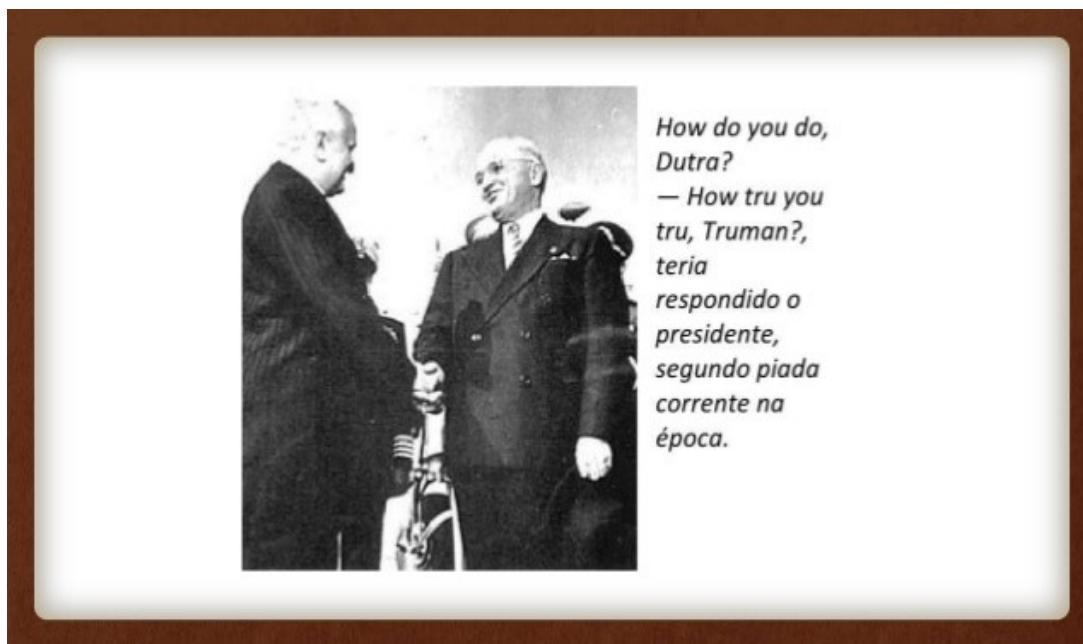
O Fordismo/Taylorismo se fundamentou em uma base para a economia permitindo uma grande expansão pós-guerra, sobretudo nos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, como Japão, Alemanha e Inglaterra. Estes, ao serem

⁴³ Cf. Hobsbawm, Era dos extremos. O sistema político denominado Totalitarismo Comunismo é uma forma de regime que apresenta geralmente uma única classe social ou pessoa detém o controle da vida pública e privada. Nesta forma de governo, as pessoas consideradas cidadãos comuns, não podem participar das decisões do Estado. As formas de conduta e valores são apregoados autoritariamente ditando a ideologia que deve ser seguida. Há a dominação da economia, censura, esquadrinhamento e sobretudo a disseminação do terrorismo.

⁴⁴ Cf. Karl Marx, O Capital (Karl Marx escreveu um conjunto de livros tecendo uma crítica a economia política, sendo que o primeiro veio à público no ano de 1867). É considerada um clássico representativo do socialismo marxista. As abordagens principais tem uma estreita ligação com o modo de exploração e modo de produção capitalista. Sobretudo, há uma crítica aos economistas da época, como por exemplo, Adam Smith.

forçados pela saturação do próprio mercado interno, tendem a se expandir e iniciam uma competitividade de cunho internacional. Tinha como meta, investimentos de longo prazo e uma produção de larga escala, com intuito de vender para o maior número possível de consumidores.

Figura 1 – Charge Capa da Revista Careta⁴⁵



O presidente dos Estados Unidos da América Harry Truman (1945-1953) veio ao Brasil, em 1945, logo depois do final da Segunda Guerra Mundial. O presidente Eurico Gaspar Dutra era considerado um homem despreparado e não dominava o inglês. A Revista Careta publica neste ano, uma charge apresentando o diálogo acima.

Botelho (2008) retoma que nos países em que o Fordismo se desenvolveu plenamente

⁴⁵ Semanalmente, todos os sábados, a revista Careta disseminou pelo país, uma forma crítica e ao mesmo tempo satírica, de opinar frente aos acontecimentos político, econômico, cultural e social de seu tempo. Tornou-se uma das mais significativas e influentes expressões tanto da Arte quanto do pensamento crítico da intelectualidade, sobretudo do Rio de Janeiro, entre os períodos de 1908 a 1960. Foi fundada por Jorge Schmidt, tendo J. Carlos como seu ilustrador e diretor. Contou com grandes pensadores da época como Olavo Bilac, Martins Fontes, Lima Barreto e outros. Apoiou Rui Barbosa em 1910 em sua campanha à presidência da República. Este fato ficou conhecido como Campanha Civilista, por ser a primeira vez que um candidato civil era opositor de um militar. Combatia no período do Estado Novo, os discursos do governo de Getúlio Vargas, quando este, extinguiu os partidos políticos em 1937. No entanto, a censura não conseguiu acabar com este periódico.

Houve um aumento na segurança, quebra nos níveis de desemprego e aumentos reais do salário indireto (seguridade social). Tais conquistas dos trabalhadores acarretaram um maior padrão de consumo por parte da classe trabalhadora. Pode-se dizer que havia neste momento em que o fordismo se desenvolveu plenamente, um círculo virtuoso de crescimento econômico. As práticas de gestão e produção no interior das fábricas possibilitaram a melhor organização do operariado. (p. 36)

É esclarecedor a entrevista concedida por Marilena Chaui⁴⁶ (2013) a revista Carta Maior, pois neste depoimento, salienta que entre os anos de 50 e 60, eram desumanas as condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora no Brasil, enquanto que na Europa podia se ver

... operários dirigindo pequenos carros (na França, o famoso “dois cavalos” da Renault; na Inglaterra, o “biriba” da Morris; na Itália, o Cinquecento da Fiat), passando as férias com a família (em geral em alguma praia), fazendo compras em lojas de departamento populares (na França, o PRIXONIC; na Inglaterra, o Woolworths e a C&A), enviando os filhos a creches públicas e, quando maiores, à escola pública de primeiro e segundo graus, às escolas técnicas e mesmo às universidades. Também veria que os trabalhadores tinham direito, assim como suas famílias, a hospitais públicos e medicamentos gratuitos e, evidentemente, possuíam casa própria. Era a Europa do período fordista do capitalismo industrial, portanto da linha de montagem e fabricação em série de produtos cujo custo barateado permitia o consumo de massa. Mas era, sobretudo, a Europa da economia keynesiana, quando as lutas anteriores dos trabalhadores organizados haviam levado à eleição de governantes de centro ou de esquerda e ao surgimento do Estado do Bem-Estar Social, no qual uma parte considerável do fundo público era destinada, sob a forma de salário indireto, aos direitos sociais, reivindicados e, agora, conquistados pelas lutas dos trabalhadores.

Desta forma, como esclarece Harvey (1987), o Estado assumiu novas responsabilidades,

Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público - em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. - vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, habitação etc. Além disso, o poder estatal era

⁴⁶ Revista Carta Maior em 02/07/2013 <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Uma-nova-classe-trabalhadora/4/28062>. Acesso em: 03 de novembro de 2015.

exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (p. 41)

Figura 2- Charge sobre o presidente Juscelino Kubitschek e a construção da nova capital: Brasília



Após o início da construção de Brasília, a Revista Careta, publicou uma charge do caricaturista Théo. Nela, pode se ver a figura estilizada do presidente Juscelino Kubitschek, como retirante nordestino olhando apreensivo para a senhora Burocracia e caminha carregando nos ombros uma trouxa e cantando o samba de Dorival Caymmi.

No ano de 1957, próximo ao carnaval e início da construção de Brasília, a revista Careta, que tinha um teor humorístico, apresentou em sua revista a charge da caricatura de Juscelino Kubitschek na figura de um retirante nordestino, levando em suas costas com uma trouxa, cantando o samba de Dorival Caymmi. Esta configuração demonstra na realidade, a ascensão de uma cidade futurística e a insegurança do povo brasileiro neste período de transição da capital.

Já o historiador francês Georges Philippe Friedmann, ao analisar, na década de 50, as condições de trabalho da classe operária tecia críticas, quanto as relações humanas nas indústrias ao retirar do trabalhador, o direito de conhecer o todo na produção industrial. Ele reuniu no ano de 1955, suas observações em um ensaio intitulado “O trabalho em migalhas”. Suas observações foram feitas na Europa e Estados Unidos, notando que já entrava em declínio o paradigma produtivo centrado na forma parcelada e automatizada do trabalho. Suas

contribuições foram pioneiras, ao sugerir que era necessário a ampliação dos conteúdos nas tarefas executadas pelos trabalhadores nas indústrias e não somente a fragmentação como apregoava a filosofia fordista. Suas análises, já anunciavam, mesmo que em passos lentos, a sugestão da prática toyotista. Haveria um aumento de produtividade, se a indústria promovesse um grau de satisfação aos trabalhadores quando estes pudessem trabalhar em equipe, rodízio de tarefas e uma relativa liberdade de organização do trabalho.

No entanto, somente no patamar máximo da crise do capital em 1970, é que foram estimuladas o sofisticado sistema de produção flexível, visto que como depreende das análises de Harvey (1992) entre os períodos de

1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista” (p. 135)

Para que o Fordismo de fato, ganhasse força, o Estado entrou no cenário dessa nova de organização, como se fosse um mediador entre os interesses das duas classes: os capitalistas e os donos da força material de trabalho. No entanto, cada nação tinha suas próprias leis trabalhistas.

Os ideólogos conservadores defendiam no entanto, que a crise fora causada pelo excessivo poder dos sindicatos e das lutas da classe trabalhadora, que aumentavam os encargos sociais do Estado, obscurecendo o lucro das empresas e favorecendo a inflação e a dívida pública. No entanto, de fato, a crise fora causada pelo alto preço do petróleo, o déficit do Estado e a grande inflação daquela conjuntura política.

A esse respeito, Marinho⁴⁷ retoma os anos 70 como sendo o ano em que os Estados Unidos passava por uma grande crise, pois o país sofria

⁴⁷ ESTADOS UNIDOS: o contexto dos anos 1970 e as crises do petróleo. In: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/753/469>. Acesso em 19 de novembro de 2015.

... com a recessão e a inflação, além da existência de um cenário político confuso e divergente. Parte da população sofrendo com a ausência de direitos civis, desemprego e queda no padrão de consumo. Enquanto isso os Estados Unidos tinham gastos militares elevados, além de financiamentos externos para assegurar as zonas de interesses e afastar o “perigo comunista” (por exemplo, em 1970 os Estados Unidos gastaram cerca de 1 milhão de dólares para influenciar as eleições no Chile, evitando que algo como Cuba voltasse a ocorrer).

Marinho (*idem*) ancorando-se nos estudos de Torres Filho explana que ainda em 1970,

o consumo americano de petróleo era de 3,2 milhões de barris/dia. Já em 1973, esse valor aumentara para 6,2 milhões. Já a produção dos Estados Unidos, entre 1948 e 1972, saltou de 5,5 milhões para 9,5 milhões de barris/dia. Embora os números pareçam elevados, a participação estadunidense no mercado mundial caiu de 64% para 22%, fazendo com que os Estados Unidos deixassem de ser “ofertante em última instância” e se tornassem importantes importadores de petróleo.

Não somente a crise operava mudanças no aspecto mundial da economia, mas também, havia mudanças na estrutura política, social, e cultural em todo o mundo. Assim, a morte idílica do fordismo, estaria entrelaçada com o nascimento umbilicalmente do neoliberalismo. O déficit fiscal e a grande inflação que o Estado atravessava, foram os grandes responsáveis pela “morte” desse sistema de produção, para então, “vir à tona”, a nova roupagem do sistema capitalista: o Toyotismo. A produção flexível, obnubilaria a regulação da economia por parte do Estado, buscando sempre defender seus próprios interesses e assegurar vantagens, ancorando-se nessa pretensa, ainda segundo esta filósofa (*ibidem*), o novo sistema, defende a minimização da intervenção dos sindicatos e movimentos populares, maior controle do dinheiro público com vistas a diminuir os gastos no âmbito social. Para, além disso, a autora clarifica que era necessário garantir o desemprego, com vistas ao enfraquecimento das organizações trabalhistas, desta forma, a privatização estaria limitando investimentos nas empresas de porte estatal, controlando ainda mais o fluxo financeiro e as legislações que defendem os direitos dos trabalhadores, como aconteceu no Chile, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos.

Nesta linha de interesse, a economia passa a ser socializada no que se refere a produção, no entanto, como bem declara a concepção de mundo marxista, os lucros, ainda recaem sob a mesma direção: na classe que detém o poder e que se apropria da riqueza. Para adquiri-la, tem como filosofia, a redução dos custos, barateamento e enfraquecimento da mão operária e apropriação da matéria-prima adquirida nos países de terceiro mundo. Embora essas características e as limitações

do modelo fossem conhecidas, todas as tentativas realizadas neste período para aumentar sua flexibilidade encontravam forte resistência dos sindicatos e trabalhadores da época. O único instrumento de resposta flexível estava na política monetária internacional, que oscilava com o objetivo de manter a economia estável, enquanto se iniciava um processo inflacionário em escala mundial, minando o crescimento obtido no pós-guerra.

Superadas as décadas de “boom” econômico de 1950 e 1960, conforme Heloani (2003), os anos 70 e 80, se demonstraram como um período de pouca expansão, criando, desta forma, muitas dificuldades para governos e corporações, visto que a estrutura produtiva montada produzia estoques, sem mercado de consumo e com excesso de capacidade instalada e, como consequência, reduções drásticas nos quadros de pessoal, além de necessidade premente de escoamento do excedente produzido. A “crise do petróleo” de 1973 tem importante conotação neste contexto, sobretudo em torno da temática da escassez e esgotabilidade dos recursos naturais e da necessidade de propostas de alternativas energéticas. Governos e corporações são confrontados com esta necessidade premente de substituir o petróleo e/ou repensar sua utilização. Dessa forma, a decisão da OPEP em aumentar os preços do petróleo e embargo das exportações árabes para o Ocidente expôs uma série de problemas já recorrentes nas economias dos países desenvolvidos, sobretudo nos Estados Unidos.

Tendo por pano de fundo o contexto histórico explicitado acima é que buscaremos no item seguinte, desenvolver a relação trabalho e educação, mas numa dinâmica simbiótica pautada nas relações capitalistas de produção, nas quais desenvolvimento tecnológico e competência flexível são duas faces da mesma moeda.

2.2- O papel do Estado diante da competência flexível

Mediante a essas considerações feitas acima se pode observar que as novas formas de trabalho entram em crise quando confrontados ao antigo modelo taylorista e fordista de produção. Esse modelo de produção tinha como concepção o trabalho pautado na otimização de tarefas e técnicas restritas. O trabalhador era treinado para executar atividades repetitivas e predestinadas, limitando-o em

situações que seguia uma rotina preestabelecida. Hirata (1997), clarifica-nos que o capital desenvolveu um novo paradigma produtivo que se diferencia do modelo taylorista/fordista. Esse exigia trabalhadores

semi-qualificados, disciplinados e prestes a cumprir rigorosamente as tarefas prescritas segundo normas operatórias codificadas. A não-comunicação era exigida como regra no trabalho de execução das indústrias de série: isolamento, proibição de diálogos durante o trabalho em linha, etc. (p. 24)

Na abordagem neo-liberal, abre-se espaço para novas tecnologias e bases eletrônicas mais sofisticadas exigindo maior participação, formação continuada e criatividade. A memorização foi substituída pela capacidade em utilizar o conhecimento científico em diferentes áreas e não apenas o adestramento do domínio de conteúdos pré-estabelecidos. As mutações não mais requerem tão somente as técnicas específicas de operacionalizar um trabalho ou ser um programador hard-skills, mas na nova forma de organização, exige-se a presença do trabalhador "soft skills", cuja habilidades e competências, vão além do domínio das ciências e tecnologias. Nessa abordagem neoliberal deve haver em seu escopo: boa comunicação, trabalho em equipe, criatividade, liderança. O trabalhador deve ser moldado no processo de sua escolarização, atendendo as expectativas do mercado, melhor dizendo, não somente a um currículo que avalie seu histórico, mas sim,

... são suas **competências** para enfrentar os novos desafios que estarão decidindo a colocação... O que irá fazer com que permaneça nela depois será, com toda certeza, o seu Q.E. (quociente emocional) para lidar com a celeridade das decisões que lhe serão impostas por esse mercado que se transforma em velocidade cada vez mais vertiginosa. Essas características, e não o que aparece no currículo são o que irá prevalecer, no final das contas⁴⁸. (Grifo nosso)

A incorporação da ciência e das tecnologias no novo modo de produção, favoreceu, a abstração do trabalho. Kuenzer (2006) tem contribuído nesta

⁴⁸Luiz Roberto Bodstein, consultor do SEBRAE. <https://www.universeg.com.br/universeg/entrevista50.asp>. Acesso dia 01 de outubro de 2015.

linha de raciocínio e aponta⁴⁹ em seus estudos que a economia propiciou uma nova desconstrução da ação executiva que até então era de

um trabalhador que, de modo geral, “vigia” a máquina sem compreender os processos e a ciência que ela incorpora, há um novo princípio educativo. As habilidades psicofísicas, a destreza, os modos de fazer, o disciplinamento baseado na submissão e na obediência, que eram centrais no princípio educativo taylorista/fordista, e que determinavam uma prática pedagógica escolar fundamentada na rigidez, na repetição e na memorização, passam a ser substituídas pelo domínio das diferentes formas de linguagem e de comunicação, com raciocínio lógico-formal, criatividade, autonomia, capacidade de educar-se permanentemente. A rigidez é substituída pela flexibilidade, a obediência pela contestação, de modo a desenvolver identidades autônomas capazes de usar o conhecimento de modo transdisciplinar para criar soluções novas com rapidez para as novas situações que a realidade do trabalho e das relações colocam para o homem cotidianamente.

Ainda, a autora (2011) se debruça em apontar que o rápido mercado exige do trabalhador algumas habilidades tanto de ordem cognitiva quanto comportamental⁵⁰ como:

Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (p.86)

O pressuposto da análise gramsciana sobre hegemonia e trabalho está na constatação de que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual”. Neste sentido, todo ser humano, levando em consideração sua complexa subjetividade, é um artista, um homem que possui gostos, um filósofo, é aquele que participa de uma, a palavra hegemonia, do grego *gegemoniya* (direção), já era de amplo uso no movimento socialista europeu, no início do século XX, principalmente entre os russos. O termo foi utilizado na historiografia cientificista do século XIX, que valorizava a história política e diplomática, a essa

⁴⁹ Entrevista de Acácia Zeneida Kuenzer, concedida a Revista Pensar a Prática. (UFG) <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/25/2654>. Acesso dia 02 de outubro de 2015.

⁵⁰ A esse respeito observa-se no mundo do trabalho, iniciativas empresariais que visam atender mais as demandas comportamentais do que as de mercado.

utilização se estendeu à própria linguagem diplomática, embora fosse de origem militar: hegemonia significava, entre os gregos antigos, a direção suprema dos chefes dos exércitos, os egemónes (condutores). No universo conceptual do marxismo contemporâneo, é geralmente entendida como capacidade de uma classe, uma fração ou conjunto de frações de classe, um grupo social ou mesmo um partido tem de dirigir outros segmentos sociais e eventualmente oprimir ou liquidar aqueles que não aceitam pacificamente a sua direção.

A hegemonia gramsciana é, por isso, um tipo de direção consensual sobre os que aceitam ou consentem, e inclui uma dimensão coercitiva sobre os que se recusam, ou seja, os que extrapolam os meios de oposição considerados legítimos pelo grupo hegemônico. Em Gramsci, a hegemonia oscila entre dois sentidos: direção consensual ou exercício legitimado da força por meio do consenso. Entretanto, a hegemonia não se resume a uma dominação ideológica ou mesmo política, mas se refere à relação orgânica que um grupo político mantém com uma classe fundamental (o que, em linguagem gramsciana, significa uma classe que exerce uma função decisiva no mundo da produção material), concepção de mundo possui uma linha de conduta moral, contribui com idéias e opiniões. Tudo isso leva a um caminho que direciona para manter ou para modificar uma visão de mundo, portanto promove novas maneiras de pensar.

De acordo com Gennari (1997), baseando nos escritos de Gramsci, coloca que todos os seres humanos mesmo não sendo filósofos profissionais e não desempenhando na sociedade a função de intelectuais, pensam a realidade que os rodeia e as relações que nelas se fazem presentes pelo menos a partir dos limites e das características da “filosofia espontânea”. A filosofia espontânea, que é o único instrumento teórico com o qual o povo simples interpreta o passado e o presente, orienta sua ação cotidiana e projeta seus anseios para o futuro, reúne de forma acrítica, desordenada e contraditória uma mistura de elementos que incorporam os mais variados aspectos das concepções de mundo, presentes e passadas, de todos os setores sociais. Aspectos esses, que incluem desde as formas e expressões mais primitivas da vida em sociedade aos mais modernos princípios das ciências, dos preconceitos que foram se desenvolvendo a nível local, até mesmo alguns traços dos grandes sistemas filosóficos passados e contemporâneos, mesclando assim, ao

mesmo tempo, convites implícitos à resignação e à paciência com estímulos a tomar consciência de que os acontecimentos têm uma explicação racional.

Nessa análise, o novo modelo de gestão capitalista, diferentemente do taylorismo/fordismo que inibiam a capacidade de adaptação rápida dos trabalhadores, não mais aceita a terminologia qualificação. A nova hegemonia, como depreende das análises de Hirata, criou uma nova lógica que melhor associaria ao modo de produção pós-taylorista: *competência flexível*. Em nosso entendimento ela decorre de um processo que acompanha a capacidade de transformação das demandas do mundo globalizado. Isto significa dizer que a formação, ou melhor, a competência flexível, é mutável tal qual o fluxo da demanda, que é impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico.

Esse termo refletiria no modo como o trabalhador seria o único responsável em buscar conhecimentos e habilidades que refletiriam no valor econômico da empresa. Esses novos modelos, segundo a autora, têm como filosofia, agregar o valor do indivíduo à sua carreira, quando este adquire conhecimento, caindo sobre o trabalhador a responsabilidade de estar ou não empregado ou desempregado, dependendo, é claro, somente dele o seu aproveitamento neste novo modelo econômico de produção.

O sistema capitalista na figura das corporações que determinam os parâmetros de empregabilidade, não se colocam como responsáveis pelo desemprego. Os excluídos do sistema, farão parte da massa de “inempregáveis” como declarou o ex presidente Fernando Henrique Cardoso em abril de 1997, no Seminário Internacional sobre Política de Emprego e Flexibilização das Relações Trabalhistas:

Não adianta ficar de braços cruzados lamentando um processo real. Ora se isso é assim, nós nos países em desenvolvimento temos que prestar atenção a esses processos de globalização econômica e de descobrir meios pelos quais se diminui, ao menos, esse processo de desemprego.... Não é fácil, mas existe isso, existem os que são, crescentemente, inempregáveis.... Não é que não tenham emprego, inempregáveis por razões, por um lado, pela falta de qualificação e, pelo outro lado, pelo desinteresse do setor produtivo mais avançado em empregá-las. São dispensáveis.

Na realidade, torna-se injusta a competitividade entre pessoas que tiveram oportunidades desiguais, sobretudo, tendo a exclusão como fator natural e sobretudo igualando as oportunidades e acesso ao poder, mesmo porque se atribui toda culpa no indivíduo, como sendo de sua total responsabilidade, a situação econômica do indivíduo e sobretudo seu fracasso e seu êxito, não levando em consideração o contexto histórico.

Antunes (1999) inverte a lógica apresentada pelo ex presidente Fernando Henrique Cardoso, analisando que no novo sistema de produção flexível, o desemprego passa a ser estrutural, pois historicamente a crise se alastrou desde o modelo Fordista até a inclusão do modelo Toyotista de produção. Assim, a culpa não pode cair nos problemas de ordem da economia interna de um país ou pela incapacidade do indivíduo como apregoa a ordem dominante, mas sim, é resultado da introdução de novas tecnologias de automação, influenciando na grande rotatividade de mão de obra, que diariamente não corresponde as novas exigências tecnológicas do mercado. Desta forma, o neoliberalismo culpabiliza o trabalhador de desqualificado, incutindo neste a naturalização de problemas que tem suas raízes construídas historicamente e culturalmente.

Gorz (2005) sublinha que o profissional na roupagem taylorista, era totalmente destituído de seus saberes sociais, pois era considerado um autômato da produção material, dependendo de como desenvolvia sua produção para estar empregado. No entanto, com o pós-fordismo, são suas capacidades de improvisar, cooperar e socializar que de fato são levadas em consideração. Por outro lado, Antunes (2003) amplia essa discussão, ao clarificar que com a globalização houve uma mudança na metamorfose do trabalho, sobretudo, com o elevado processo de automação, da microeletrônica e do modelo toyotista.

Nessa nova roupagem de modelo de produção, o autor se debruça em apontar que o trabalho abstrato se sobressai ao da força, ou seja, o aspecto intelectual tem uma preponderância ao ser equiparado ao trabalho material, permitindo desta forma, a existência do aumento na redução dos empregos tradicionais, sobretudo pela valorização de um trabalho mais heterogeneizado e complexo. Houve uma redefinição do Welfare State, promovendo uma alteração nas formas de trabalho. Além de usar elementos do Fordismo, como controle do

tempo, criou elementos de apoderação, como diminuto rompimento nos níveis de hierarquização e sobretudo, valorização a subjetividade do trabalhador. Isso porque, segundo Tratemberg (1985) o Toyotismo nada mais é do que uma nova roupagem do Fordismo/Taylorismo, apoderando-se das correntes psicossociológicas e seus instrumentos que utiliza da subjetividade do trabalhador e incute neste, a ideologia gerencial, em que a falácia do trabalho cooperativo e da relação sem conflitos, entre patrões e empregados, vigora-se.

Gramsci, em seus apontamentos no *Cadernos do Cárceres* de número 22, quando trata do "Americanismo e fordismo", também oferece elementos importantes à compreensão do porquê da hegemonia americana seguir a mesma linha de pensamento, apresentando na primeira parte ("Hegemonia estadunidense"). A influência americana, segundo Gramsci, é o resultado não somente dos aspectos econômicos e políticos, mas sobretudo, dos aspectos ideológicos dos trabalhadores. Portanto, Gramsci defende que além de interferir no modo de vida das pessoas, também incute na classe trabalhadora, uma conformidade que leva a exploração desta como mão-de-obra. Assim, cria-se a subordinação intelectual, sendo esta a expressão por ele usada, no processo de dominação da classe trabalhadora pelos detentores dos meios de produção na sociedade capitalista.

Na visão deste marxista italiano, a primeira etapa de dominação é a econômica, pois quando o capital domina o trabalho, impõe uma exploração da classe operária. Sublinha que a exploração conduz, de forma inexorável, a lutas de classes, tanto da esfera política quanto ideológica, porém nesta arena que se digladiam burgueses e operários há uma clara intenção de quem conseguirá a hegemonia. É nesta situação, por dominar os meios de produção e os valores simbólicos, que Gramsci afirma que a burguesia tem a supremacia na sociedade contemporânea.

Na esteira desta reflexão, é que entendemos as transformações econômicas, pois elas trouxeram mudanças no mundo do trabalho, sobretudo com a reestruturação da produção, tendo por exemplo, novas tecnologias. Este fato, impulsionou diferentes mudanças na ordem social, sobretudo no tocante a qualificação da mão de obra tendo as condições de trabalho modificadas. As

mutações no campo do trabalho, requereram uma nova classe operária de elevado nível de atuação e formação, visto que o conhecimento se tornou fator preponderante neste processo.

Na esteira desse pensamento, Paiva (1995), aponta que o nível de conhecimento se tornou ainda mais complexa para o trabalhador, devido sobretudo ao rápido processo de informação e processamento do mesmo, bem como um maior controle do trabalhador que além de ser responsabilizado por todo processo de produção, é permanentemente reavaliado, não somente nas relações de produção, mas também na sua capacidade de *competência flexível*. Estar sempre em alerta aos imprevistos na complexa economia do mundo globalizado. Ganz⁵¹ (2015), aponta que houve um

... aumento da desigualdade e crescimento da pobreza [tanto no mundo desenvolvido como no subdesenvolvido]. Contraditoriamente, a educação e o conhecimento científico se ampliam e transformam-se em novas tecnologias e inovação, que aumentam a produtividade e esta não para de crescer, na contramão dos salários, que não param de cair. A desigualdade cresce em um mundo de abundância!

Corroborando com as palavras de Ganz, o relatório do Panorama Laboral de 2014, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), revela a fraca aceleração da economia. Este fato, não trouxe impactos tão fortes na taxa de desemprego na América latina, no entanto, de acordo com Elisabeth Tinoco, Diretora Regional da OIT para a América Latina e o Caribe, foi percebido uma significativa redução da criação de empregos, que conforme o relatório, era de 0,4 pontos para 55,7% já no terceiro trimestre de 2014. Desta forma, conforme o documento nos relata “em 2015 a taxa de desemprego urbano subirá até dois décimos, podendo chegar a 6,3%, o que significa que haverá cerca de 500 mil desempregados a mais na América Latina e no Caribe”⁵².

⁵¹Revista Carta Maior. O ciclo recessivo do desemprego no mundo. (25/06/2015). <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/O-ciclo-recessivo-do-desemprego-no-mundo-/7/33834>. Acesso: 15 de outubro de 2015.

⁵² Dados da Organização Internacional do Trabalho. <http://www.oitbrasil.org.br/content/oit-desemprego-continua-diminuindo-na-america-latina-e-no-caribe-mas-subira-em-2015>. Acesso: 10 de dezembro de 2015.

...lugar a sucessivas elevações da taxa de desocupação e a um forte declínio dos rendimentos, e ameaçam o avanço social... o desemprego subiu para 8% entre fevereiro e abril, segundo divulgou o IBGE na quarta-feira 3, com base na pesquisa Pnad Contínua, apurada em trimestres móveis. Em comparação ao período entre novembro e janeiro, 511 mil postos de trabalho foram fechados.

Também os dados do IBGE, divulgada em junho de 2015, sobre a taxa de desemprego no Brasil, ilustram bem o grau de desigualdade da sociedade brasileira, visto que a margem populacional desempregada chega a patamares de 1,7 milhão de pessoas, expressando um aumento de 38,5%, se comparada ao ano anterior, cuja taxa registrou um índice de 44,9% (mais 522 mil pessoas em busca de trabalho). Os números relativos ao desemprego nas principais capitais brasileiras demonstram de forma cabal, o aumento do número de trabalhadores fora do mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma crescente desigualdade social, pois

no Rio de Janeiro (62,9%); em Porto Alegre (62,6%); em São Paulo (44,4%); em Belo Horizonte (43,3%); em Recife (42,0%) e em Salvador (24,5%). A taxa de desocupação foi estimada em junho de 2015, para o conjunto das seis regiões metropolitanas investigadas, em 6,9%, ficando estável frente ao mês anterior (6,7%). No confronto com junho do ano passado a taxa subiu 2,1% pontos percentuais (passou de 4,8% para 6,9%)⁵³.

Desta forma, mesmo que em entre os anos de 2003 a 2014, se efetivou um processo de diminuição da taxa de desemprego de 12,3% para 4,8%, conforme revelam os números do IBGE⁵⁴, a nova economia no cenário mundial, teve uma queda significativa no ano de 2015, como clarifica Nassif (2015) devido a recessão econômica e a

“aceleração da inflação por conta de um choque cambial e do reajuste dos preços administrados. Além disso, há uma política monetária muito

⁵³ Dados coligidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Mensal de Emprego Junho 2015. ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2015/pme_201506pubCompleta.pdf. Acesso dia 23 de dezembro de 2015.

⁵⁴ Revista Carta Capital. O desemprego ameaça o avanço social. (13/06/2015). <http://www.cartacapital.com.br/revista/853/cai-a-ultima-barreira-8628.html>. Acesso: 15 de outubro de 2015.

dura, que reduziu muito o poder aquisitivo da população, em especial a de baixa renda”.⁵⁵

Qual seria de fato o papel do Estado nesta intervenção? O sistema capitalista paulatinamente intimidou as funções do Estado no tocante a sua intervenção no planejamento e em outras esferas de bens e serviços públicos. Desta forma, compreender as relações capitalistas é visualizar como este modo de produção afeta as transformações sociais, bem como engendra limitações no setor educacional. O Estado não assegura os direitos e interesses públicos, ao atender somente os direitos da minoria.

Sob a égide da falácia democrática, se consolidou a ideologia liberal, sobre a qual se fundaram as bases econômicas e políticas do Estado burguês. Existe, portanto, uma relação intrínseca entre educação e o desenvolvimento econômico. É sabido que uma educação de qualidade não se materializa somente pela força da lei, mas esta, tem por finalidade atender aos interesses do Estado burguês, sendo este ainda omissos perante as condições práticas de uma educação com qualidade para todos, ou melhor, democrática no seu sentido mais amplo. Dentre as formas de combater as ideias do Estado de classes está se vislumbra o princípio de se estabelecer, de acordo com as observações Borón, uma “plataforma histórica desde a qual os povos lutam por novas e mais fecundas formas de participação e de construção de poder político” (p.16, 2010).

Tendo em vista a construção de formas alternativas de participação social é que a educação se torna uma via privilegiada, em razão de propiciar a aquisição dos instrumentos relativos a maior inclusão dos indivíduos nas discussões concernentes aos problemas sociais. É neste sentido, que Saviani (2009) afirma ser “a cultura é um processo de “produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas” (p. 112), porém, esclarece mais adiante que “(...) nem todos os homens se beneficiam desses bens culturais. A maioria fica alijados desse direito. (p. 113). Afirma também que a escola deva estar instrumentalizada para elaborar e transformar a cultura popular numa forma erudita, para que assim, a classe

⁵⁵ Jornal O Dia. Reportagem publicada no dia 25/06/2015. <http://odia.ig.com.br/noticia/economia/2015-06-25/taxa-de-desemprego-sobe-para-67-diz-ibge.html> Acesso dia 26 de dezembro de 2015.

dominada esteja instrumentalizada para disputar a hegemonia com a cultura da classe dominante.

Assim, oferecer uma educação de qualidade, em que se pode de fato transformar o mundo da classe operária, respeitando ao menos os direitos humanos é um dos desafios do momento atual. Saez (2007) postula que houve um progresso no tocante as políticas dos países latino-americanos desses últimos anos, algumas mobilizações de grupos sociais dominados, conseguiram eleger seus governantes de uma tendência de “esquerda”. Todavia, estes mantêm praticamente os mesmos princípios e retomam práticas tradicionais que se assemelham a política dos setores dominantes, principalmente colocando ainda mais, o país, à subordinação das diretrizes do capital internacional.

Gramsci estende esse pensamento, explanando que a classe dirigente para manter o controle social, efetiva a exploração/dominação, utilizando a política ideológica, na figura do Estado como seu principal gerenciador, a serviço sobretudo dos seus próprios interesses. Esses se fazem presentes, devido a repressão, tendo o exército, a polícia, as prisões, a força ou a subordinação ideológica como seus representantes. Quando a maioria aceita um fato dado como sendo naturalizado e não ideologicamente criado, de acordo com esse italiano, deve-se a dois pontos principais. O primeiro, seria a interiorização por parte da classe operária dos ideais da classe dirigente e, por conseguinte, a ausência de uma visão de mundo crítica, apresentando uma concepção descontínua, ao tomar para si, uma concepção de mundo, diferente de sua realidade.

A partir das políticas neoliberais de reformulação do caráter regulador do Estado que se ancorava sob o modelo de desenvolvimento *Keynesiano*⁵⁶, o mesmo se apresenta sob nova roupagem: a substituição do Estado como provedor dos direitos e do controle dos conjuntos das atividades sociais, para ser o coordenador e regulador dessas atividades.

⁵⁶ Conjunto de ideias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. As teorias de John Maynard Keynes tiveram enorme influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado. Acreditava que a economia seguiria o caminho do pleno emprego, sendo o desemprego uma situação temporária que desapareceria graças às forças do mercado.

Levada tal visão para o campo educacional, o Estado criou a redistribuição do poder e das responsabilidades, atendendo a autonomia institucional calcada na falácia de liberdade dos governos locais e, por conseguinte, das escolas. Nesse ínterim, a eficiência do sistema se maximizou, por meio das mudanças de gerenciamento dos recursos públicos, tendo como foco, a diminuição dos custos sociais para o Estado.

Na realidade, estudos mostram que, em nosso sistema educacional, as reformas educacionais não levaram em conta as opiniões dos professores, sendo que elas deveriam passar primeiramente pelo filtro da aprovação desses profissionais. Assim, por mais que essas reformas distanciem os professores em relação a elas, não nos esqueçamos de que as reformas regem as normas e os regulamentos que se refletirão na formação dos educadores. Guimarães (2001) lembra que o desprestígio, a perda de identidade, bem como a falta de preparo do professor "...alimentam um estado de certa indiferença e de ceticismo de boa parte dos professores em relação à educação e à profissão, o que dificulta ainda mais qualquer mudança neste estado de coisas" (p.101).

Graças ao modelo hegemônico da racionalidade técnica, imposto ao campo educacional, que são reflexos dos acontecimentos no campo político, os professores foram impedidos de criar e de ter sua autonomia, tomando-se dependentes de materiais e técnicas de ensino. Nos estudos de Nóvoa (1992), encontramos críticas a esse modelo, pois este delimita sua função profissional. Para esse autor, há uma super valorização do conhecimento técnico científico, transformando o saber em um ato mecânico. A teoria imposta pela classe hegemônica dita a prática que deve ser viabilizada no contexto escolar, dificultando a autonomia profissional.

Estudiosos, como Pérez Gómez (1995) e Tardif (2008), defendem que a racionalidade técnica favoreceu muito o desprestígio dos professores que, pois passaram a valorizar o técnico, tornando uma falácia os seus saberes.

A história dos profissionais na educação, ao que parece, desenvolveu-se graças aos intermédios de diferentes processos. Conforme Nóvoa (2009). Nos anos 1960, os professores foram ignorados, parecendo não ter existência própria, olvidados como sendo elementos determinantes na dinâmica educativa. Já nos anos

1970, sofreram acusação de contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. Nos anos 1980, década em que os professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação, se viram, mais uma vez, sendo controlados. Contudo, já nos anos 1990, os professores foram colocados no centro dos debates educativos. Iniciaram-se inúmeros estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras, bem como sua trajetória profissional.

Nóvoa (idem) informa que uma das grandes colaboradoras, no tocante a valorizar a vidas dos profissionais ligados a área da educação, fora Ada Abraham que, em 1984, havia organizado uma importante reunião internacional, cujo título se denominava: "O professor é uma pessoa". Esta reunião trouxera um impacto e uma mudança significativa nos centros acadêmicos, bem como, nas literaturas pedagógicas.

Desde então, apesar de estar nos tempos da racionalização técnica, não podemos nos esquecer de que cada professor produziu o seu saber-fazer. Cada técnica usada pelo professor, na realidade, constituiu-se na técnica que melhor combinasse com sua maneira de ser, sendo, pois, sua marca assumida como postura pedagógica, postura que não deixou de ser refletida.

Simultaneamente, a identidade desses profissionais ligados à área da educação foi se construindo, formando-se por meio "das lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 2009, p. 16)". Contudo, quando o saber científico colocou-se acima do saber-fazer do professor, favoreceu-se uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, contribuindo para intensificar o controle sobre os professores e o favorecimento de seu desprestígio profissional.

A complexidade e a forma como vêm ocorrendo as mudanças na sociedade, principalmente no campo tecnológico, exigem uma mudança no perfil dos profissionais, levando-os a buscar uma formação abrangente e embasada, teoricamente, com vista à formação de sujeitos mais reflexivos e atuantes. Nesta perspectiva, nota-se também, da mesma forma que no mundo do trabalho, a investimentos substanciais no campo educacional, mas que acabam por colocar os docentes em condições semelhantes aos trabalhadores do mundo fabril, isto é, ao mesmo tempo que reduz a força de trabalho visando sempre a redução dos custos

de produção, promovendo um monumental desemprego e ao mesmo tempo uma precarização do trabalho, atingindo inclusive os países capitalistas centrais que sempre dominaram a economia, como salienta Antunes (2001)

Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados, que hoje atinge também os países do Norte. Até o Japão e o seu modelo toyotista, que introduziu o “emprego vitalício” para cerca de 25% de sua classe trabalhadora, hoje já ameaça extingui-lo, para adequar-se à competitividade que reemerge do ocidente “toyotizado”.

Tomado a isso, podemos inferir que mesmo nas nações que sempre imperaram, havendo um declínio da classe trabalhadora, limitando suas aspirações, pois como bem demonstra Arendt (1997) a esfera social transformou em um curto espaço de tempo, todas as comunidades modernas em pessoas assalariadas e operárias, fazendo com que essas comunidades se centrassem, em razão de que é no labor a única atividade necessária para a manutenção da vida. Contudo, Antunes (2005) expressa que “... nem o operariado desaparecerá rapidamente e, o que é fundamental, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da classe-que-vive-do-trabalho” (p.62).

Se ao longo do século XX e início do século XXI, a questão central foi a reestruturação produtiva e ganhou notoriedade nos debates dos organismos internacionais, por outro, também teve relevo, as discussões em torno dos direitos humanos, bem como, suas implicações na própria estrutura organizacional da sociedade. Também se situou como preocupação dos Estados nacionais, dado a organização dos movimentos sindicais e pela luta da dignidade humana. Nesse sentido, revisitar os princípios fundamentais que regeram a elaboração dos principais documentos ganham importância na esfera desse capítulo, pois, a partir da compreensão do nexos articulador entre educação e trabalho, por um lado, formação de *competências flexíveis* e a escolarização de pessoas com deficiência, do outro lado, é que podemos visualizar a inserção das pessoas com deficiência no universo capitalista de produção.

Considerações Parciais

Desta forma, se por um lado, foi possível acompanhar, mesmo que de forma sumariada, alguns dos aspectos mais significativos da estrutura da sociedade capitalista, por outro, também, foi relevante desenvolver uma linha de pensamento capaz de sinalizar para transformações mais substanciais desta mesma realidade. Entretanto, não podemos, entender a sociedade contemporânea alicerçada na polarização entre burguesia x proletariado, pois não estamos mais no século XIX e nem tampouco usufruímos das condições materiais daquele período. Seria ingenuidade acadêmica da nossa parte em não considerar e reconhecer todo o processo de desenvolvimento econômico, social, político, cultural etc. Por outro lado, seria ingenuidade muito maior, desconsiderar as contradições que este mesmo desenvolvimento impingiu ao mundo contemporâneo. Hoje, vivemos sob a égide da sociedade do conhecimento, porém, tal progresso científico-tecnológico não foi capaz de eliminar ou mesmo aplinar as contradições sociais, nem mesmo, teve condição de garantir os direitos fundamentais dos quase sete bilhões de habitantes do planeta. Assim, temos um percentual significativo desta população totalmente à margem da própria condição humana.

ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE CIDADANIA

Considerações iniciais.

Este capítulo tem como finalidade discutir a questão da educação inclusivista, analisando-a sob o prisma da relação entre direito e a luta política das pessoas com deficiência. O recorte desta análise recai sobre a realidade brasileira, procurando compreender as dinâmicas que resultaram numa série de medidas legais, as quais, de alguma forma, iniciaram o processo de inclusão, mesmo que parcialmente, das pessoas com deficiência. Com essa diretriz iniciaremos nossa abordagem trazendo à cena as questões que permearam o chamado Estado Militar.

Em meio à ditadura militar (1964-1985), os primeiros passos foram feitos pelas próprias pessoas com deficiência com intuito de consolidar políticas que garantissem seus direitos. Enquanto o Brasil lutava pela redemocratização, esse grupo de pessoas lutavam pelos seus direitos de terem vez e voz em um país onde a omissão do governo e a invisibilidade da sociedade frente aos seus direitos foram ignorados. Assim, neste capítulo, será abordado algumas ações no campo das políticas públicas direcionadas aos direitos das pessoas com deficiência.

Os direitos e conquistas das pessoas com deficiência perpassaram por todo um processo de desrespeito e ações caritativas e assistencialistas. No ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme já tratado anteriormente, foi realizado uma ampla discussão a respeito da garantia quanto aos direitos em serem respeitados e mantidos como sendo a premissa maior da liberdade, da justiça e defesa pela paz no mundo.

O paradigma educacional da inclusão tem suas bases sustentadas na concepção dos direitos humanos dado a legitimação dos valores igualdade e diferença, que se tornaram elementos constitutivos um do outro, ou seja, há uma luta constante neste momento, encampada movimento que busca concretizar, na forma da lei, os direitos de todos os seres humanos em estarem juntos, aprendendo, trocando ideias, dialogando, participando e socializando.

Em seu artigo 205, a Constituição da República Federativa de 1988, expõe a Educação como sendo um direito de todos e sobretudo tendo o Estado e a família como mediadores para sua concretização. Consta também, que a sociedade será uma das promotoras desse direito, com vistas a garantir o pleno desenvolvimento do ser humano com intuito de prepará-lo para o exercício da cidadania e o exercício do trabalho.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve um avanço significativo por parte do Estado em garantir os direitos humanos das pessoas com deficiência. Lutaram para a queda de barreiras existentes tanto na área da saúde, da acessibilidade, do lazer e da educação fossem refutadas e não mais acontecesse fatos como este, narrado por A.S.⁵⁷ quando ainda criança:

Quando eu fui pela primeira vez ser matriculado numa escola, a diretora não me aceitou porque eu era *deficiente*. Eu ia fazer a primeira série. Ela não quis me aceitar porque os pais reclamaram que eu poderia contaminar os seus filhos. Muitas escolas me rejeitaram. Nenhuma me aceitou. Voltei a estudar depois com dezoito anos, junto de crianças que tinha seis e sete anos.

A educação inclusiva não está pautada somente no aspecto pedagógico, mas também está posta no campo político, social, filosófico, ético e sobretudo cultural. Caminhando paralelamente a esses aspectos relatados no depoimento citado acima, recorreremos ao pensamento gramsciano, tendo em vista à compreensão da estrutura que rege a sociedade e está amalgamada em ideias e valores que são sustentados pela cultura e elas fortalecem a hegemonia. Porém, as atitudes conservadoras são colocadas em xeque neste modelo inclusivo, pois os defensores desse paradigma lutam a favor de todas as pessoas, sem distinção, em estarem inseridas no contexto escolar.

Na concepção dialética, o movimento de inclusão na estrutura vigente, existe porque há a expropriação dos direitos de uma determinada esfera da sociedade. Mesmo tendo as políticas públicas que oferecem um suporte, é necessário refletir que também neste processo existe a materialidade do movimento pendular da exclusão. Na realidade, a inclusão é uma legitimação social, pois sua

⁵⁷Professor de educação física com deficiência motora, atuante na rede municipal de ensino, cujo depoimento foi colhido no ano de 2003 para constituir a dissertação de Barros, A. C. C., intitulada Faces e contrafaces dos educadores com deficiência.

efetivação ocorre mediante ao processo de como o ser humano se relaciona com outros seres humanos culturalmente.

A emancipação das classes necessita de um novo projeto cultural em que a vivência democrática seja experienciada e substituída pela subalternidade intelectual. Aqui, é claro evidenciamos a importância também de se compreender a história social, pois esta tem uma íntima ligação com as relações de produção, no entanto, a cultura tem um rico papel na elevação da consciência crítica da classe subalterna, como bem defendeu Gramsci: Todos os homens são intelectuais... mas nem todos os homens desempenham na sociedade o papel de intelectuais.

É sabido que na democracia burguesa não existe igualdade, no entanto, é possível elevar o desenvolvimento da consciência crítica de um sujeito que seja capaz de interferir em sua realidade. À luz dos direitos humanos e de uma democracia burguesa formal, o Estado “defende” os direitos políticos, éticos, civis e sociais das pessoas, no entanto, estes, estão sob a égide da lógica liberal, que garante, pelo menos em termos legais, os direitos sociais. Entretanto, persiste ainda, o fundamento da exclusão, seja social, política e econômica, mas no âmbito das pessoas com deficiência uma inclusão excludente.

Quanto a inclusão das pessoas com deficiência na esfera social, séculos foram necessários (como fora apresentado no capítulo primeiro) para que o trabalho direcionado as pessoas com deficiência fosse mais humanitário, transitando por caminhos irregulares. No entanto, houve o amadurecimento da sociedade quanto ao direito das pessoas em exercerem seus papéis sociais e, por conseguinte, de usufruir dos direitos humanos e do processo de cidadania.

Esse processo foi conseguido de forma lenta. A época conhecida como Milagre Econômico (1969 a 1973) devido ao rápido crescimento da economia brasileira, pela modernização das indústrias e pela entrada do capital estrangeiro, também foi marcada pelos “anos de chumbo” da ditadura militar (1964-1985). Subsidiada pelo governo dos Estados Unidos trouxe grandes prejuízos ao Brasil e a América Latina, sobretudo, com a falta de liberdade e expressão de muitos intelectuais, estudantes, operários e artistas que em sua maioria foram presos e torturados, mortos ou exilados, como demonstra Teles (2010) em seus estudos,

Podemos dizer que cerca de 50 mil pessoas foram presas somente nos primeiros meses de ditadura; houve milhares de presos por motivos políticos; cerca de 20 mil presos foram submetidos a torturas físicas; uma quantia desconhecida de mortos em manifestações públicas; cerca de 400 mortos e desaparecidos políticos; 7.367 indiciados e 10.034 atingidos na fase de inquérito em 707 processos judiciais por crimes contra a segurança nacional; quatro condenações à pena de morte; 130 banidos; 4.862 cassados; 6.592 militares atingidos; milhares de exilados e centenas de camponeses. (p.256)

Foi neste momento conturbado da história do país, que aconteceu um fato importante em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Em 1970, esse grupo de pessoas exigiu a queda do modelo caritativo, ou seja, organizaram-se pela derrubada de modelos restritos ao processo da caridade e de políticas assistencialistas. De fato, antes desse período, as pessoas com deficiência não tinham autonomia sobre suas próprias vidas e também eram ignorados pela sociedade e pelos governos. Como bem vimos, ora marginalizados, ora sob tutela ou sofrendo estigmas e preconceitos, sem direito a vez e voz.

3.1- A organização aos direitos das pessoas com deficiência

Foi no ano de 1970 que nasceu a concepção Integracionista⁵⁸ em relação às pessoas com deficiência. Esse fato ficou conhecido como Movimento Político das Pessoas Deficientes, surgindo assim, as primeiras organizações que foram compostas e dirigidas por eles próprios e refutando associações que os representassem. Para o pensador marxista Gramsci, somente nos tornamos seres sociais, quando analisamos e transformamos a realidade social, a partir do momento, em que estamos vivendo e atuando nas esferas do que nos é real e significativo e jamais pelo ponto de vista do olhar do outro.

Mesmo que a sistematização estivesse longe de se efetuar nesse movimento, pois as primeiras organizações das pessoas com deficiência funcionavam em lugares irregulares, sem sede própria e sem um estatuto que os regesse, mais valia pelo processo dos encontros entre seus pares, pois o aspecto político mesmo simples estava se concretizando.

⁵⁸Sobre esse assunto, o mesmo será melhor abordado no item 1.2 intitulado Concepção Integracionista.

As dificuldades de todos eram discutidas, fortalecendo maior visibilidade desse grupo na sociedade se tornaram pessoas mais politizadas com desejo em transformar a sociedade, permitindo, assim, uma mobilidade social. A esse exemplo, na cidade de São Paulo, no ano de 1974 (século XX), o professor e coordenador Domingos Cessa Neto, do Instituto Benjamin Constant, foi a primeira pessoa com deficiência visual a trabalhar com informática no Brasil, ampliando assim, para mais treze alunos desse instituto, muito antes, que outros alunos sem deficiência pudessem ter acesso⁵⁹.

No ano de 1975, quando a esfera mundial abria discussões sobre a sistematização das Declarações dos Direitos, o Brasil ainda se intimidava em se organizar em movimentos de lutas. No entanto, paulatinamente, a sociedade foi se organizando mesmo que de forma tímida. No ano de 1976, a ONU em reunião decide a promulgação escolhendo o ano de 1981, como sendo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Decidiram como lema a temática da “Participação plena e igualdade”, com vistas a colocar em prática um plano de ação em nível internacional, como também nacional e regional, reabilitação, prevenção de acidentes e lutando pela igualdade de direitos.

Em se tratando de direitos, foi neste processo histórico que as associações de bairros ou centros acadêmicos eram extremamente fiscalizadas. A repressão prejudicou bastante o ato de participar e pensar em conjunto. No entanto, nesta época, podia se ver estudantes se manifestando, como foi presenciado no dia 30 de novembro de 1979, dada a visita do então presidente João Baptista Figueiredo a Florianópolis. Este fato ficou conhecido como Novembrada⁶⁰ e ficou marcado porque pela primeira vez, em pleno exercício da ditadura, um presidente que também era militar, entrou em confronto direto com manifestantes. Também quando estava saindo do aeroporto Hercílio Luz em rumo ao centro da capital, as donas de casa o receberam com um “panelaço” reclamando pela alta dos alimentos. Juntamente a esses grupos, também estavam os taxistas que reclamavam pelo aumento abusivo dos combustíveis e muitos populares revoltados com a ditadura. Este fato, dentre tantos outros pelo

⁵⁹Jornal eletrônico da associação dos ex-alunos do instituto Benjamin Constant. Ano 5, abril de 2010. 38ª edição.

⁶⁰Fonte:<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/12/capitulo-da-historia-do-brasil-durante-ditadura-novembrada-faz-35-anos.html>

Brasil, veio provar o enfraquecimento do regime militar e fortalecera redemocratização do Brasil.

Figura 3 - Novembrada.



Fonte: Banco de Dados: Jornal de Santa Catarina. 30 de novembro de 1979.

Neste mesmo ano, Saito (2011)⁶¹ que tem deficiência motora, esclarece que as reuniões de seu grupo denominada Fraternidade Cristã das Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD) eram fiscalizadas uma vez que tinham

que pedir licença para o Dops. Sim, pedir licença para o Dops, mandar a relação dos nomes dos participantes e dizer o motivo da reunião! Em uma ocasião, estávamos em Parelheiros, acho que num encontro de formação ou coisa parecida, e a gente começou a aprender a letra daquela música Caminhando (Pra não dizer que não falei das flores), do Geraldo Vandré. Um dos participantes era medroso que só e falou: “Não! Essa música a gente não deve cantar porque se o Dops aparece por aqui o que vai acontecer? Todos os aleijadinhos vão ser presos!” Tinha repressão, sim! Nossa Senhora!

⁶¹ Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. 412 p.

Esse movimento acima mencionado, deu origem a outros movimentos de cunho mais significativos. Devido ao movimento mundial que se aproximava em relação a comemoração do Ano Internacional dos Deficientes, no ano de 1979, quando a sociedade brasileira já se mobilizava pela redemocratização do país, muitas organizações de pessoas com deficiência pelo Brasil com intuito de ir ao encontro dos interesses de seus associados também se uniram e se organizaram nacionalmente para discutirem e organizarem estratégias para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pois sabiam que esse segmento lhes trariam o reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Na realidade, podemos afirmar que esse conceito passou a ser um dos termos mais significativos para o que no futuro chamaríamos de Sociedade Inclusiva.

A ONU escolheu para esse movimento uma denominação que melhor retratasse as pessoas com deficiência, refutando a imagem deturpada e culturalmente construída pela sociedade em relação às capacidades e direitos dessas pessoas como se elas fossem “coisificadas”. Com vistas a romper com a exclusão naquele período da história, foi adotada a expressão “pessoas deficientes”, visto que o substantivo *pessoa* remete ao ser humano contrapondo aos termos depreciativos usados até então.

Foi justamente na década de 1980, na transição política que o Brasil passava, com o fim da ditadura militar e o surgimento da Nova República, que os ideais de Gramsci finalmente se aportaram no Brasil. Defensor de que a hegemonia política de uma classe sobre a outra não é efetivada somente pelo controle do Estado (coerção), mas também pelo consentimento da classe oprimida. As ideias gramscinianas também contribuíram para a elevação da conscientização da luta pela autonomia da escola pública no país e concomitantemente pela democracia da classe oprimida em estar lutando pelos seus direitos na sociedade e se tornarem de fato, intelectuais orgânicos de seu contexto e terem compromisso com os interesses coletivos.

Ainda neste ano, na cidade de Brasília, entre os dias 22 e 25 de outubro, o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, atendendo mais de quinhentos participantes, sendo que a maioria dos participantes apresentavam

deficiência. Neste encontro foi criada a Coalizão Nacional Pró-Federação de Entidades de Pessoas Deficientes, tendo sua representação composta por vinte e cinco entidades de dez estados de nossa federação.

Foi realizado neste encontro um manifesto que foi entregue ao presidente da República João Baptista de Oliveira Figueiredo e ao ministro da educação Rubem Carlos Ludwig, criticando e exigindo representantes com deficiência na comissão nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, conforme se pode ler no documento⁶²: ... solicitar a Vossa Excelência providências legais no sentido de que sejam incluídos representantes desta Coalizão na Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. A esse pedido o governo incluiu José Gomes Blanco como representante das pessoas com deficiência na comissão.

O ano de 1981 foi marcado por grandes crises na economia do Brasil e durou por três anos. A historiadora Mary Del Priore (2010) elucida em seu livro *Uma breve história do Brasil*, que depois de décadas de elevado crescimento da economia, a situação do Brasil era bastante complicada, pois havia aumentado o número de desempregos no país graças ao declínio do setor industrial e havia aumentado

O número de pessoas vivendo com rendimentos inferiores a um dólar por dia, aumenta de 17 milhões para 30 milhões. Se no passado a pobreza é registrada mais frequentemente no campo, dando origem as formas de banditismo rural como o cangaço, agora ela tem a cidade como principal espaço. Acompanhando o quadro de empobrecimento da população, a criminalidade urbana expande-se rapidamente, e a ela associa-se o tráfico de drogas. A participação popular no processo de abertura- que se torna claro com a Campanha das Diretas Já – de certa maneira, reflete um descontentamento coletivo diante dos rumos da sociedade brasileira. (p. 78)

Foi neste cenário que no dia 14 de março de 1981, na Câmara Municipal de São Paulo, acontecia a abertura das cerimônias do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo também a participação de quatrocentas pessoas com alguma limitação. Neste mesmo ano, em nível nacional, a cidade de Recife foi

⁶²Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. 412 p.

escolhida para sediar o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, com vistas a lutar por serviços de reabilitação e eliminação de barreiras tanto de cunho arquitetônico, quanto atitudinais que interferem na inclusão das pessoas com deficiência. Neste ano, a comissão organizadora criou vários Jingles⁶³ fazendo uma alusão a campanha nacional e internacional:

Olha aquela flor sem beleza. Quem fez foi a natureza. Cumpri também a missão de ser flor. Olha tudo na vida tem jeito todos nós temos o direito de amar e trabalhar por um lugar ao sol. Vamos ajudar a natureza para que as flores nasçam todas iguais. Quanto mais amor menos barreiras, fronteiras não existem mais. Já que só Deus é perfeito, todos temos direito, todo mundo é normal. Egoísmo é que é defeito, todo mundo tem jeito é todo mundo igual. Já que só Deus é perfeito, todos temos direito, todo mundo é normal. Egoísmo é que é defeito, todo mundo tem jeito é todo mundo igual.

Também textos curtos de cunho informativo:

Bethoven, Thomas Edson, o Presidente Roosevelt, o aleijadinho. Você sabe o que eles fizeram pela humanidade. Eles eram pessoas deficientes. Uma pessoa deficiente é alguém que pode e deve de uma forma ou de outra trabalhar e produzir. Que tem amplo direito de participar no todo da sociedade. E que nada mais quer senão isso. Participar da sociedade é um direito de todos.

Os noticiários⁶⁴ também deram ênfase a este acontecimento:

⁶³Jingle é uma mensagem de cunho musical publicitário em que se apresentam textos simples e de pouca duração para ser com facilidade memorizada e cantada pela população com vistas a alcançar o objetivo primordial de alguma campanha. Dicionário do Aurélio Online. <https://dicionariodoaurelio.com/>. Acesso dia 05 de maio de 2016.

⁶⁴Memorial da Inclusão: Os Caminhos da Pessoa com Deficiência. In: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/home/aipd54.shtml>. Acesso dia 05 de maio de 2016.

Figura 4- Jornal do Brasil. 24 de janeiro de 1980.



Foi neste período que muitas pessoas com deficiência, como Lia Crespo⁶⁵ se enxergaram como sendo cidadãos plenos de seus direitos com desejo de mobilizar a condição que se encontravam:

Passei realmente a me ver como uma cidadã. Não mais como indivíduo, que deveria estar resolvendo as coisas isoladamente, mas como uma cidadã que tinha direitos e que deveria exigir em conjunto que os direitos fossem respeitados. (2011, p. 26)

Também Celso Zoppi⁶⁶ passou a questionar sobre o aspecto cultural inculcado pela sociedade frente aos direitos das pessoas com deficiência em estarem inseridos na sociedade:

A gente tinha que derrubar a barreira do preconceito. A gente batia muito nisso, desde 1981. Naquele começo, a sociedade se incomodava com as pessoas com deficiência indo para a rua, indo a clubes, igrejas,

⁶⁵Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. 412 p.

⁶⁶Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. 412 p.

festas, enfim, fazendo as atividades do dia a dia. A sociedade não estava acostumada com aquilo. Foram necessários vários anos para derrubar essa barreira. Por quê? O que era marcante na mentalidade do povo? Era o assistencialismo, o paternalismo. Para a sociedade, era muito mais cômodo, ao invés de permitir o acesso na escola, dizer: “Você não precisa ir à escola. A gente pega lá o livro pra você.” Era muito marcante essa questão do paternalismo e do assistencialismo. E não era nem por mal, era a cultura que vinha de muitos e muitos anos, séculos. E como derrubar? (2011, p. 28)

Essa luta pelos direitos comunga com o pensamento de Gramsci quando defende que todo cidadão deva se tornar um governante e lutar pelos seus direitos. Assim, o ganho em relação ao ano comemorativo das pessoas com deficiência, foi muito significativo, uma vez que muitos organismos de ordem estaduais e federais foram criados e passaram a representar esse grupo de pessoas. No entanto, as discussões eram feitas mais no âmbito da acessibilidade. O movimento propiciou mudanças quanto aos aspectos arquitetônicos aprovando leis que modificassem a paisagem arquitetônica de muitos lugares públicos e privados, como depreende do depoimento de Nilza Lourdes da Silva⁶⁷:

Em 1980 e 1981, no Ano Internacional, tivemos as mesas-redondas, durante as quais se discutiu todos os problemas. O grupo de transportes, do qual fiz parte, se reunia toda sexta-feira, durante muito tempo na ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Tinha muita gente da USP, sociólogos, médicos, pessoas especializadas em barreiras arquitetônicas. A discussão era grande e bem movimentada. Foi um movimento que abriu para a participação de todos. A primeira vez em que a gente fez uma manifestação, pela implantação da acessibilidade no metrô, justamente quando uma amiga batalhadora, a Helena Melo de Oliva, caiu da escada rolante, porque o segurança não soube levá-la. Foi terrível! Ela tinha feito quimioterapia. Usava peruca, que foi longe. Tudo foi muito constrangedor e triste. Estávamos mostrando ao povo que precisávamos de acessibilidade. Precisávamos que as barreiras fossem eliminadas! (2011, p. 28)

Todas essas discussões e mudanças que foram feitas mediante a mudança paulatina da sociedade e das pessoas com deficiência deve-se ao fato delas próprias assumirem sua deficiência e valorizar sua trajetória de vida, com vistas a interferir no momento atual, permitindo que para além da conquista de seus direitos, também romperam com antigas concepções de mundo e ser humano. Nessa linha de pensamento Gramsci (1986) afirma que é pela própria concepção de

⁶⁷ Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. 412 p.

mundo, que pertencemos sempre a um determinado grupo e são os elementos sociais que partilhamos em comum que nos fazem pensar e agir. Esse processo, para este filósofo italiano, se torna dialético sobretudo pela necessária mediação que a pessoa precisa adquirir primeiramente de si próprio. Dada essa elevação da consciência, ele será um mediador do desenvolvimento de outras consciências, efetivando assim, a consciência de classe e, por conseguinte, realiza uma organização política, pois são as formas sociais de atuação que verdadeiramente efetivam os agentes históricos.

E foi nesta mudança de consciência que as pessoas com deficiência souberam de fato aproveitar este momento para que suas reivindicações fossem acatadas pelas instâncias da sociedade e também pelo poder público. Assim, no final da década de 80 (século XX) as pessoas com deficiência lutaram para terem mais dignidade e vida independente. Eles se apoiaram no movimento criado nos Estados Unidos ainda na década de 70 (século XX) denominado Movimento de Vida Independente. Esse movimento se espalhou por todo o mundo e tinha como meta principal a inclusão social, lutando contra e qualquer forma de barreira. Autonomia nas atividades de vida diária, serviços de informação, mas a responsabilidade deles próprios pela tomada de suas decisões. O processo da inclusão estava plantado neste processo, visto que quando se oportuniza as pessoas com deficiência em lidarem seu próprio desenvolvimento, elas se tornam de fato cidadãos.

Foi graças a esse movimento que algumas pessoas com deficiência criou o projeto denominado Centro de Vida Independente (CVI) e que no ano dia 14 de dezembro de 1988 tornou-se um projeto do governo intitulado Movimento de Vida Independente (MVI) tendo atualmente vinte centros espalhados por todo país. Este Movimento também deu origem nacionalmente ao Dia Nacional do Movimento de Vida Independente como se pode ler:

O Congresso Nacional decreta: Art.1º Fica instituído o Dia Nacional do Movimento de Vida Independente, que será celebrado no dia 14 de dezembro. Art. 2º Os poderes públicos apoiaram as iniciativas de fortalecimento das atividades do movimento de vida independente para às pessoas com deficiência. (Projeto de Lei N.º 4.527-A, de 2008)

Este ganho deve-se a trajetória histórica e, sobretudo as conquistas desse grupo. Na realidade, é o reflexo dos movimentos sociais, tendo uma maior participação da população brasileira que saíram do anonimato. As pessoas com deficiência não ficaram de fora, pois foi formado novas organizações e lutas com vistas a reivindicações de seus direitos.

Além das pessoas com deficiência, outros movimentos sociais dos anos 80 (século XX) que antes eram silenciados pelo autoritarismo, foram se organizando mediante a compreensão de mudanças em sua realidade histórica e assim, uniram forças políticas. Não foram somente as pessoas com deficiência que se uniram neste período, mas vários segmentos sociais como os negros, indígenas, mulheres, homossexuais, trabalhadores, os Sem Terra etc.

Graças a essas lutas das pessoas com deficiência, que no ano de 1982, a ONU criou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. Neste programa, as questões ligadas historicamente aos aspectos religiosos ou médicos que diziam respeito as pessoas com deficiência, deveriam ser deslocados para o campo das Ciências Sociais, bem como dos Direitos Humanos.

Já no ano de 1983, a ONU decretou efetivamente, os anos de 1983 a 1993, como sendo a Década Internacional das pessoas com Deficiência. Cinco anos depois, foi determinado também pela ONU que todo dia 03 de dezembro, seria comemorado o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.

No decorrer do processo, aos poucos, com o declínio da ditadura militar (1985) ocorrido pelo despreparo do governo em controlar a inflação, estimular a economia e minimizar a pobreza em detrimento da grande concentração de renda de poucos, a pró-democracia foi sendo materializada. Assim, a sociedade civil foi ganhando seu espaço.

Seis anos depois do “Ano Internacional dos Deficientes”, o país estava borbulhando pela formatação e efetivação da nova Constituição Federal. Os grupos diversos se organizaram para a elaboração de propostas que melhor os representasse. Não nos resta dúvidas que as leis existentes na Carta Magna, que foi promulgada em 1988 nosso país são frutos de toda movimentação social das lutas enfrentadas pelos vários segmentos da sociedade. Quanto a responsabilidade do Estado em relação às pessoas com deficiência, elas tiveram um tratamento nesta

Carta, no Inciso III do artigo 208: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, (BRASIL, 1988). Muitos estudiosos acreditam que este fato se deve pelas organizações anteriores e posteriores ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

A par de toda essa discussão, há no interior dos debates levados à frente ao longo do período demarcado, uma efervescência de concepções em torno das pessoas com deficiência. Por outro lado, estas mesmas perspectivas distintas entre si, adensam o debate sobre os caminhos a serem trilhados pelas pessoas com deficiência.

3.2- Conceção Integracionista.

Foi de uma significância importante o esforço dos movimentos que lutaram para refinar conceitos e paradigmas com vistas a palpar uma nova perspectiva mais humanitária em relação as pessoas com deficiência.

No ano de 1970 (Século XX) as pessoas com deficiência no Brasil, levantaram a bandeira contra o modelo caritativo e exigiram a queda dos modelos assistencialistas, demarcando o início do princípio Integracionista, que já existia em alguns países da Europa. Foi uma prática social bem avançada se comparada aos outros modelos sociais como a Exclusão que ocorreu desde a Antiguidade até o início do século 20. Já a segregação praticada entre os anos de 1920 a 1940, tinha um modelo positivista e via a deficiência como sendo um problema ligado somente ao indivíduo. A atenção era voltada para a deficiência e não para suas reais capacidades. O discurso aqui neste momento era de que o indivíduo com deficiência devesse se esforçar ao máximo, com intuito de se interagir na sociedade.

O direito de a pessoa com deficiência ter o mesmo acesso aos ditos “normais” no campo educacional, nasceu de fato, na Dinamarca, com o princípio denominado Normalização, no ano de 1950. Todavia foi somente no ano de 1959 que esse país inseriu em sua legislação a defesa de que os indivíduos com deficiência, devessem ter as mesmas condições de vida de outras pessoas sem deficiência. Utilizando este princípio como modelo foi que países como Canadá,

Québec e Estados Unidos rapidamente abraçaram esta causa. Este último país levantou bem mais rápido esta bandeira em defesa do Movimento de mainstreaming⁶⁸. Esta filosofia adentrou nos cursos de formação de professores daquele país e apregooou política na qual os alunos com deficiência deveriam receber educação escolar em ambientes com pessoas sem deficiência, inibindo assim, espaços segregacionistas e estigmatizantes.

Um ano depois da Dinamarca assumir em sua legislação a defesa das pessoas com deficiência em salas comuns, o Brasil foi marcado pela crise da Nova Pedagogia. Nos anos de 1960 e 1968, a tendência tecnicista, nos ditames da ditadura militar, defendia a educação como sendo investimento, valorizando a produtividade e ao mesmo tempo, neutralizando a cientificidade dos métodos. Foi neste processo histórico que no ano de 1961, a lei nº 4.024 foi publicada, sem muitas alterações na estrutura do ensino se comparado a reforma Capanema. No entanto, foi neste momento da história que de fato houve um olhar voltado para a educação da pessoa com deficiência, pois se abordou na lei uma preocupação dos poderes públicos e com a aprendizagem de fato, sobretudo quando se defendeu o ingresso da classe menos favorecida economicamente no contexto escolar e também em relação as pessoas com deficiência. Nesta lei pode-se ler:

Da Educação de Excepcionais

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

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

Foi tão conturbado esse período, devido a ausência de uma sistematização de leis que realmente tratasse a escolarização das pessoas com deficiência, que muitas escolas e classes especiais ficaram superlotadas também com alunos/as que apresentavam limitação, mas não a deficiência.

⁶⁸ Esse movimento foi bem encorajador neste período, exceto se os pais exigissem que a criança continuasse recebendo atendimento em ambientes segregacionistas.

As políticas públicas a partir de 1970 teve o paradigma integracionista como eixo norteador, representando assim mudanças significativas em parte da sociedade. Este fato deve-se a confusão de concepções que este paradigma gerou. Muitas ações em relação as pessoas com deficiência ora eram feitas sob o ponto de vista segregacionista, ora integracionista. A busca pela normalização, como expressa Omote (1999) com vistas a integrar a filosofia integracionista se configurou

nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade. (p.67)

Severas críticas foram tecidas entre os anos de 1970 a 1980 em relação a modalidade de ensino oferecida em instituições de cunho segregativo. As discussões eram acirradas contra este modelo, defendendo, sobretudo, a eliminação completa deste. As críticas foram lançadas não somente sobre escolas especiais, mas também sobre as salas de atendimento que mantinham ligação direta com a rede pública de ensino e que também eram segregacionistas. Mesmo lutando contra a exclusão e segregação, o processo integracionista se deparava com entraves da própria sociedade, haja vista que ela ditava quais indivíduos poderiam ser ou não inseridos.

Também neste mesmo período, os educadores norte-americanos puderam perceber que a filosofia não atingia resultados satisfatórios devido a não mudança de concepção dos próprios professores, pois mesmo estando com alunos sem deficiência, eram segregados da mesma forma. Em muitos casos, eram isolados pela turma e pelo professor, outras eram como se não estivessem dentro da sala de aula. Esta realidade também pode ser comprovada no Brasil, conforme pesquisa de Barros (2003) ao coletar depoimentos de professores com deficiência de quando estes eram discentes:

Porque a fase mais difícil da minha vida foi quando eu entrei na primeira série até na quarta série, porque nesta fase fui muito rejeitada na escola onde estudei, principalmente por parte dos meus colegas mesmo de turma e também da professora. Sempre que estava chegando o dia da aula de educação física, eu já não queria ir na escola, porque eu sentia por parte dos meus colegas... Eles ficavam me olhando, pois nem

todos os exercícios eu dava conta de fazer... Meu pai me carregava, me colocava dentro da sala. Na hora da educação física, eu lembro que a professora era muito agitada, eu me lembro direitinho dela. Ela chegou lá na sala e disse: “Vamos descer! Vamos todo mundo lá para o pátio! ”. Parece até que se esqueceram de mim. Todo mundo desceu, e eu como não podia andar, fiquei para trás. Eu sabia que eu não ia fazer, mas eu queria participar, queria ficar ali olhando, vendo como eles estavam fazendo os exercícios. Então foi uma hora assim que eu mais uma vez, me senti muito rejeitada. (PDM₃)⁶⁹

Outro depoimento que ilustra de forma lapidar a questão da exclusão no contexto escolar, pode ser apreendida a seguir:

Muitas vezes me senti discriminada até pra me matricular. Eu implorava por uma vaga, porque eu tinha que explicar que tinha dificuldade por causa da minha deficiência que muito me limitava... Era uma tortura para mim explicar para todo professor novo que entrava, minha história de vida. Explicava que eu tinha deficiência visual que eu tinha dificuldades e precisava de pequenas adequações para mim. Todos os anos, era uma tortura contar para os professores e sentir os que eles poderiam sentir em relação a mim. Como seria o tratamento dele? De novo eu seria rejeitada? Minha vida de estudante foi feita com muito trauma. (PDV3)⁷⁰

Observa-se pelos relatos acima que apesar de algumas medidas de cunho muito mais assistencialista e integracionista estar vigorando, no mundo real a situação era bem distinta dos propósitos legais, pois os depoimentos caracterizam esta realidade da forma mais contraditória, ou seja, muito mais do que, a perspectiva assistencialista, se vislumbra a ação do esforço individual e da persistência desses indivíduos em enfrentar tais adversidades, desde questões ligados aos aspectos arquitetônicos e atitudinais.

Nos Estados Unidos, foi determinado que o ensino especial e o comum devessem “dar as mãos” para atender de forma satisfatória as pessoas com deficiência. Tal proposta como bem assinala Omote (1999) ficou conhecida como Regular Education Initiative (REI) ou General Education Initiative (GEI). No Brasil, além de ser criado novas salas para atender crianças, sobretudo as que apresentavam deficiência intelectual, também foi neste período que surgiram cursos de formação para profissionais no âmbito da deficiência. Já com a Lei 5.692/71, foi

⁶⁹ Pessoa com Deficiência Motora.

⁷⁰ Pessoa com Deficiência Visual.

criado o centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e posteriormente a Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais passa a ser denominada Secretaria de Educação Especial⁷¹. Nesta lei foi abordado no Artigo 9º, uma atenção especial aos alunos que apresentam deficiência

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Outro fator importante foi a criação no de 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar). Foi um grande avanço o movimento acontecido no início da década de 70 (Século XIX) que logo após foi fortalecido pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes, devido a mudança de paradigmas, visto que é pelo modo como a sociedade vislumbra a deficiência, é que ocorre as dificuldades, preconceitos, aceitação e desafios impingidas as pessoas com deficiência. Desse desconhecimento, a sociedade rotula, cria estereótipos que impedem o direito das pessoas com deficiência ou não de viverem na sociedade. Na realidade, a deficiência nada mais é do que a uma desvantagem que o preconceito e a discriminação desenvolvem pela ausência de acessibilidade da sociedade quanto a conhecer o social sentido da deficiência.

De fato, a trajetória histórica das pessoas com deficiência, nada mais é do que o desenvolvimento e conquistas da própria sociedade, sobretudo no tocante ao desenvolvimento cultural, econômico, político e cultural de todos envolvidos nela. As competências que serão desenvolvidas pelos indivíduos dependem muito mais das condições ambientais e sociais do que as limitações que o corpo apresenta. Assim, o modelo integracionista teve como foco integrar o aluno a escola, baseando-se no atendimento que a mesma oferece e esta, em nada sofre modificações, pois é o aluno que deve se adequar a ela.

Esse modelo de ser humano então se tornou extremamente subjetivo e também excludente, pois se ancorou numa escola tradicional e os que fugiram ao espectro de normalidade, foram visivelmente ignorados. É sabido que o

⁷¹ De fato, a terminologia Educação Especial, antes mesmo de 1971, já era usada no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

desenvolvimento humano foi marcado pela questão das diferenças. Reconhecer esse processo é o primeiro passo para um mundo mais humano, visto que devemos reconhecer e conviver com as diferenças, como sendo uma característica peculiar da humanidade. Não existe e nunca existirá uma igualdade entre os seres humanos, sobretudo no aspecto da aprendizagem.

No caminhar do processo integracionista, houve a exclusão dos alunos que não se enquadravam ao ensino porque não se trabalhava com eles, questões mínimas de autonomia e também aspectos que elevassem seu senso de criticidade, assim como também não se trabalhava com os alunos que não tinham deficiência. Schneider no ano de 1974 realizou uma das primeiras pesquisas no Brasil a respeito dos parâmetros para o encaminhamento de alunos as salas especiais e pode constatar que muitos alunos eram encaminhados as escolas ou salas especiais sem apresentarem de fato a deficiência. Muitos alunos eram rotulados com deficiência, por apresentarem comportamentos socialmente diferentes dos demais ou comportamentos anormais. Ainda segundo este estudo, os preconceitos e estereótipos em relação as condições econômicas, sociais e culturais dos alunos eram os elementos que sustentavam a forma de classificação dos professores. Nesta linha de pensamento, a concepção integracionista é que selecionava quem poderia estar inserido na escola ou em outras esferas da sociedade.

No ano de 1975, a organização The United National 1975 declaration, promovia pelo mundo, vários encontros e seminários cujo foco era a reivindicação do direito de todas as pessoas estarem dentro da escola. No entanto, somente depois de trinta e cinco anos, é que seu trabalho saiu da conscientização para a ação.

Foi baseado nessa organização e também no Movimento Internacional das Pessoas Deficientes, que no ano de 1980, as pessoas que apresentavam limitação quanto a forma de aprender, locomover ou trabalhar, levantaram a bandeira contra o modelo integracionista, sendo, portanto, ancorado pelo início do processo inclusivista. Neste período cresceu de forma significativa nas escolas regulares, o atendimento de classes especiais ou serviços de apoio especializado. No entanto, a responsabilidade dessa modalidade, era totalmente educação especial. Rosa e André (2006) clarificam que neste período, mesmo que de forma tímida, havia o atendimento especializado para os alunos que conseguiam acompanhar a turma e que o desempenho fosse comparável com os resultados dos alunos que não

apresentavam deficiência. Caso o discente não conseguisse acompanhar, ele seria acolhido nas classes especiais.

Outro ponto que merece nossa reflexão é em relação as questões de ordem econômica que implicam neste processo da luta pela integração. Há muitos enxergam neste processo, muito mais a desoneração e responsabilidade por parte do Estado, não tendo a necessidade mais da manutenção das escolas especiais. Também outro ponto, refere-se ao mascaramento quanto aos critérios de justiça e igualdade, visto que neste modelo é transferido para o próprio aluno a responsabilidade de preparação e adequação, forçando a normalização deste aluno.

A injustiça do modelo integracionista, defensora da inserção das pessoas com deficiência na sociedade, desde que se portasse conforme as regras pré-estipuladas da mesma quanto a aprendizagem, ao trabalho, locomoção e comunicação, começaram a ser questionadas. Como ficariam então assegurados os direitos das pessoas com deficiência que não se enquadrassem ao paradigma dessa normalização? O isolamento, a exclusão obstaculariza qualquer forma de direito e este se torna uma teoria vazia a afirmação de que todos nascem livres e iguais não é verdadeira.

A esse respeito, Hannah Arendt vivenciou o que é ser apátrida e como é viver não pertencendo a uma comunidade. Ela fugiu da perseguição do nazismo entre os anos de 1933 a 1952, recebendo apoio norte-americano e, por conseguinte, cidadania desse país. No entanto, o fato dela não mais pertencer a uma sociedade em que nasceu, seria como se não pertencesse mais a humanidade e não tivesse então os direitos humanos garantidos. Em sua visão, quando um ser humano ou um grupo, fica impossibilitado de agir e à mercê da sorte ou da concepção de outros grupos, esses não podem ser responsabilizados pelas ações de outras pessoas e é exatamente essa ausência de responsabilidade, que faz deles, meros objetos, impedidos de agir e pensar, não se reconhecem como sujeitos da história e se tornam vítimas do processo de dominação. Quando não mais se reconhecem como sujeitos da história, tiram-lhes o papel de ser humano e suas ações e opiniões, mesmo que as tenham, em nada interfere, pois é como se nunca existissem, visto que a ação, é uma atividade dignificadora do homem e traz em seu âmago a responsabilidade da ação organizando toda sua história.

Arendt (2007) defende que para existir a história, deva existir a pluralidade e não o isolamento entre os homens e que é pelo espaço público que o ser humano forma sua identidade e ao mesmo tempo, confirma sua singularidade. Dado o oposto, ou seja, excluído da teia das relações humanas, ele fica despido de toda dignidade humana e será como se nunca houvesse existido. Sustenta ainda que os direitos humanos não mais são do que ações políticas, ao se tornarem uma junção do ser humano concreto com outros seres humanos concretos e diversificados, portanto, únicos e nunca uma cópia homogênea e facilmente substituível. Em sua concepção, quando os direitos humanos, não mais são reflexos da dignidade humana e não se respeitam a pluralidade, perde-se o verdadeiro sentido da existência, devido a essa exclusão.

A isso, Paugam (2011) explica que a exclusão age como processo da desqualificação social e lança sob a responsabilidade dos serviços sociais, a manutenção dessa concepção, em que os excluídos do processo têm uma ligação com a sociedade, mantendo sempre uma angústia coletiva, uma vez que é crescente o número de pessoas lançadas a exclusão. Mesmo quando está isolado, o ser humano continua sendo ser humano, no entanto, quando este se separa do espaço social, encontra limitação para se identificar e confirmar sua verdadeira identidade.

Gramsci (1987) analisa o sistema capitalista como forma da manutenção das desigualdades sociais, mesmo porque é por meio dela que existe a perpetuação das relações desiguais e excludentes na forma política. No entanto, a garantia dos direitos humanos no processo capitalista de produção apenas ocorre mediante o confronto com os do sistema, bem como pela sua eficiência. A limitação quanto a produção, sendo tratada como inferioridade, obstaculariza a participação desses indivíduos na sociedade. Ainda conclui (2010) que a exclusão ocorre sobretudo pelo fato de muitos estarem fora do contexto da vida social. A população excluída, em sua maioria, exerce trabalhos precários e são privados de grandes oportunidades e de usufruírem dos benefícios sociais, culturais, políticos e econômicos. Para este marxista italiano, o que de fato distancia os seres humanos de exercerem sua cidadania, é a naturalização da exclusão, privando a maioria de melhores escolhas. Esta imposição é feita pela lógica do mercado e, sobretudo pelas relações econômicas, sociais, culturais e políticas do sistema capitalista, impedindo melhores escolhas pelo sujeito em todas as esferas de sua vida.

Tendo uma perspectiva oposta a concepção integracionista, os defensores do paradigma inclusivista, procuraram estabelecer posicionamentos distintos dos integracionistas ao abordarem o problema das pessoas com deficiência sob a ótica da alteração da forma como a sociedade os concebe, isto é, para esta perspectiva, a sociedade deve se adequar as pessoas com deficiência e não o contrário.

3.3- Concepção Inclusivista.

A educação é um dos elementos defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, sistematizada por vários representantes de diferentes países. Paris foi a cidade escolhida para sediar sua promulgação e de fato foi instituída no dia 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 217 A (III) com vistas a alcançar o direito de todos os seres humanos.

Um ano antes de acontecer na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança, tendo como base vários tratados sobre os direitos humanos. Essa Convenção é reafirmada em Portugal em 20 de Setembro de 1990⁷² tendo em vista a vulnerabilidade de várias crianças necessitando de proteção e responsabilizando a família pelos cuidados e proteção. Também defendeu a proteção jurídica e não jurídica da criança após o seu nascimento, valorizando a cultura a qual a criança está inserida e a funcionabilidade dos setores que visam cooperar para garantir os direitos da criança.

Outro fato importante acontecido no ano de 1990 foi a oficialização da Lei 8.069 que entrou em vigor em 13 de julho e foi intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente⁷³ (ECA). Tornou-se um instrumento norteador para radicalização

⁷² Cf.: A Convenção sobre os Direitos da Criança.
https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 01/Agosto de 2017.

⁷³ Cf.: Estatuto da Criança e do Adolescente.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 01/Agosto de 2017.

quanto aos direitos do universo infanto-juvenil e, sobretudo como mediação na luta pela emancipação do poderio adulto em relação à figura da criança/adolescente, com vistas a se obter uma relação mais igualitária, dialógica, democrática e inclusiva. Para sua efetivação, envolveram aspectos ligados a faixas etária diferentes, etnia, aspectos cultural e social, orientação sexual e religiosa. Os direitos se remetem a essa população sem

... discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Parágrafo único)

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), traz em seu artigo 54, a defesa do Atendimento Educacional Especializado, dentro do sistema regular de ensino para alunos com deficiência.

No Capítulo IV, pode-se ver um tratamento dado à educação responsabilizando o Estado em... Oferecer à criança e ao adolescente um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (artigo 54: III).

Foi com intuito de reafirmar a Declaração de 1948, que em 1990, o modelo integracionista vai perdendo seu papel norteador das políticas de cunho especial, para o paradigma social de caráter inclusivista. A Declaração Mundial de Educação para Todos foi produzida durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO e realizada entre 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien na Tailândia. A declaração postulava o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Conforme a Declaração, deveria ter sido contempladas a expansão e melhoria com os cuidados globais na primeira infância na educação, especialmente para as crianças menos favorecidas e mais vulneráveis, assim como, deveria ser garantido para todas as crianças, particularmente as que estivessem em situações mais desafiadoras e as que pertencessem às minorias étnicas, deveriam ter acesso à educação primária gratuita, de qualidade e obrigatória até o ano de 2015.

Nela, foi registrado que dentre os entraves para não acontecer o que foi prescrito no ano de 1948, estava no histórico de 100 milhões de crianças (60 milhões meninas) que não tiveram acesso ao ensino primário; 960 milhões de adultos (640 do sexo feminino) eram analfabetos ou se enquadravam em analfabetos funcionais, sobretudo nos países em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo inteiro não tinham direito ao conhecimento científico e tecnológico, obstaculizando mudanças sociais e culturais em suas vidas e mais de 100 milhões de crianças e tantos milhões de adultos não completavam o ensino fundamental ou médio e quando o finalizavam, não conseguiam colocar em prática as habilidades adquiridas⁷⁴.

Os fatores que muito contribuíram para essa triste realidade foram

o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.⁷⁵

Nesse documento podemos encontrar dois artigos importantes impulsionadores da inclusão: o artigo 3º que defende a universalização do acesso à Educação e Promoção da Equidade e também em seu artigo 5º, de uma atenção mais criteriosa quanto a educação das pessoas que apresentassem alguma deficiência, garantindo seu ingresso e sua permanência.

A deficiência, neste novo modelo, não mais transfere a responsabilidade da deficiência para a pessoa que a tem, mas sim, para sociedade, exigindo da mesma, a responsabilidade dos desafios tanto atitudinais quanto arquitetônicos enfrentados pelas pessoas com deficiência. De fato, para muitos autores que

⁷⁴ Declaração de Jomtien (Tailândia). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (05 a 09 de março de 1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

⁷⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso 01 de Junho de 2017.

defendem o modelo social da deficiência, apregoam que incluir tem uma estreita ligação com a democratização dos espaços sociais, valorização da diversidade e, sobretudo respeitar as diferenças que cada ser humano carrega consigo.

Logo no início desta Declaração, é apresentado os Direitos Humanos e também a Declaração ocorrida em Jomtien (Tailândia) com objetivo de reforçar os princípios de uma educação especial e uma pedagogia centrada no pleno desenvolvimento da criança. As estruturas de ação e as propostas pedagógicas voltadas para o Ensino Especial foram feitas para serem executadas em nível internacional, nacional e regionais sendo fundamentalmente ancorados pelos princípios: igualdade de direitos; adaptação da escola conforme as necessidades de cada aluno e a diversificação do ensino com a defesa de todos viverem juntos em um mesmo espaço comum.

O objetivo central dessas duas declarações foi o de trazer à tona a emergente necessidade de redirecionar o processo educacional e elaborar novas abordagens, para que todas as pessoas tivessem acesso aos conhecimentos básicos almejando obter uma vida mais igualitária, justa e democrática. Para tanto, seria de responsabilidade de todo governo, traçar metas de longo prazo e colocá-los em prática.

Bartalotti (2006) segue essa corrente, e declara que o processo de inclusão vai para além de colocar alguém com deficiência junto dos que o não tem, mas na compreensão do binômio exclusão/inclusão, não em seu sentido etimológico, mas no valor que cada indivíduo apregoa a esses termos, mesmo porque, para esta autora, os reais significados são formados pelas relações sociais e ela acredita que o processo de inclusão social seja na verdade, uma ação muito mais reparatória e compensatória aos danos e sofrimentos para com as pessoas que foram excluídas no decurso da história.

Nessa mesma linha de pensamento, Sasaki (2006) acredita que a inclusão tenta superar os obstáculos historicamente impingidos aos excluídos aponta que a inclusão permitiu uma mútua ajuda entre a sociedade e a pessoa com deficiência. Clarifica que a exclusão é formada por uma ordem social legitimada por valores e ideologias que se justificam por si só, resultando em como a sociedade se organizou e se relacionou. Conclui que as ações, ao longo do tempo,

desenvolvidas no campo político, não são capazes de garantir as modificações necessárias para o atendimento das pessoas com deficiência, ou seja, por mais que se tenha avançado, nas últimas décadas, observa-se a persistência de propostas inclusivistas, sem garantir e ampliar os direitos fundamentais desse segmento social.

Baseado em uma concepção de mundo mais humana foi que em dezembro de 1993, a Assembléia Geral da ONU, decidiu sistematizar medidas que já tinham sido fomentadas em 1982, criando a resolução de número 48/06. Neste documento, foi defendido vinte e duas normas ancoradoras das medidas quanto a implementação da igualdade e participação das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais. Graças a essas normas é que a segregação foi saindo de foco, para dar maior sustentabilidade ao processo da integração, chegando até subsidiar as discussões em torno da necessidade urgente do paradigma inclusivista.

Um dos frutos do movimento da luta tanto das pessoas com deficiência quanto das que lutam pela igualdade dos direitos, foi sem sombra de dúvida a sistematização, ocorrida no ano de 1994 da Conferência ocorrida em Salamanca na Espanha: Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais. Esta conferência, é considerada como sendo a Carta Magna da inclusão e conforme salienta Sanchez (2005) contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo, pois participaram dessas discussões, noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, fundamentando o documento denominado: Declaração de Salamanca - De Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), cujo foco foi a construção de recomendações para que todos os países, a qual o Brasil fez parte, configurem a educação como sendo um ato político, social, cultural e pedagógico em defesa de todos a uma educação de qualidade, e, sobretudo, na organização de um sistema educacional mais humanitário e inclusivo, sem subterfúgio para o preconceito e a discriminação:

Aquele com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de satisfazer tais necessidades. (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994)

O aprimoramento dos sistemas da inclusão fortalecidos pelas políticas públicas em educação foi a grande alavanca dessa Conferência. Defende por

exemplo, que todo governo deva atender as especificidades da população, minimizando as diferenças que possam existir na sociedade. Ainda essa Declaração tomou o cuidado de mencionar em seu item 02:

- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Neste mesmo ano, é publicada no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial cujo foco foi o de assegurar uma educação igualitária dos alunos com deficiência junto com os demais, com vistas a assegurar o acesso e permanência de todos, atendendo suas necessidades de aprendizagem. Também como as pessoas se desenvolvem, baseando-se nas teorias do desenvolvimento e aprendizagem foi a temática elencada nessa discussão. Como expressa Pfalfer (2010) remete na forma como os docentes devem analisar o processo de aprendizagem e compreender que a ação pedagógica humanitária remete uma relação cultural.

Pfalfer se ancora no pensamento de Gramsci e reafirma que o real aprendizado somente se efetivará quando se consegue unir a força representada pelas autoridades com a cultura advinda do povo, formando assim, o consenso. Ele vê na escola, um papel mister, quanto a preparação para tomar o poder, ampliando sua concepção de homem e mundo, gerenciando as mentes para caminhar rumo ao poder.

Essa é o direcionamento que uma educação, voltada para uma sociedade inclusiva deva ter. O compromisso estende-se não somente para as pessoas que apresentam a deficiência, mas sim, a todos os excluídos, respeitando sempre a diversidade humana. Assim, o movimento da inclusão, na realidade é um ato político, pois recai sobre a defesa de que todos têm o direito de participar da luta pelos direitos na sociedade.

E na luta por esses direitos, a Educação Especial deve ser uma âncora para a educação inclusiva que abarca elementos que vão além do atendimento especializado, mas uma modalidade que tem como meta a formação do indivíduo que luta pelo processo de cidadania e respeita, sobretudo, a diversidade humana. Dessa forma, os atendimentos educacionais de cunho especializado, não trabalham atualmente de forma isolada, pois sabem que estão inseridos em um contexto educacional. Portanto, o paradigma inclusivista necessita estar em constante reflexão: visto, revisto e questionado, sobretudo, porque muitos discentes têm necessidades específicas de aprendizagem. Ressaltam-se não suas limitações, mas sim, suas potencialidades e o que a escola pode oferecer para atender as necessidades especiais de aprendizagem desse indivíduo.

Uma pedagogia reflexiva com vistas a atender a diversidade é necessária neste movimento para atender os alunos com deficiência ou com alguma limitação. Nesse ínterim, dentro de um mesmo currículo há que se buscar subsídios que atendam às necessidades peculiares de cada um. Todavia, essa atenção especial, como bem expressa Sasaki (2007), gera um grande desafio, pois

Educar na, e para a, diversidade passou a ser uma exigência - e um desafio - da escola que almeja ser inclusiva; uma escola capaz de garantir não só o acesso à educação a todas as crianças e jovens em idade escolar, mas tornar efetiva a educação de todas as crianças e jovens, independentemente das suas características pessoais e sociais. As escolas devem adotar políticas e práticas mais inclusivas, que levem a que a Escola se afirme cada vez mais como comunidade educativa inclusiva. Contudo, passar dos ideais às práticas, do dever-ser ao ser, implica diversificar e adequar estratégias, materiais e espaços educativos, de forma a garantir o ensino a todas as crianças e jovens, facilitando o seu desenvolvimento enquanto pessoas e cidadãos capazes de intervir, de forma responsável e informada, na sociedade de que fazem parte (p. 116)

O caráter pedagógico-educativo do pensamento Gramsciano (1987) é o de preparar o aluno, não somente para ser um trabalhador do futuro, mas sim o de

formar cidadãos, que sejam engajados na luta pelas conquistas sociais e, sobretudo ter uma consciência mais crítica em relação aos acontecimentos que o cerca, organizando-se em classe em prol de uma sociedade mais democrática.

A escola para se efetivar como inclusiva deve ser crítica-reflexiva e exercer seu papel político, no tocante ao compromisso social. Deve atender as reais necessidades dos alunos que até então foram excluídos do processo e não mais permitir que as barreiras de ordem arquitetônicas e atitudinais possam ser empecilho para se efetivar o processo inclusivista. A ausência de elementos ancoradores, tais como acessibilidade, conhecimento das diferentes formas de aprendizagem, leis exequíveis, programas que realmente respeitam as necessidades básicas de cada indivíduo, favorecem a exclusão dentro da inclusão.

A inclusão não está intrinsecamente e somente ligada ao contexto da escola. Devemos considerar a inclusão sob uma ótica dialética: inclusão versus exclusão e entendê-la sob a égide do fenômeno histórico a qual é sustentado por uma ordem social dominante e desigual, ancorado pelo sistema capitalista de produção que sustenta valores discriminatórios e segregacionistas. A linha de raciocínio é a seguinte: A inclusão e exclusão é uma via de mão única, pois ao mesmo tempo em que o sujeito é incluído, também existe o movimento da exclusão centrado no âmbito econômico e social. Em se tratando, das pessoas com deficiência, infere-se a condição da não produtividade no sistema capitalista, visto que a ideia do corpo imperfeito está intimamente ligada ao campo economicamente improdutivo, referindo-se as pessoas com deficiência uma condição de inferioridade e não de cidadãos que tem direito a participação.

No entanto, para se compreender o processo de cidadania, deve-se analisar a sociedade e qual a classe social que esse processo se refere: a classe operária ou a burguesia? Enquanto não houver o reconhecimento que existe diferenciações, a inclusão não se efetivará. A inclusão está calcada num programa histórico que deve ser compreendido pelas leis que regem o sistema capitalista, entendendo as contradições, bem como sua atual crise, as determinações da luta de classes, o confronto de interesses antagônicos que também determinam à vida na sociedade.

Dois anos depois de acontecer a Declaração de Salamanca, o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB no. 9.394/96), que em seu V capítulo trata da educação Especial, conforme pode-se ler no artigo 58: ... a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Nota-se a terminologia usada pela antiga LDB “ deficientes físicos e mentais” fora substituída graças também ao Parecer CNE/CEB 5/97, por Ensino Especial com vistas a minimizar o estigma preconceituoso carregado anteriormente. Para Barros (2003) esta política de inclusão somente se efetivará quando houver por parte do professor uma preparação que vai além dos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos” (Lei 9394/96 artigo 59 § I), mas a avaliação constante do processo, de uma equipe multidisciplinar que de fato dialogam com vistas a enfrentar os desafios que obstaculizam este processo.

Um desses desafios é a educação. As pessoas com deficiência têm o direito garantido pela Constituição Federal, em seu artigo 205, em estarem inseridos no processo educacional, em que a “educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Carta Magna ainda defende o direito das pessoas com deficiência em seu Artigo 208, parágrafo III podendo se ler: Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Neste artigo não se explicita como de fato ocorrerá o atendimento, representando uma continuação do discurso separatista dessa modalidade de ensino em relação ao ensino regular. Não basta os mecanismos legais que amparam as pessoas com deficiência no sistema regular, mas sim, uma reeducação da sociedade e concomitante da sociedade escolar.

Um ano depois, houve uma mudança complementar ao que prescrevia o artigo 208, por meio da Lei de nº 7.853/89 a qual estabelece como sendo um direito de matrícula da pessoa com deficiência, tornando passível de punição o não atendimento aos alunos, que tivessem negado sua inscrição nos referidos estabelecimentos, conforme pode-se ler abaixo:

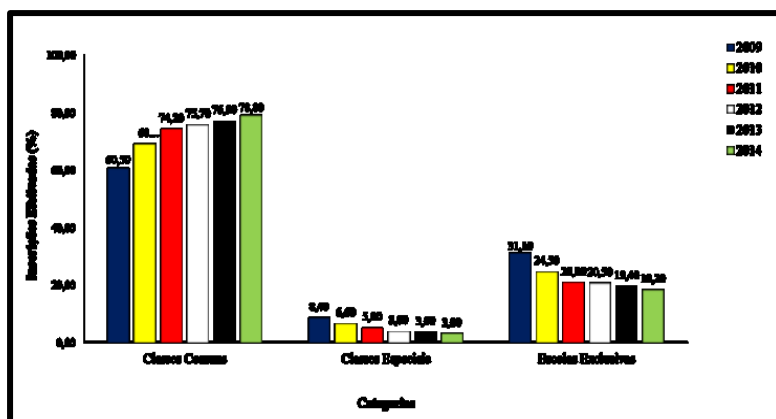
Art. 8º - Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Indo nesta mesma direção a chamada Meta 4: Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, colaborou para direcionar as diretrizes básicas nacionais para a educação especial. A defesa é que, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) contemple os repasses de forma duplicados aos estudantes público-alvo desta modalidade, bem como a valorização constante dos profissionais, também

... fomentar⁷⁶ a formação de professores de A.E.E; ampliar a oferta do A.E.E; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas, promover a articulação entre o ensino regular e o A.E.E; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Como decorrência desses dispositivos legais, houve um expressivo aumento de alunos presentes nas instituições educativas oficiais, nas suas diversas modalidades de deficiência. Tal aumento, pode ser melhor visualizado pelo **gráfico 01**, com a porcentagem de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação atendidos por tipo de atendimento no Brasil.

Gráfico 2 -Alunos (%) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil (2009-2014)⁷⁷.

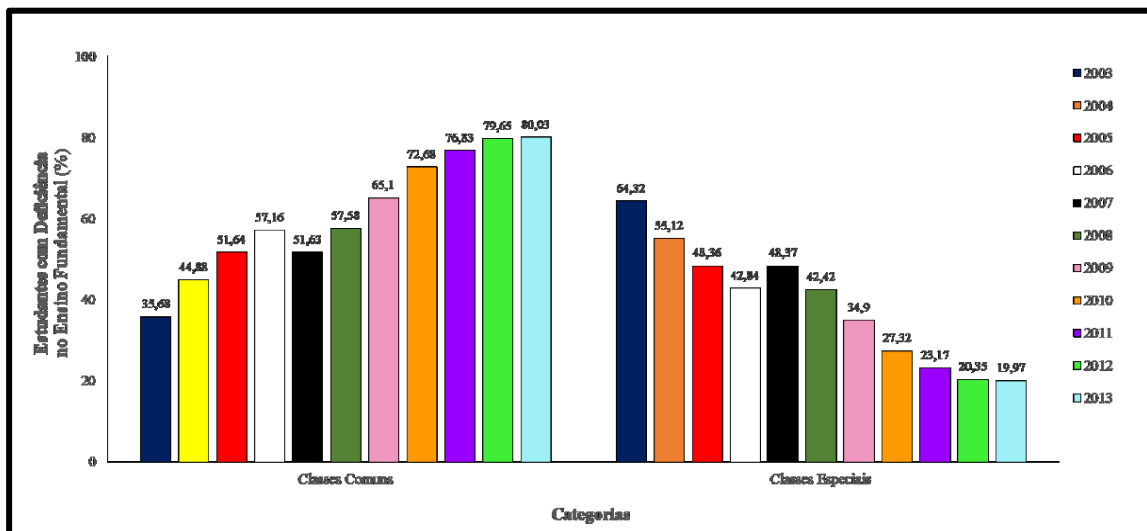


⁷⁶ Cf.: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 23 setembro de 2016.

⁷⁷ Os números incorporados no presente gráfico não trazem dados a partir de 2003, já que na base de dados do INEP, não constam estas informações.

Também em junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado de acordo com sua planilha até 2024 universalizado o acesso à Educação Básica (**Gráfico 3**) e ao Atendimento Educacional Especializado com vistas a atender uma população entre sete a dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em instituições públicas de ensino. Outro fator importante, foi o aumento das pessoas com deficiência no âmbito do ensino superior. Tal fato, é o resultado da luta pelo processo inclusivista iniciado no ensino fundamental e médio. Por meio dos indicadores do Censo da Educação Básica e Superior, foi registrada a elevação do número das pessoas com deficiência.

Gráfico 3 - Alunos (%) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e



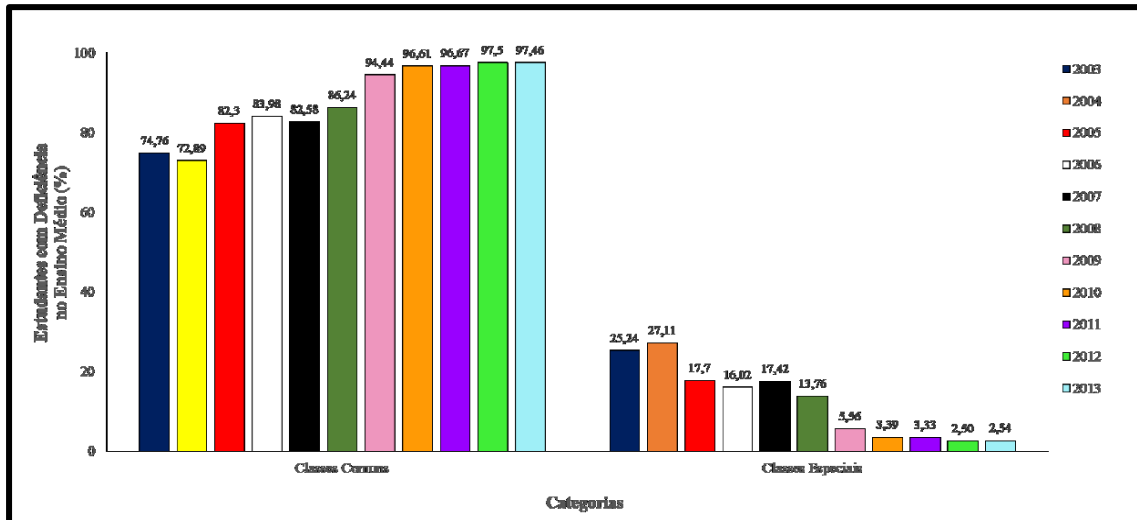
altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil (2003-2013).

Fonte: Elaboração própria com base nos portais do MEC-2014.

Esse instrumento de coleta de informações (MEC/INEP), registrou no ano de 2003, na categoria do ensino fundamental, um número de 35,68% alunos inseridos nas classes comuns e 64,32% nas escolas especiais. No entanto, no ano de 2013, houve uma mudança expressiva nesta porcentagem, alavancando para as escolas comuns, um número de 80,03% em comparação as escolas especiais com percentual de 19,97%. Rodrigues (2010) expressa que a educação inclusiva é uma ruptura com os valores da escola tradicional, pois rompe com o conceito de um

padrão de desenvolvimento estandarizado, único. Nesta direção, no ensino médio (**Gráfico 4**) nota-se um reflexo semelhante também, pois no ano de 2013, registrou 97,46% para escolas comuns em contrapartida a 2,54% para salas especiais, tendo uma queda de 22,70% se comparado ao ano de 2003.

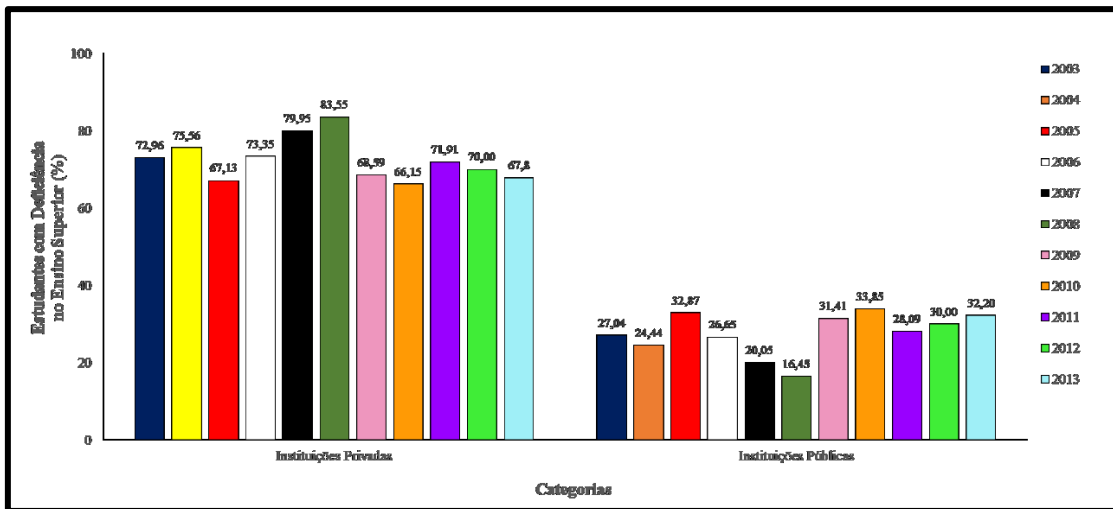
Gráfico 4 - Alunos (%) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil (2003-2013).



Fonte: Elaboração própria com base nos portais do MEC-2014.

Quanto a educação superior, os dados do INEP, registram que no ano de 2003, eram 5.078 o total de estudantes com deficiência matriculados no país. Já em 2013 esse número, sofreu um aumento de 8,62% pois totalizou 29.221 alunos. Deste número (conforme **Gráfico 4**), a inserção foi maior nas redes particulares com 67,8% em contraponto com 32,20 das redes públicas.

Gráfico 5- Alunos (%) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento no Brasil (2003-2013).



Fonte: Elaboração própria com base nos portais do MEC-2014.

Esse crescimento quantitativo da presença de alunos com deficiência no ensino superior ganha expressão a partir da edição da Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual regulamentou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) reconhecendo-a como sendo a primeira língua da pessoa com surdez:

Entende-se como LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

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

E neste mesmo ano, no dia 22 de dezembro de 2002, pelo Decreto de nº 5.626, artigo 3º, a LIBRAS foi instituída como disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia, nas diferentes áreas do conhecimento

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino

e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Tornou-se como disciplina optativa, para outras áreas acadêmicas, conforme demonstra no parágrafo segundo: “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”. A profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi regulamentada pela Lei nº 12.319, no dia 1º de setembro, em seu Artigo segundo “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

No ano de 2003 foi criado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, sendo um acontecimento significativo para a área da Educação Especial, pois teve como meta, oferecer formação continuada a profissionais da educação no tocante a construção de sistemas educacionais inclusivos. Neste programa, há o espaço para discussão das políticas públicas em torno da diversidade, direitos humanos e inclusão, favorecendo assim, um aumento significativo na formação de professores com formação em educação especial. Registra-se um aumento de 36% no número de professores que buscam esse serviço se comparado ao início, de 2003 que eram 33.691 docentes com especialização na área, subindo no ano de 2013 para 93.371 profissionais.

No ano de 2004, foi criado o Decreto 5.296/2004 regulamentando as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000 defendendo que haja em instituições públicas ou privadas, o atendimento prioritário as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida em salas de aula, biblioteca, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. No dia 17 de setembro de 2008, foi revogado o Decreto 6.571, instituindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sendo uma estratégia educacional destinada as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades. Esta estratégia na perspectiva inclusiva, luta pelo reposicionamento da educação especial na área específica de conhecimento, para uma educação geral, tornando o AEE um serviço prestado a educação regular.

Em 2009, o Decreto 6.949/2009 assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de escolarização. Quanto a acessibilidade

em instituições superiores, o mesmo foi defendido com o Decreto 7.611/2011, com vistas a derrubar barreiras de ordem arquitetônicas, comunicacional e de informações.

Em 2013, o governo federal destinou cerca de 11 milhões a universidades federais com intuito de adequar mudanças arquitetônicas e também material didático a estudantes com deficiência. O Incluir tem como objetivo promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior. Até 2011, o programa foi executado por meio de chamadas públicas. Desde 2012, os recursos são repassados diretamente às universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade. O valor destinado a cada uma é proporcional ao número de alunos. Já em 2014, o governo abriu 27 cursos de letras com habilitação em língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas universidades federais, uma em cada unidade da Federação. Além disso, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ofertou mais doze cursos de educação bilíngue (português–libras).

Para dar suporte de recursos humanos aos novos cursos nas universidades federais, será autorizada a abertura de 229 vagas de professores e 286 de técnicos administrativos. As ações fazem parte do eixo educação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que envolve diversos ministérios para promover a inclusão, autonomia e direitos das pessoas com deficiência.

Outro fator importante, foi a efetivação do Estatuto da Pessoa com Deficiência que teve sua duração no Congresso por quinze anos e em julho de 2015, passou a ser denominada Lei Brasileira de Inclusão⁷⁸ (LBI 13.146/15), garantindo mais direitos às pessoas com deficiência e, sobretudo punições para atitudes discriminatórias, defendendo-os nas áreas trabalhistas, educacionais e arquitetônicas. As discussões dessa lei aconteceram durante quinze anos, tendo registrado 1500 encontros quanto audiências públicas, seminários, conferências nacionais e internacionais.

Conforme pode ser ler em alguns trechos do Art. 3º dessa lei, houve uma preocupação especial quanto à acessibilidade, ao desenho universal, tecnologia

⁷⁸ Foi reconhecida depois de quinze anos de debates e encontros.

assistiva ou ajuda técnica, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização, mobiliário urbano, residências inclusivas, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, profissional de apoio escolar e direito a acompanhante. Quanto ao direito a educação, podemos visualizar no capítulo IV dessa lei, alguns artigos que defendem esse direito:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: **I** - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; **II**- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; **III** - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; **IV** - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; **V** - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; **VI** - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; **VII** - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; **VIII** - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; **IX** - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; **X** - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; **XI** - formação e

disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; **XII** - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; **XIII** - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; **XIV** - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; **XV** - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; **XVI** - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; **XVII** - oferta de profissionais de apoio escolar;

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: **I** - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; **II** - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; **III** - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; **IV** - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; **V** - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; **VI** - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; **VII** - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

A proposta da inclusão social das pessoas com deficiência, como vimos, nasceu da luta dessas próprias pessoas, as quais no decorrer do processo reivindicaram sua inclusão, porém a estrutura do sistema capitalista, em muitos momentos, promoveu uma inclusão excludente, ou seja, não havia a intenção de se efetivar uma política que realmente viesse a atender as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência, conforme já indicava as convenções e tratados internacionais. Com isso, as ampliações dos direitos, bem como de outras conquistas, foram significativas no cenário brasileiro. Entretanto, muitas reformas educacionais foram levadas avante com vistas a adequar o processo educacional ao modo de produção do sistema capitalista, o qual a partir dos anos 90 se ancorou no

princípio do Estado Mínimo, tendo como fundamento, arrefecimento dos direitos sociais arduamente conquistados. De fato, no atual momento se agutzam as desigualdades sociais, quando se ampliam o número de alunos (as) nas esferas educacionais. Associa-se a isso, o discurso neoliberal que defende a equiparação de oportunidade a todos, sem se levar em conta, suas condições físicas, culturais, econômicas e sociais.

Na realidade, as pessoas com deficiência têm o direito legal assegurado, porém necessitam reivindicar esse mesmo direito para estudarem na escola comum. Ainda precisam exigir acesso ao trabalho e a todos os bens culturais produzidos pela sociedade. A adoção desse procedimento, não irá tirá-las de sua condição histórica, isto é, de serem relegadas a um plano secundário no contexto da sociedade capitalista. Incluí-las significa continuar a luta pela aplicabilidade dos direitos já conquistados e, por outro lado, ampliar esses direitos para outras dimensões da sociedade. Mas efetivar outras conquistas depende, sobretudo, de uma formação que se alcança por meio da escolarização, conseguida, desde que, haja profissionais capacitados para exercerem o seu papel como formador junto às pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como vimos, o sistema capitalista se nutre pela preservação da desigualdade social e, conseqüentemente, de uma exclusão que impede o acesso aos bens sociais a todos os membros dessa sociedade. A inclusão se configura como um processo histórico, marcado por lutas constantes de todos os segmentos excluídos, sejam estes, conscientes ou não. Nesta perspectiva, o que pode-se concluir é que ao longo das últimas décadas observa-se uma luta “pelo direito de ter direito”, ou em outras palavras, luta-se pela inclusão inclusiva. Esta foi a bandeira das pessoas com deficiência e continua sendo uma reivindicação ainda não concretizada, apesar dos avanços conquistados nos últimos anos. Assim, como considerações parciais deste capítulo, podemos indicar alguns pontos positivos desta trajetória das pessoas com deficiência, principalmente se olharmos para o quantitativo de matriculados na educação básica e ensino superior. Contudo, não se pode iludir com esses números, pois tais avanços não significam que as pessoas com deficiência ocupam o espaço

que lhe é de direito, como cidadão protagonistas da história, ou seja, que pensam, agem, trabalham, estudam e, acima de tudo, são serem humanos na mesma condição dos demais, somente, se “diferenciando” por circunstâncias de suas condições físicas. São essas fronteiras que o Estado deve estreitar, melhor dizendo, garantir como direito à essas pessoas, tendo em vista o estabelecimento da igualdade na diferença.

DOS DIREITOS HUMANOS À POLÍTICA DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos. O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder, homens que, depois só uma sublevação poderá derrubar.

Antonio Gramsci

Considerações iniciais.

Neste capítulo abordaremos a configuração atual referente à formação, atuação, desafios e conquistas referentes a uma população de duzentos e sete (207) professores que exercem sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia-MG. O universo da nossa pesquisa registra nos dados do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH⁷⁹): duzentos e setenta e cinco (275) professores.

Nossa pesquisa relacionou a formação continuada, seja de caráter em exercício, quanto na modalidade à distância, com os ditames dos principais debates políticos e legislações sobre a educação inclusiva tanto internacional quanto nacional, que exerceram influência na formação dos professores do A.E.E. na cidade de Uberlândia-MG. Essas análises colocam a educação inclusiva no contexto social da produção capitalista, buscando evidenciar as contradições existentes sob a luz das reflexões do político sardo Antônio Gramsci, portanto sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Participaram da pesquisa cinquenta e duas instituições de ensino e o (NADH).

Assim, abrimos este estudo com as argumentações de uma das protagonistas de nosso estudo:

⁷⁹ Coordenação da Educação Especial no município de Uberlândia.

O ano de 1995 foi o ano que eu mais participei de cursos. Foram dois ou três anos seguidos que a prefeitura e a universidade ofereceram muitos cursos de qualidade para os professores. Eu lembro que no ano de 1995, os professores da rede, recebiam uma porcentagem a mais no salário para fazer os cursos de formação com professores universitários vindo da Federal de Belo Horizonte. Estou no A.E.E. há dezoito anos. Nunca deixo de participar dos cursos de formação do NADH.

(Professora C. R.; Região Norte)

Baseado na contribuição do sujeito acima, retomamos nosso olhar na década de 1990. No dia 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394. Cinco anos depois, foi instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE-EB) sob a Resolução do Conselho Nacional da Educação- CNE/CEB nº 02/2001. Esses dois marcos tiveram influência na atuação dos professores, bem como em suas formações, tanto a inicial, quanto a continuada:

Já fiz quatro cursos de formação a distância e estou sempre participando dos cursos do NADH. Gostei muito porque ajudou a mudar minha forma de enxergar o que é inclusão e parar de me martirizar. Eu me culpava quando o aluno não desenvolvia como as professoras do regular queriam. Eu penso que minha responsabilidade no A.E.E. é muito séria. A escola cobra muito dos professores que atuam na sala de recurso. Se o aluno não desenvolve como os outros da sala regular, a cobrança vem em cima da gente. Os cursos de formação me ajudaram a ver os meus direitos, qual é a minha verdadeira capacidade e que eu sozinha não mudo um trabalho todo da escola. A inclusão é um processo demorado. Depende muito mais de fatores externos do que nossas próprias lutas lá dentro da escola. Mas com meu trabalho, luto para as outras professoras enxergarem que os alunos do A.E.E. jamais devem ser comparado com os outros, mesmo porque nenhum ser humano é igual. Cada um tem suas capacidades e seu próprio tempo de desenvolvimento.

(Professora M. G. C.; Região Sul)

Essas últimas décadas, realmente fizeram a diferença no processo educacional. Também, tornaram mais efervescentes as discussões em torno do processo inclusivista, e, doravante, a figura do professor que atua na Educação Especial, foi colocada em discussão, relacionando o processo inclusivista ao seu

perfil profissional, sobremaneira, depois da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008.

Quando eu era professora só do regular, cobrava muito das professoras do A.E.E. quando meus alunos da sala de recurso não aprendiam. Estou no A.E.E. desde 2009. Minha visão do trabalho dos professores mudou demais. Aprendi que o trabalho da sala de recurso é diferente da sala de aula. Hoje me vejo cobrada pelas outras professoras do regular como eu fazia antes com as colegas. Tive que estudar muito para mudar minha opinião do que vem a ser inclusão e ainda é muito difícil, porque acredito que a inclusão dentro da escola só mudará quando os professores fizerem mais cursos, aprenderem mais e mudarem a forma de enxergar o processo de ensino-aprendizagem. Principalmente, quando nós professores pararmos de jogar a culpa somente nos professores. Acredito que somos vítimas de tudo que acontece dentro das políticas públicas, mas só vamos enxergar isso depois de muitos estudos, de muita formação.

(Professora M. C.; Zona Norte)

Todas essas legislações e mudanças nos aspectos educacionais tiveram com certeza, a influência do que fora contemplado durante a Conferência Mundial de Educação para Todos no ano de 1990⁸⁰. Esta por sua vez, fez brotar entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, sob a responsabilidade do governo espanhol, juntamente com a UNESCO outra assembleia tão importante quanto: Declaração de Salamanca. Esse documento foi, sem sombra de dúvida, o mais incisivo dos tiros no alvo, em prol dos direitos educacionais das pessoas com deficiência:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia⁸¹ aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

⁸⁰ Essa declaração foi contemplada com uma discussão mais profícua no capítulo terceiro: A articulação entre política nacional de educação especial e o processo de cidadania.

⁸¹ Trecho retirado na íntegra do documento constituído em 1994, na cidade de Salamanca-Espanha. Cf.: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Dentre os princípios, políticas e práticas elegidas e defendidas neste encontro, a formação continuada do professor foi um dos itens abordados⁸²:

39-... Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

Tais apontamentos nessa declaração fomentou um dos temas mais discutidos nas últimas décadas: a formação continuada dos profissionais da educação, quer sejam pela literatura especializada ou por meio de congressos, seminários, encontros, sobremaneira em relação aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Este é um trabalho pedagógico desenvolvido em salas de recursos multifuncionais⁸³ que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a

⁸² Cf.: Declaração de Salamanca. Trecho retirado da sessão II. Linhas de ação em nível nacional: Nível C. Recrutamento e treinamento de educadores. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

⁸³ São salas ou espaços que tem uma ramificação com as escolas de educação básica tendo como objetivo a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há que funcionar com mobiliários, recursos pedagógicos diversificado de acessibilidade e tecnológicos. Deve ser de responsabilidade do profissional formado em Educação Especial.

plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (SEESP/MEC, 2008).

4.1- Políticas públicas e o processo inclusivista- o caminhar do município de Uberlândia

De fato, o processo inclusivista, para se concretizar far-se-á necessário investir nas políticas públicas de formação dos profissionais da educação, e sobremaneira, dos que estão diretamente ligados ao público-alvo da Educação Especial. Essa política deve contemplar não somente aspectos de cunho pedagógico, mas também ético, social, político, econômico e, sobretudo filosófico e cultural, pois tal desafio, como clarifica Mantoan (2006), tem uma estreita ligação em aprender a lidar com as diferenças e com a desmistificação do espectro de ser humano ideal. Estar em formação para essa pesquisadora, implica em seu papel de atuação nos processos da atualidade, “tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (p. 55), não restringindo somente aos instrumentais curriculares do contexto escolar, mas, sobretudo, na elevação da consciência crítica.

Gramsci (2005) postula que todo ser humano deve ter uma constante ação reflexiva que articule as ideias às práticas e este saber deve ser usado a todo momento na vida do ser humano, permitindo que essa ação seja cotidiana, articulando aos acontecimentos inerentes do seu momento histórico e não sendo alheio aos fatos. Desta forma, o processo de exclusão das pessoas com deficiência no convívio social, em muito foi endossado pelos entraves do poder público, principalmente pela sua inaplicabilidade. Muitas ações, discussões, projetos e programas em relação ao Ensino Especial eram feitos de forma fragmentada ou sem condições de serem aplicadas em nossa realidade social. Muitas dessas leis ou decretos tratavam a Educação Especial como se ela não fizesse parte do processo educacional.

Pensando assim, é que o recorte temporal dessa pesquisa dar-se-á a partir de 1990, por ter sido um período da história da educação (como vimos no terceiro capítulo e início deste) que muito se efetivou discussões e ações mais

incisivas em relação ao processo inclusivista, se comparado aos anos anteriores, pois no contexto do Artigo V, a nova L.D.B. traz também que a educação especial deva fazer parte preferencialmente no contexto da educação regular.

Outro fator que influenciou nosso recorte temporal foi que no ano de 1991, o Atendimento Educacional Especializado deu início em nossa cidade na rede municipal de ensino. Nesse período embrionário, ainda como um projeto, recebeu o nome de Ensino Alternativo. No dia 07 de novembro de 1996, a Lei municipal de nº 157, reconhece o Ensino Alternativo não mais como um projeto, mas como Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA). Neste mesmo ano, foi reconhecido pela Coordenadoria Nacional para Pessoa Portadora de Deficiência (COORDE); pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e também, internacionalmente, pelo Programa Ibero Americano, cadastrado na Organização das Nações Unidas para educação (UNESCO). Até o ano de 1998, o PBLEA funcionava no prédio da Associação dos Cegos de Uberlândia (ASSOCEGO), situado no bairro do setor Leste: Santa Mônica.

No ano de 1998, o PBLEA minimiza as escolas que fazem o atendimento, pois de vinte e sete escolas, passa-se a oferecer dozes instituições que oferecem o ensino especial. No ano de 1999, o PBLEA foi instalado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE⁸⁴), coordenado pela Secretaria Municipal de Uberlândia. No ano de 2001, muitos pais reivindicaram a oferta desta modalidade de ensino e as escolas também reforçaram esta necessidade. Neste mesmo ano, foi criado na administração do prefeito Zaire Resende, a Divisão de Educação Especial, que tomou a frente, as tomadas de decisões em relação ao PBLEA. Nesta política, houve muito descrédito por parte dos profissionais da educação, devido à nucleação de algumas deficiências, organizando-os como se fossem “guetos”, assemelhando assim, no que se constitui numa segregação, derivado, sobretudo da luta das pessoas com deficiência auditiva, que eram contra o caminhar do processo inclusivista e levantaram a bandeira pelos direito de não incluir a pessoa com surdez no ensino regular.

⁸⁴ O CEMEPE está sob a responsabilidade da prefeitura municipal de Uberlândia, foi criado no dia 02 de setembro de 1996 respaldado pela Lei complementar sob nº 151, mas o Decreto nº 5338 permitia seu funcionamento desde 15 de janeiro de 1992. Este órgão tem como premissa a promoção de cursos de aperfeiçoamento (extensão, formação continuada em exercício) profissional para os servidores da rede de ensino de Uberlândia.

Barros (2003), em sua pesquisa de mestrado⁸⁵, pode coletar as histórias e trajetórias profissionais de professores com surdez que defendiam a inclusão de pessoas surdas em instituições especializadas. Clarificaram que os estudiosos, ao decidir pelas pessoas com surdez, qual seria o melhor ambiente de escolarização, estariam fazendo uma falsa inclusão, visto que a escola regular era segregadora e estava longe de exercer o papel inclusivista e humanitário. Para eles, era uma violência, o não direito de escolherem o paradigma educacional segregacionista (escolas especializadas). A pesquisadora colheu depoimento de dois pesquisadores na área inclusiva. Deles, podem-se averiguar as seguintes argumentativas:

... não resta dúvida de que foram os surdos que criaram a língua de sinais, assim como os ouvintes criaram a língua oral. Não é porque estou usando uma determinada língua, que eu seja um competente analista da minha língua. No caso da língua oral, nem todos que a usam, a estudam, como o fazem os linguistas. Não basta ser um usuário, não basta criar uma língua para ser competente sobre ela. Não basta se uma pessoa com deficiência para entender sobre deficiência. Precisa ser um estudioso, precisa ter uma competência teórica. O Skliar é ouvinte e é considerado hoje um dos maiores estudiosos sobre a questão dos surdos. Tem um arcabouço teórico muito grande pra isso. A maioria dos surdos não tem ferramenta teórica para explicar, por exemplo, a questão da sua língua, apesar de a usarem. Assim, como a maioria do povo brasileiro e ouvinte não têm entendimento para explicar a língua oral. Não é porque eu não sou um surdo, que não posso estudar sobre eles e me indignar com o tratamento que a sociedade dispensa a eles, ou seja, a ausência dos seus direitos. Não é porque eu não sou negro que não posso me indignar e lutar para mostrar a origem do preconceito racial e lutar pelo direito dos negros. (Bueno, J. G. S.⁸⁶ in: Barros, A.C.C. pág. 151-52)

Considero que independente de ser uma pessoa ouvinte ou uma pessoa com surdez, para eu dizer ou entender de alguma coisa, eu preciso estudar. E além do que, eu não preciso ter a surdez para entender sobre. Precisa potencializá-los para eles lutarem pelos seus direitos. Então, o que eles falam é um discurso vazio, sem sustentação. Eles defendem que para ensinar a língua de sinais,

⁸⁵ Cf.: Barros, A.C.C. Faces e contra faces dos educadores com deficiência. 2003. Linha Saberes e Práticas Educativas. Universidade Federal de Uberlândia.

⁸⁶ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 28 de maio de 2002 no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia.

tem que ser uma pessoa com surdez. Eu digo que tem que ser alguém qualificado porque existem ouvintes que são excelentes estudiosos sobre a LIBRAS. Portanto, tem todo um mérito de atuação. Eu não concordo quanto àquela questão de separar os surdos das escolas regulares. Eles estão realmente com aquela visão sectarizada, caritativa. Esses ‘guetos’ que eles estão formando, vai prejudica-los muito, principalmente os mais jovens e as crianças. Na realidade, eles deveriam pegar como bandeira o potencial deles! Cobrar pelo seu espaço na sociedade. Eu os considero como pessoas com limites no aparelho fonador. Mas é a partir do respeito a esse limite, que vou potencializa-los baseando no que ele tem de melhor e não só focando a surdez”. (Macedo, M.⁸⁷ in: Barros, A.C.C. pág. 152)

Sobre esses diferentes posicionamentos e lutas ora pelas escolas especiais ora pela inclusão acreditaram que devemos remeter nosso olhar na posição do sistema social que seus defensores se encontram. Qual o papel que ocupam na sociedade? Fato é que, devido a essas divergências, existem pesquisas, congressos e debates com intuito de alavancar uma proximidade da concepção de ser humano e mundo eu atenda aquele momento histórico. Nada é estático. O que é hoje se pode tornar um contraponto para futuros debates e novas dualidades.

No entanto, esses debates e encontros entre os professores do ensino especial não aconteceram entre os anos de 2001 e 2004, pois estes não tiveram formação em exercício. Este fato causou uma insegurança dos professores, que buscavam formação nos seminários de formação, oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia. Havia uma divisão entre quem levantava a bandeira da Integração e os que lutavam pela Inclusão. Todavia ainda era lacunar discussões mais incisivas em relação a Educação Especial.

Já no governo do prefeito Odelmo Leão Carneiro Sobrinho, no ano de 2005, os professores puderam contar com a sistematização da formação continuada, visto que sob a responsabilidade do secretário de educação Afrânio de Freitas Azevedo, criou o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), como fulcro da educação especial em Uberlândia, refutando o PBLEA e Divisão de Educação Especial.

⁸⁷ Entrevista concedida à pesquisadora no dia 06 de janeiro de 2003, pela consultora do MEC, na área da surdez, Mirlene Ferreira Macedo, Uberlândia.

Mesmo tendo surgido no ano de 1991, foi somente no ano de 2005, que essa modalidade pode receber uma atenção mais significativa no tocante a formação de professores e um atendimento qualificado junto ao público-alvo dessa modalidade.

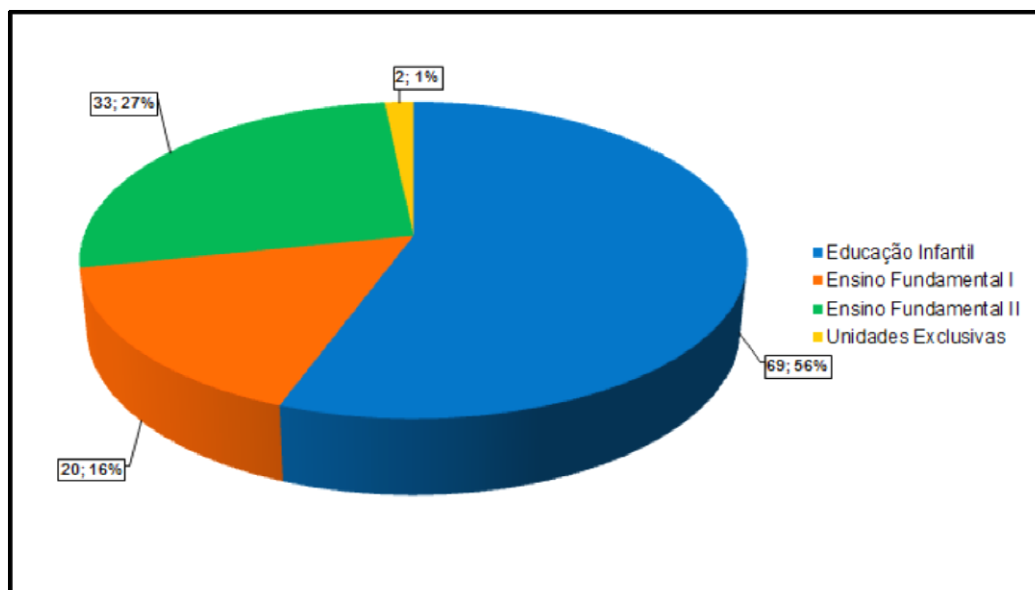
Vale ressaltar que mesmo tendo vários avanços significativos nesta modalidade de ensino, o NADH não criou nenhuma lei que a sustentasse em termos de políticas públicas, havendo um descaso por parte das autoridades locais, o interesse em criar mecanismos legais que ancorem com maior representatividade a educação especial, sendo pois, ancorada na lei que configurava o Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA), ou seja, ainda está ancorado nos princípios da vertente integracionista, contrariando as diretrizes propugnadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos. Observa-se, portanto, a ausência de uma política municipal voltada para a educação especial de Uberlândia, mesmo que o município seja considerado uma referência no país quanto à educação inclusiva.

Apesar dessas inconsistências do poder público municipal, é importante sublinhar que um ponto positivo em todas as ações desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva no município se relaciona ao trabalho realizado pelo NADH⁸⁸, pois atualmente, é de sua responsabilidade oferecer suporte pedagógico a uma equipe de duzentos e setenta e cinco (275) professores distribuídos. Desses profissionais, o ensino infantil conta com 28%, o ensino fundamental I com 33% e o ensino fundamental II com 39%. As escolas que oferecem Atendimento Educacional Especializado (**Gráfico 6**) contemplam de 56% das 69% de Ensino Infantil; dos 20% do Ensino Fundamental I, o A.E.E. oferece suporte a 16% das escolas e no Fundamental II, das 33% das unidades, 27% possuem A.E.E.; dos 2%⁸⁹ das unidades exclusivas, o A.E.E está presente em 1% delas.

⁸⁸ Além de ser responsável pelo trabalho de formação continuada dos profissionais da educação, também é responsável em oferecer cursos Braille, Soroban, LIBRAS, formação de instrutor e intérprete de LIBRAS. Oferece cursos para cuidadores e professor de apoio. Também atua no ensino infantil, desempenhando trabalhos de estimulação precoce.

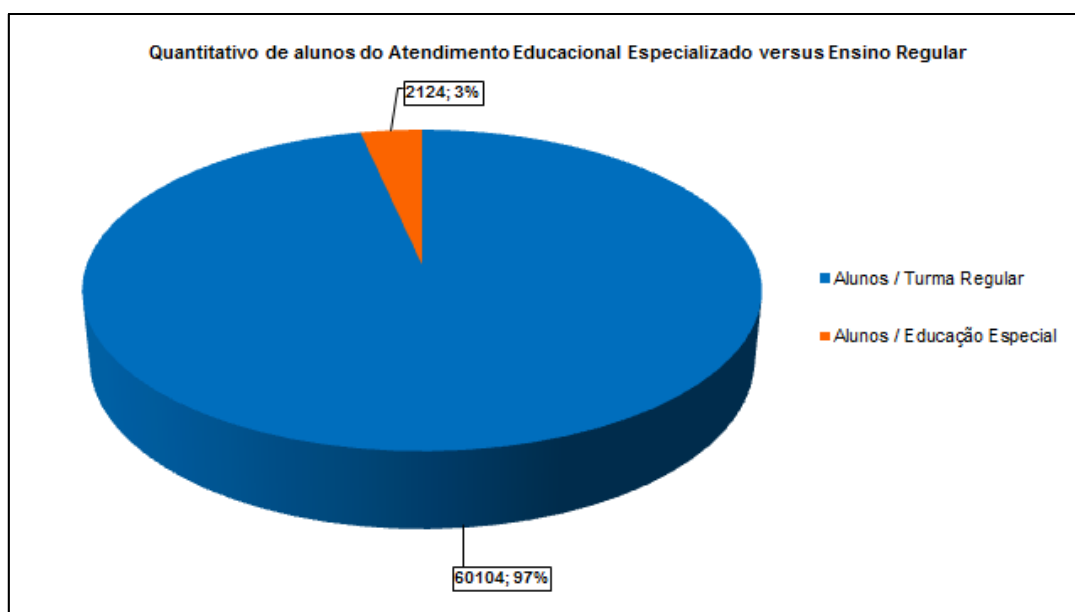
⁸⁹ Aqui se inclui o Campus Municipal de Atendimento Especial destinado a deficiências consideradas nível moderado a severo e também a Escola Municipal Cidade da Música.

Gráfico 6- Quantitativo de instituições escolares por nível e/ou Modalidades de Ensino.



Desta forma, o **Gráfico 7**, apresenta o total de alunos que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado no município de Uberlândia.

Gráfico 7- Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado versus Ensino Regular



A Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) que representa a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tece orientações às escolas quanto ao perfil discente do Atendimento Educacional Especializado. Para o censo escolar, estudantes público alvo da educação especial, não podem ser os que apresentam transtornos funcionais específicos: TDA – Transtorno de Déficit de Atenção, TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção – Hiperatividade, Dislexia por não apresentarem deficiência⁹⁰.

Nota-se que a política de educação inclusiva tem como meta lutar pelo direito de escolarização com qualidade aos alunos que fazem parte de seu quadro discente. No entanto, a educação inclusiva nasceu nos debates de 1994, com Declaração de Salamanca cujo objetivo foi a luta para a educação de todos os alunos que enfrentassem situação limitada de escolarização (alunos com deficiência, das que vivem na rua ou exercem um trabalho, dos superdotados, os que estão em desvantagem social e crianças que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais) e estão à mercê da exclusão escolar. E como ficam os alunos que não se enquadram nas categorias prescritas pelo SECADI para fazerem parte do quadro do AEE, mas que por sua vez, apresentam transtornos específicos que afetam sua participação e efetivação no processo educacional?

Em 2007 comecei a trabalhar na rede municipal. Eu lembro que tinha o ADA para atender alunos no contra turno e que não faziam parte do AEE. Mas os alunos quase não iam por ser no contra turno. Parece que foi por isso que extinguiu. Depois veio o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que também era oferecido no contra turno e logo em seguida ficamos sem ele por um ano. O professor regente teve que se virar pra dar conta de tudo. Nós que somos do AEE, tivemos que pegar esses alunos. Eram muitos. Mal dávamos conta dos nossos alunos e ainda tínhamos que atender quem não era do nosso quadro. Até hoje a prefeitura não fez nada para esses alunos e nós não podemos mais atendê-los. **(Professora E. T.; Zona Norte)**

⁹⁰ De acordo com a Organização Mundial de Saúde, deficiência se enquadra às pessoas que têm impedimentos permanentes ou proximais, que obstaculiza o seu direito em participar no processo educacional ou na sociedade. Esse impedimento pode ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Quanto aos alunos que são público-alvo do AEE, o município de Uberlândia, registrou as seguintes deficiências (distribuídas nas modalidades: educação infantil, fundamental I e II e PMEAEJA):

Gráfico 8- Tipos de Deficiência dos alunos do Atendimento e quantitativos de alunos

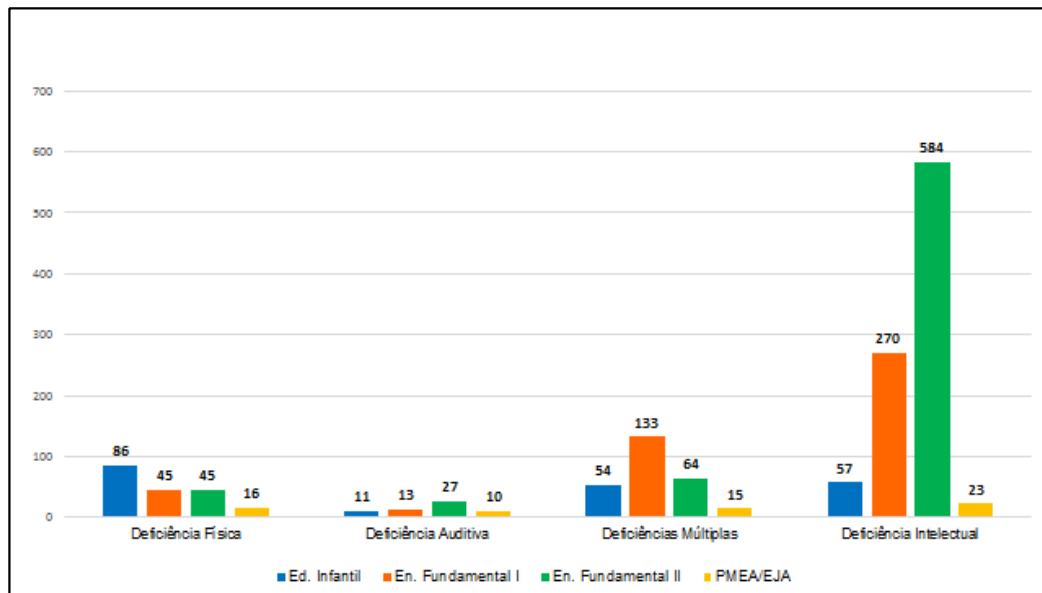


Gráfico 09- Tipos de deficiências atendidas nas Unidades Escolares- Tipos de Deficiências atendidas nas Unidades Escolares e seus quantitativos.

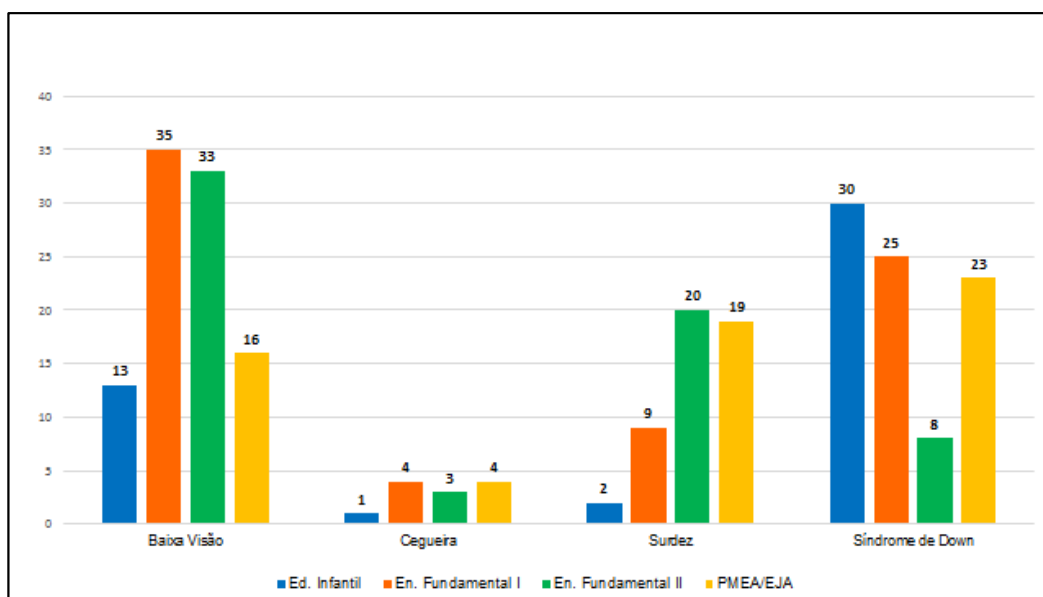
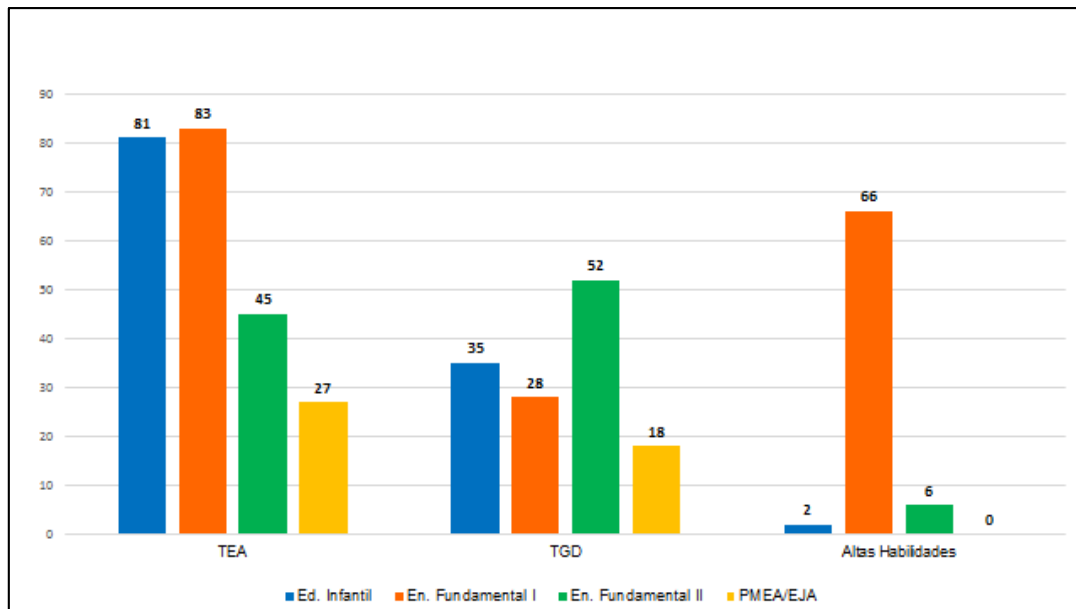


Gráfico 10- Quantitativo de TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento), TEA (Transtorno do Espectro Autista) e Altas Habilidades atendidas nas unidades escolares.



Fazem parte do público-alvo do AEE, os alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento⁹¹ (Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil). Também, desde o ano de 2005, o AEE passou a oferecer orientação aos pais e formação continuada a professores com vistas a atender os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação nos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal

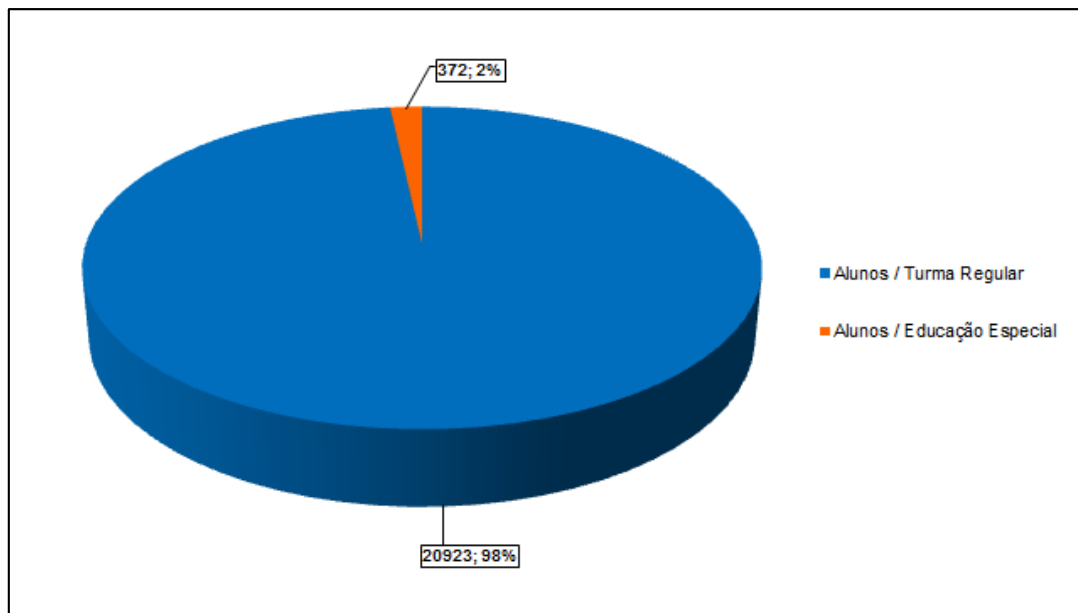
demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse⁹².

⁹¹ Transtornos Globais do Desenvolvimento são considerados os que têm alterações das interações sociais e na comunicação. Seu interesse em desenvolver atividades é limitado, estereotipado e repetitivo.

⁹² Cf.: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em 14 Dezembro de 2017.

É sabido que nos últimos anos, muitos dos debates educacionais, também enfatizam a qualidade dada ao processo infantil.

Gráfico 11- Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado na modalidade da Educação Infantil.



Há uma estreita preocupação com a sociedade contemporânea em relação a proteção, a não exploração, a uma educação de qualidade. É claro que a escola enfrenta desafios para construir um espaço em que possa preparar a criança para usufruir de um meio mais democrático, criativo, participativo e evolutivo conforme as etapas do seu desenvolvimento potencial.

Em um ambiente que apresente ludicidade e as diferentes maneiras de socialização e trocas de experiências, com vistas a estimular os aspectos afetivos, emocionais, psicomotores (funcional e relacional), sobretudo a oportunidade de potencializar as relações interpessoal e intrapessoal. Desta forma é que se viu a necessidade de oferecer AEE às crianças inseridas no ensino infantil. O trabalho é feito por intervenção precoce, com vistas a ancorar e potencializar cada vez mais o desenvolvimento da criança.

Além do ensino infantil, também é foco do AEE oferecer atendimento ao ensino fundamental I e II, PMEa e EJA.

Gráfico 12- Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado na modalidade da Educação Fundamental I.

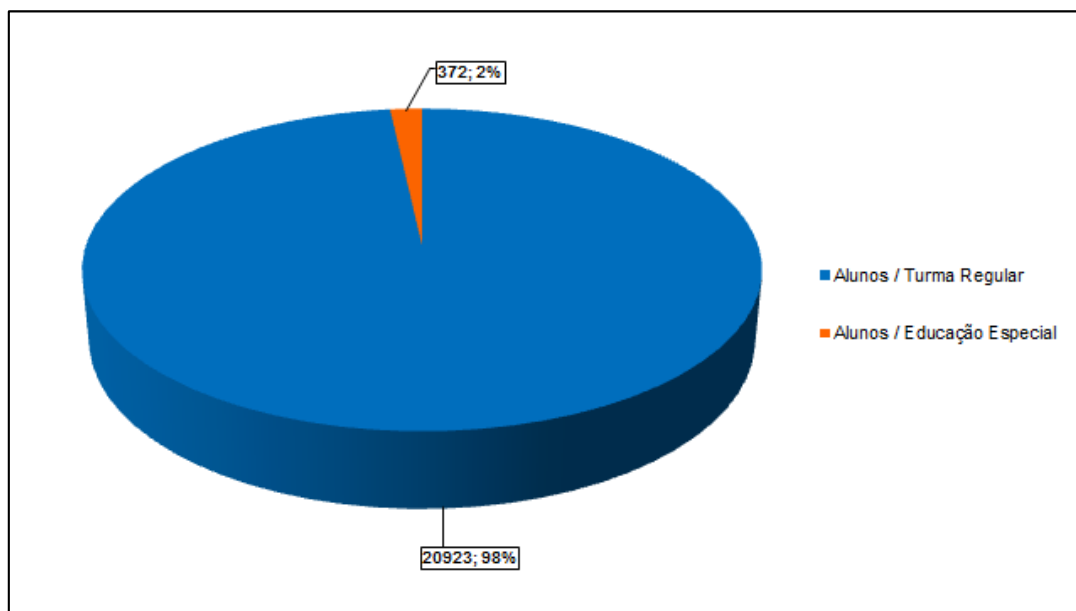


Gráfico 13- Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado na modalidade da Educação Fundamental II.

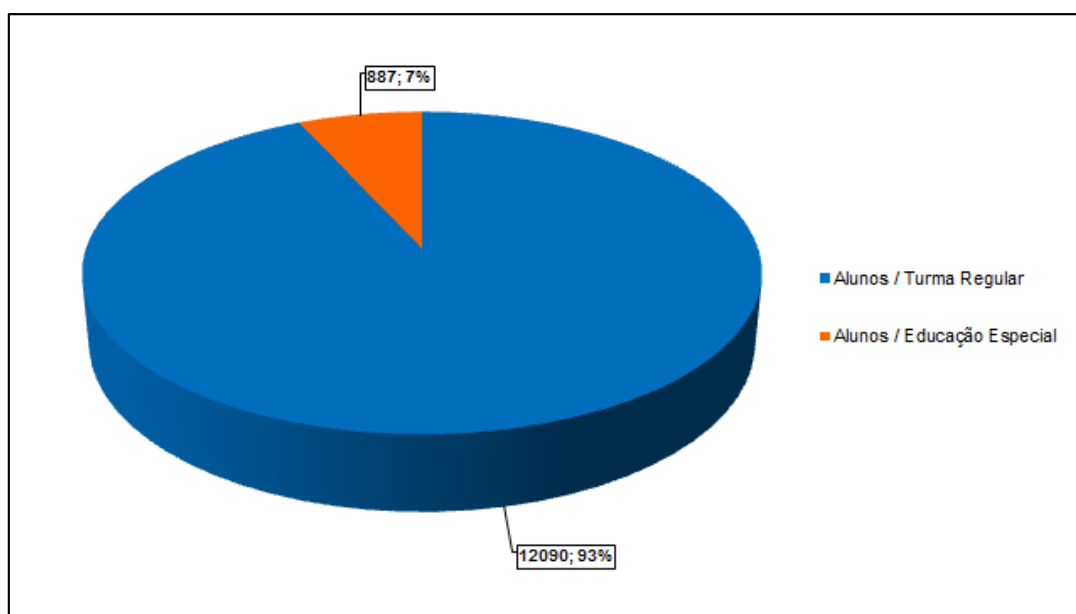
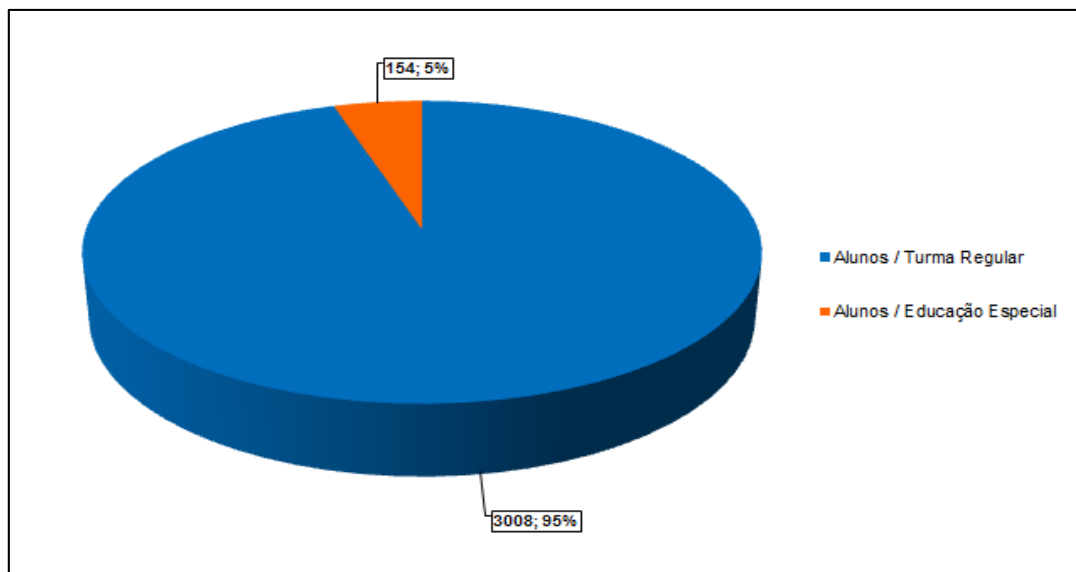


Gráfico 14- Quantitativo de alunos do Atendimento Educacional Especializado na modalidade PME/EJA.

Nesse trajeto, a educação especial, enfrentou grandes entraves, mas houve ganhos significativos, como foi na Constituição de 1988, um salto ao defender que ela também devesse fazer parte do processo educacional. Outro avanço foi dado pela Resolução 4/2009 pelo Conselho Nacional de Educação, ao detalhar em seu 10º artigo que a organização do Atendimento Educacional Especializado deva contemplar:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Em 2014, para ampliar a qualidade do trabalho pedagógico a Lei 13.005/2014, firmou a Estratégia de número 4.13 para melhor atender o processo de

escolarização dos alunos⁹³ que fazem parte desta modalidade de ensino ao garantir a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. Para estes, o diário oficial⁹⁴ do município, em seu capítulo IV, trata da formação continuada dos profissionais que atuam no Atendimento educacional Especializado.

Art. 28. Entende-se por formação continuada, em âmbito educacional,

toda atividade em que o profissional participar ativamente, buscando conhecer melhor o seu cotidiano, por meio da reflexão embasada na práxis pedagógica.

Art. 29. Os profissionais do AEE deverão participar de curso de formação continuada, congressos e demais eventos voltados para a Educação Especial, sendo, portanto, responsabilidade da gestão escolar viabilizar a formação e a qualificação destes, a fim de contribuir para a inclusão escolar nas salas comuns.

Parágrafo único. Será assegurado o incentivo à pesquisa relativa às necessidades das pessoas público-alvo da Educação Especial, devendo ocorrer nos módulos dos profissionais do AEE.

4.2- Apontamentos teóricos em Gramsci- reflexões de um processo inclusivista

Desta forma, esta parte do trabalho que consideramos ser a coluna dorsal da pesquisa, tem como foco investigar a formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) na rede municipal da cidade de Uberlândia-MG. A escolha desses sujeitos se deve ao fato de que nos debates educacionais, evidencia-se o papel do pedagogo e, sobretudo do professor do AEE na concretude da inclusão escolar. Assim faz-se necessário uma política de formação para melhorar a qualidade pedagógica, principalmente dos professores. No entanto Figueiredo (2002) postula que toda formação, deve ter uma

⁹³ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

⁹⁴ Diário Oficial do Município Nº 3667, sexta-feira, 20 de maio de 2011.

estreita ligação com as demandas sociais daquele momento histórico e correlacionado com saberes que os profissionais da educação já adquiriram, numa forma de ampliar a criticidade desses profissionais na tomada de decisões de suas vivências profissionais. A consolidação de uma educação por parte da escola, tendenciado ao trabalhador simples, mas que ao mesmo tempo, torna-se complexo, mediante as demandas do contexto capitalista e que tem o Estado como seu mediador, induz o trabalhador para ele seja um dos responsáveis pela manutenção do sistema capitalista de produção.

A isso, Gramsci (2005) nos traz a reflexão de que todo ser humano é o resultado de seu tempo histórico somado as relações que lhe são imbuídas em sua trajetória social, por isso, se torna um sujeito único quando consegue romper e atuar sobre os modelos impostos em seu espaço de forma a participar sob a luz dos acontecimentos políticos, econômicos, culturais, éticos e sociais.

Desta forma, questionamos, quais apontamentos pedagógicos extraídos de Gramsci, que norteiam um trabalho mais reflexivo em relação a formação do professor do A.E.E., visto que para Gramsci não é democrática, a educação que transforma um operário manual em um operário mais qualificado, pois seria uma falsa mobilidade social, estratificando as diferenças de classes. Para ele, a verdadeira educação democrática, seria aquela capaz de elevar a consciência das pessoas com intuito de governabilidade de seu ponto de vista:

Nas reuniões pedagógicas da escola, eu sempre falo que a inclusão depende também de cada um de nós. Acredito que os cursos de formação já mudaram muito meu jeito de pensar. Eu cobrava do NADH modelos de aulas mais interessantes, mais praticidade. Aprendi que os conteúdos não são separados em teoria e prática. Temos que estar o tempo todo refletindo no que fazemos e tirando conclusões. Acredito que o maior desafio que enfrento no meu trabalho, não é ter conhecimento especializado, mas de como eu concebo meu aluno. Tenho refletido muito nesta questão de formatar alunos e não padronizar um modelo único de aprendizagem. Eu faço a inclusão do meu jeito. Não sei das outras professoras. Eu sei da minha prática. Eu acredito que eu faço inclusão.

(Professora N. A. R.; Região Leste)

O professor no processo inclusivista, pode romper com culturas segregacionistas, no entanto, não se faz inclusão de forma individual. As reflexões do pensador italiano Gramsci, defenderam que as ideias devam existir em conjunto,

amparadas por um projeto coletivo e comprometidas com uma realidade coletiva, não permitindo a exclusão social ou discriminação de nenhum ser humano.

Pelo exposto acima, resta-nos a indagação: em que medida os professores que atuam junto do AEE exercem, no contexto de seu trabalho pedagógico, ações que possam ser caracterizadas como uma atividade intelectual a partir da perspectiva Gramsciniana⁹⁵, isto é, uma unidade orgânica do trabalho intelectual?

Nessa mesma linha, Mantoan (2006) expressa que a deficiência não pode ser usada como motivo discriminatório, visto que

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente (MANTOAN, 2006, p.17).

Nessa linha de reflexão, Saviani (2008) ancorado nas ideias de Gramsci, postula que o capitalismo poderá ser superado nos aspectos econômicos, políticos e ideológicos, pelas instituições da sociedade civil e a escola, desde que haja de fato, projetos coletivos que contemplem a realidade e a participação de todos. Para esses dois pesquisadores, é a escola regular, oficializada que tem esse papel. O Estado se forma mediante uma constante formação e superação de um pêndulo marcado por interesses antagônicos que ora contempla a classe dominante e dirigente, ora está a serviço da massa dominada. Gramsci (2007) defende que a escola nem sempre tem a função de reproduzir a ideologia da classe dominante, pois ela pode fazer o papel transformador ao proporcionar a classe dominada, elementos que elevem sua consciência, ajudando a se organizar e os tornando capazes de governar a classe que os governavam. Oras, quando uma sociedade civil, no caso aqui, da instituição

⁹⁵ É no cenário da pós-primeira guerra mundial que o marxista italiano, defendeu uma reconstrução nas condições de vida da classe operária, pois veemente acreditava que não era somente o campo econômico que influenciava tais mudanças, mas também o campo cultural repercutia dada toda forma de organização societal que se pautava nas ideias e valores na cultura de um povo. Assim, analisou com mais profundidade as transformações ocasionadas no aspecto econômico, político e, sobretudo social e quais as consequências desse período sócio histórico para a vida da classe trabalhadora.

escolar, não contempla uma natureza política própria, ela automaticamente, cria em si conceitos ideológicos da classe hegemônica e os perpetua.

Tendo em vista elucidar o título que enuncia esta parte do trabalho, salientamos que assumimos a premissa de que educação inclusiva se baseia na aceitação de uma Escola para Todos no contexto social. Nos últimos anos, pais, professores, estudiosos sobre a temática, estão engajados na reestruturação do sistema educacional e na construção de uma escola inclusiva, sob a responsabilidade de todos. A não equalização da igualdade fere a legislação dos direitos humanos e mesmo positivados em lei, as ações ainda são lacunares no sentido de viabilizar políticas públicas inclusivas.

O simples fato de se defender a educação inclusivista, já pontua a existência da exclusão. Em nossa sociedade que se caracteriza por inúmeras ações excludentes, apesar de alguns avanços auferidos nas últimas décadas, ainda há muito que se avançar em termos de direitos humanos no país. Parece aos nossos olhos que a inclusão seja um fator complexo, pouco provável e por vezes distante de realidades sociais, particularmente em regiões desprovidas de um maior fator de escolarização da população. Ou também a questões de cunho econômico, tais como: baixa remuneração salarial, ou seja, a inclusão, ainda depende do fator de renda. A somatória dessas duas dimensões, que não são as únicas, mas que afetam sobremaneira a sociedade, isto é, escolarização e política de distribuição de renda, são fatores importantes no debate para a promoção da inclusão social. A partir dessa perspectiva, podemos asseverar a importância de se estabelecer um árduo e longo percurso para a concretização de uma política inclusiva mais abrangente.

Se considerarmos o processo inclusivista, em termos de ações voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência, houve um significativo avanço graças às mudanças quanto à concepção de mundo e ser humano, pois envolveu aspectos filosóficos, sociais, culturais, econômicos e políticos.

A educação se torna um ato político quando usa do conhecimento para assegurar os interesses da classe dirigente contribuindo para a perpetuação da ordem social dominante. No contraponto, também pode se usar da prática pedagógica, para fazer do conhecimento uma prática social com intuito de lutar pela socialização do saber com vistas a fornecer ao aluno condições reais de tecer

alguma compreensão do mesmo e transformá-lo para um bem coletivo, abordando de forma reflexiva uma discussão frente aos fatos do passado, presente ou futuro.

Com este horizonte teórico, baseado na análise dialética materialista, temos como núcleo da pesquisa as seguintes indagações: *a partir da formação oferecida aos professores pode-se possibilitar uma perspectiva de atuação como intelectual orgânico em oposição à subordinação intelectual? As contradições inerentes à sociedade capitalista impactam efetivamente em sua docência?*

Tendo em vista esses questionamentos, que reafirmamos, são nucleadoras do nosso trabalho, desenvolvemos um conjunto de reflexões sobre a educação especial, bem como do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a desconstruir o padrão de escolarização oferecido aos alunos no decurso da implementação das políticas municipais voltadas para essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo, temos que considerar as especificidades educacionais de cada um. Na perspectiva inclusivista, independente das características de cunho intelectual, físico ou sensorial, é de responsabilidade da instituição escolar estabelecer estruturas pedagógicas valorizando as diferenças e a cultura que os alunos trazem para o contexto escolar, permitindo que os conteúdos se transformem em discussões significativas, transpondo as barreiras de seu mundo e tornando em seres críticos, reflexivos e criativos.

No entanto, Joe Kincheloe (1997), nos alerta que houve um grande avanço nas tecnologias, na amplitude do conhecimento, mas o ser humano ainda vivencia a lacuna de uma prática reflexiva e, sobretudo um hiato entre os que executam e os que elaboram, havendo uma contínua reprodução dos fatos ao herdar o passado e se tornando responsável por outros que ainda o antecedem. A estrutura das ações executadas pela humanidade, ainda sofrem forte influência das ações feitas em outros tempos e por outras pessoas, sendo constantemente reproduzidas.

Um exemplo disso seria nossa trajetória educacional quando as políticas fortaleceram os falsos padrões de normalidade e se tornaram indiferentes aos preconceitos e a exclusão no contexto escolar brasileiro, defendendo a modalidade de educação especial como sendo substituta do ensino regular e tratando-a como se não fizesse parte da educação como um todo⁹⁶.

⁹⁶ Conforme já referenciado anteriormente no segundo capítulo, um dos acontecimentos que veio trazer uma ruptura neste processo educacional aconteceu no ano de 1990, dada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em que foi

4.3 Do mito à realidade educacional de Uberlândia-situando as dificuldades da educação especial

A grande eloquência por vezes atribuída a cidade de Uberlândia, fomentada por um discurso quase que mitificador das suas reais condições sócio-econômicas, também é observado quando analisamos as políticas de educação inclusiva, pois, muitas vezes-ou na maioria das vezes- a realidade contradiz toda construção discursiva em torno do mito Uberlandense da magnificência educacional, alimentada por um quadro que não é o reflexo daquilo que se efetiva na ambiência escolar, caracterizado por situações comuns ao próprio cenário educacional brasileiro.

Assumindo o vetor da existência de um discurso mitificador em oposição a realidade encontrada durante a realização da pesquisa, foi foco de nossas investigações, conhecer quais os fatores que de fato influenciam na efetivação do processo inclusivista.

Nesse instrumento de avaliação, houve dois elementos apontados como sendo os mais importantes: o conhecimento especializado e a afetividade. Na região leste, a afetividade foi tida como muito importante para 92% da amostra, seguida do conhecimento especializado (76%) (Figura 15). Para a região central, 87% dos indivíduos consideraram que o conhecimento especializado e a preparação de técnicas e metodologias como sendo muito importantes (Figura 16). Já a região rural (Figura 17) e sul (Figura 18) responderam que a afetividade (87%) e o conhecimento especializado (83%) são muito importantes, nesta ordem. A região norte (83%) também expressou de forma significativa o conhecimento especializado como fator mais importante (Figura 19). Por fim, em menor representatividade foi dada pela região oeste (76%) à atribuição do conhecimento especializado (Figura 20).

reforçada a ideia de milhões de alunos e alunas, excluídos da educação formal, incluindo as pessoas com deficiência. Também, outro marco histórico, aconteceu no ano de 1994 com a Declaração de Salamanca. Nesta conferência, a discussão também se centrou nas pessoas que estão vulneráveis a marginalização e, sobretudo expostos a exclusão, havendo uma luta coletiva em prol do reconhecimento às diferenças.

REGIÃO LESTE

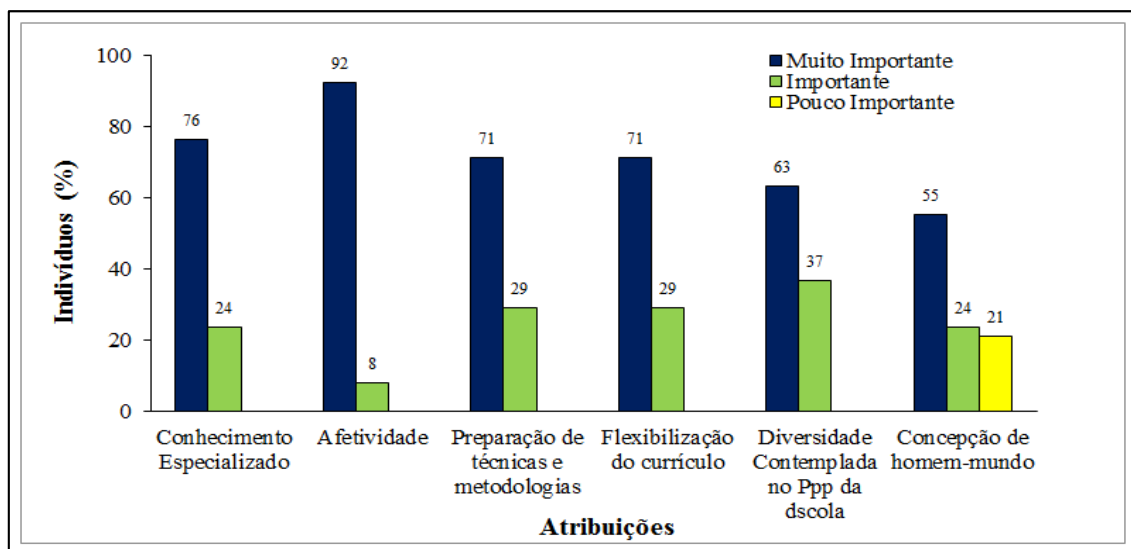


Gráfico 15 – Percepção dos docentes da região “Leste” de Uberlândia – MG quanto a prioridade dos critérios para se efetivar a inclusão.

CENTRAL

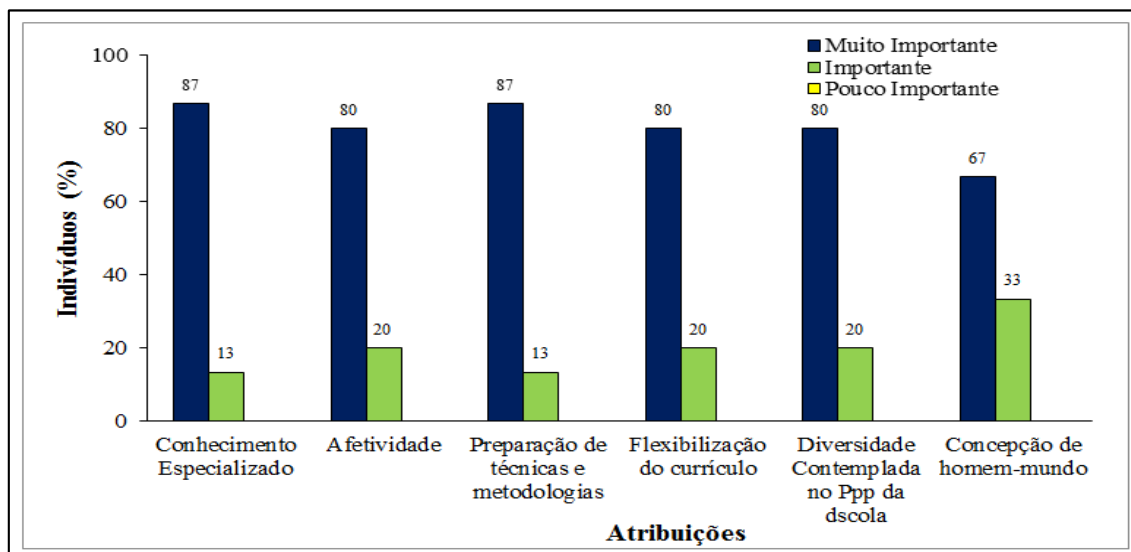


Gráfico 16 – Percepção dos docentes da região “Central” de Uberlândia – MG quanto a prioridade dos critérios para se efetivar a inclusão.

RURAL

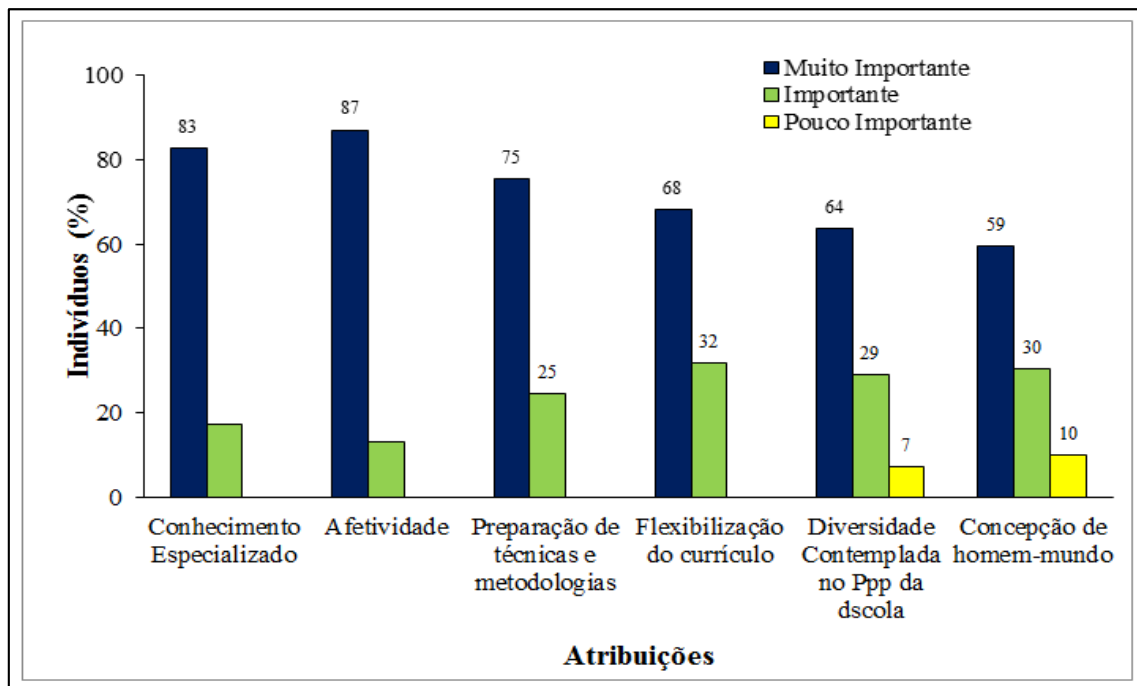


Gráfico 17 – Percepção dos docentes da região “Rural” de Uberlândia – MG quanto a prioridade dos critérios para se efetivar a inclusão.

REGIÃO SUL

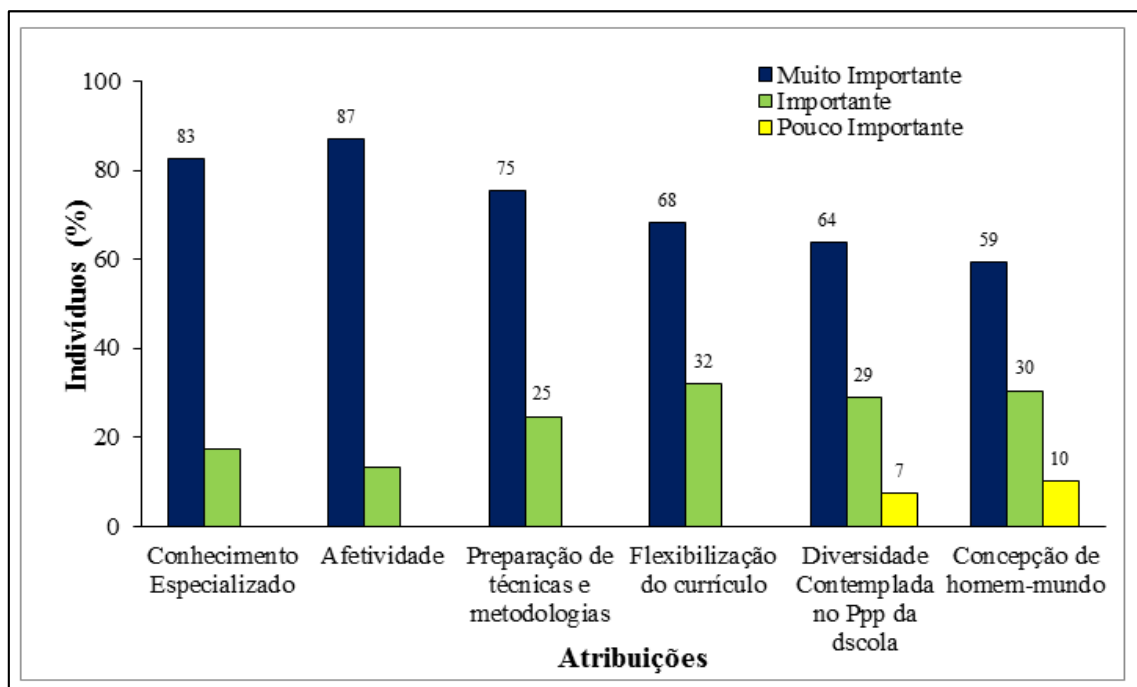


Gráfico 18 – Percepção dos docentes da região “Sul” de Uberlândia – MG quanto a prioridade dos critérios para se efetivar a inclusão.

NORTE

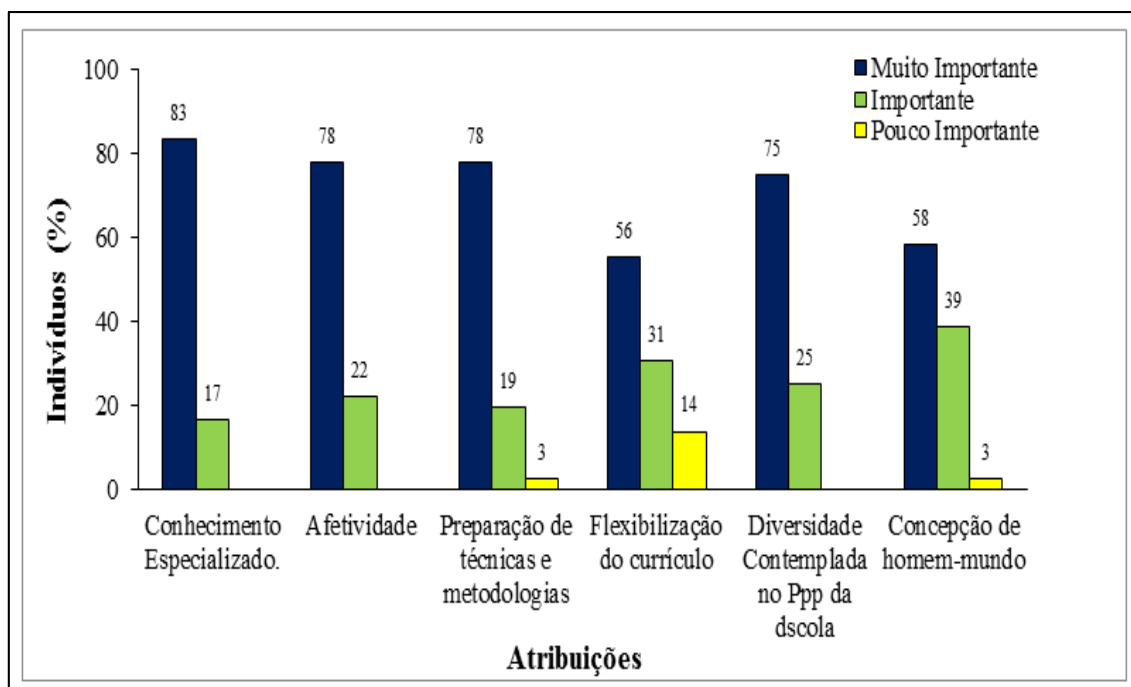


Gráfico 19 – Percepção dos docentes da região “Norte” de Uberlândia – MG quanto a prioridade dos critérios para se efetivar a inclusão.

REGIÃO OESTE

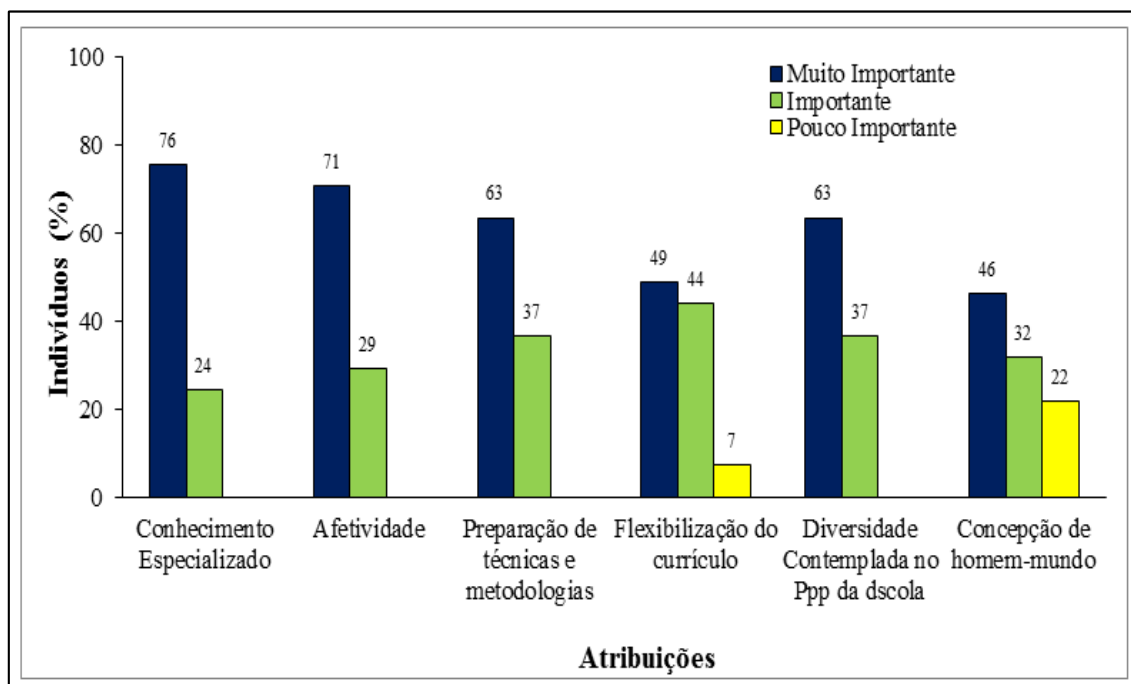


Gráfico 20 – Percepção dos docentes da região “Oeste” de Uberlândia – MG quanto à prioridade dos critérios para se efetivar a inclusão.

A dimensão afetiva é enfatizada de maneira significativa para a construção da pessoa e do conhecimento. No gráfico (figura 15) podemos inferir que a região Leste prioriza com 92% o elemento Afetividade no processo de inclusão. Não obstante também as regiões Rural e Sul (87%) criterizam mais do que outros itens o elemento afetividade como fator nodal para a inclusão. Assim como nossos sujeitos, Costa (2011), também defendeu o elemento afetividade como sendo um dos principais elementos ancoradores na construção da aprendizagem, principalmente em se tratando da escola inclusiva, haja vista que ali todo o grupo lida com o desconhecido e precisa se sentir amparado.

Leite e Tagliaferro (2011) defendem que a reciprocidade deve mediar a relação cognitiva entre educando e os conteúdos a serem assimilados, sendo imprescindível na visão desses dois autores, a afetividade como suporte de acolhida e segurança, sobretudo na educação inclusiva. Ainda analisam que são as diferenças ou o não reconhecimento delas que contribuem para a perpetuação do preconceito e da exclusão. Diferentemente do ocorrido no ano de 1979, em que algumas pessoas com deficiência se organizavam para garantir seus direitos na sociedade, este grupo ainda nos dias atuais, por receio aos obstáculos e desafios impingidas a elas, negam seus próprios direitos, defendendo o convívio entre seus semelhantes, perpetuando assim a exclusão.

É, portanto, nesse contexto, que se insira a discussão sobre a afetividade, haja vista que, sob uma perspectiva ampla, a verdadeira inclusão deve garantir ao aluno de inclusão o apoio em todas as suas necessidades. Entretanto, isso só pode ser obtido quando pais, demais alunos, docentes, gestores escolares e todos os profissionais da educação se propuserem a estender as discussões, alargar as compreensões e promover mudanças de atitude em relação à inclusão.

Para mim, todos os professores que atuam na escola, tem que conhecer sobre escola da inclusão. Deve entender que não há um só parâmetro de resultado. O que acontece hoje nas escolas, é que muitos professores só aceitam um padrão de resultado, um padrão de comportamento, um padrão de avaliação, um padrão de aluno, um padrão de ensinar e a aprender. É necessário que o NADH ou outro órgão, ofereça os mesmos conhecimentos que nós do AEE estamos sempre buscando para todos os professores da escola. É nas reuniões mensais do NADH que eu vejo o

quanto somos muito e o quanto somos interessados e participativos. Os colegas da escola falam que as reuniões de sua área, não tem tanto professores como tem os do AEE. Eu me pergunto, se isso se deve aos vinte (20%) por cento que ganhamos. Me pergunto se essa quantidade de professores e pedagogos aqui, se deve a valorização da formação continuada que já sabemos ser necessária para nossa atuação pedagógica e política do trabalho que envolve o AEE.

(Professora I. P.; Região Sul)

Eu vejo que nós professores do AEE somos vistos pelos outros professores e pelos pais como o maior responsável pelo desenvolvimento do aluno que atendemos no AEE. Muitos querem nos culpar quando um aluno não aprende como os outros alunos. Sempre ouço perguntas assim: O que vocês fazem no AEE se tal aluno, continua do mesmo jeito, não estou vendo nenhum desenvolvimento nele. Mostram o caderno incompleto, as avaliações quase sempre sem responder. O culpado sempre somos nós do AEE. Explicamos que o aluno progrediu em alguns aspectos, que já sabe por exemplo, ir ao banheiro sozinho, diferenciar letra de números, que há progresso sempre. Mas eles dizem que este progresso não interessa para as provas do governo. Eles dizem na nossa cara que a inclusão é uma mentira, que a escola está fazendo um faz-de-conta etc. Eu também pensava assim. Depois que comecei a atuar no AEE, minha forma de pensar mudou muito. Aprendi nos encontros do NADH que o simples fato do nosso aluno entrar na sala regular, estar nas aulas de educação física, artes, informática, já demonstra um grande progresso. Eles não concordam. Progresso pra eles, é saber responder as provas de forma completa, é ter o caderno cheio, é expor na sala de aula suas opiniões. Eles ainda não entendem que o simples fato do aluno do AEE estar inserido com eles no regular, ou compartilhar jogos na educação física, já é um desenvolvimento, já é um processo da inclusão. Mas falta ainda muito conhecimento e eu penso que todos os professores, pedagogos e diretores devam fazer os cursos de formação do NADH para entenderem o que é educação inclusiva. É ter o direito de estar num mesmo espaço que os outros alunos, mesmo que apresente limitações. É ter o direito de conviver e conversar. É ter o direito de aprender diferente.

(Professora S. T.; Região Norte)

O ser humano é um ser integral e deve ser percebido desta forma, no que se refere aos aspectos cognitivo e afetivo, estes coexistem de forma alternada, um não exclui outro, mas há uma alternância entre um e o outro. A escola deve ser um ambiente favorável para que estas interações interpessoais se evidenciem a

todo instante, e que sejam das mais variáveis formas, de amizade, oposições, mas que haja sempre o diálogo.

A escola deve ser um ambiente rico em desafios, deve estimular o desenvolvimento das aprendizagens, a comunicação, a escuta, e o entusiasmo. O educando com ou sem deficiência quando motivado, tem maior interesse, e se engaja com maior propriedade das atividades escolares, pois quer tentar se superar. Por isto, é necessário que o educador favoreça um ambiente em que não haja a segregação e que não reforce as limitações do aluno, mas sim sua potencialidade e será também por meio da afetividade que estimularemos a aprendizagem.

O professor que atua no Atendimento Educacional Especializado tem, assim como outros profissionais ligados à área educacional, a necessidade constante em ter uma formação continuada, visto que ele é o mediatizador de práticas e saberes, o profissional cuja especificidade devem ser aprimoradas em todo processo de sua atuação, tais como aspectos ligados a legislação e estrutura, ao pedagógico, filosófico, aspectos emocionais e afetivos.

Além dessas funções, dele é também a responsabilidade de organizar outros recursos pedagógicos que não sejam pontuados pelo professor da sala comum (o professor do AEE⁹⁷ desenvolve atividades complementares das realizadas no contexto da sala comum) com vistas a garantir o acesso, participação, permanência no contexto educacional e também, preparação do aluno pertencente a esse quadro discente, para estar e atuar em seu contexto social.

Nessa linha de reflexão, faz-se mister haver na formação continuada desses profissionais, uma elevação da consciência quanto a concepção de homem e mundo em que se valorize, considere e investigue a realidade. No entanto, nossos sujeitos não deram tanta ênfase no quesito ‘Concepção de homem e mundo’ como um dos fatores que tendem trazer mudanças significativas no processo de inclusão. De forma ingênua, a região central foi a que mais considerou este item (67%) se comparado as demais regiões como, por exemplo, a região Oeste (46%). Vejam que compreender a complexidade da realidade social, foi para Gramsci um ponto importante, pois tende a imbricar a relação dialética entre ciência e vida e opera

⁹⁷ Pode-se ler no Artigo 3 do Decreto nº 7611/2011 em seu Parágrafo I, que dentre os objetivos do atendimento educacional especializado, está o de “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.”

automaticamente para modificar o ambiente. Este funciona como mestre quando permite uma contínua reflexão sobre o ambiente social e cultural.

Os profissionais ligados a educação passaram a compreender que era necessário haver diferentes habilidades para trabalharem com alunos que apresentassem alguma deficiência. Também, houve uma significativa discussão em torno de quais saberes e práticas pedagógicas seriam imprescindíveis para o processo inclusivo.

O papel dos professores foi traçado como sendo o de agentes transformadores com papéis intelectuais-políticos e não somente com habilidades exequíveis. A intervenção na construção da realidade passou a ser de suma importância neste novo processo, sobretudo porque se discutiu o quão os profissionais reproduziam práticas pedagógicas abstraídas e fragmentadas do contexto histórico e agiam de acordo com as dimensões da relação vivida ora como discente nas faculdades de formação, ora como professor, sem fazer uma reinterpretação ou um confronto entre teorias visando fazer uma reflexão sobre a própria prática.

Quando o conhecimento se efetiva dentro do contexto educativo, de forma isolada das reais condições históricas, econômicas e sociais, na realidade se legitima e reproduz uma realidade descomprometida com possíveis mudanças fortalecendo cada vez mais a divisão social do trabalho, em que para alguns compete o planejar e deliberar certas ações e enquanto para os professores, existe a competência de executar o planejamento, sem usar da intelectualidade para realizar contrapontos do contexto existente, não percebendo que não pode haver entre teoria e prática uma dual existência, mas sim há que existir uma conectividade e unicidade entre ambas. O fazer pedagógico ao concatenar teoria e prática, promove tanto no aluno como no professor o ato participativo na vida social, promovendo o progresso de cidadania ao executar sempre uma ação coletiva em relação aos fatos cotidianos e do mundo do trabalho, tendo a consciência de que a realidade social é construída pelas ações do ser humano e sendo assim pode constantemente ser discutida e analisada.

A educação inclusiva nasce nessa perspectiva, pois questiona práticas pedagógicas homogêneas e mecanicistas e investe em uma pedagogia que reconhece a necessidade de uma prática pedagógica questionadora e não dualista. Nesta filosofia, inclusão seria sinônimo não somente de práticas educacionais

valorizadoras de uma aprendizagem significativa, dialógica e reflexiva, mas, sobretudo, ao respeito quanto a diversidade humana. Mesmo porque não existe normalização, sobretudo quando se trata de seres humanos, pois as diferenças estão postas, independente da aceitação ou do respeito dado a elas.

Entende-se que a inclusão em educação é fundamental para minimizar a exclusão no sistema educativo brasileiro. Para tanto, há a necessidade da participação coletiva e de cada um com sua singularidade, como integrantes de uma coletividade, na luta contra processos de exclusões, camuflados em ações paternalistas e assistencialistas que, tentando abolir a exclusão, acabam por perpetuá-la.

O processo humanização versus alienação tem uma estreita ligação com a educação. A nosso ver, esses dois itens estão na balança para se compreender e organizar o processo educacional posto. O profissional da educação deve ter em mente qual o viés educacional que ele quer direcionar dado a essas duas questões, pois não há possibilidade de uma ação pedagógica sem que essa questão esteja presente. Há sim a possibilidade de estar escondida, camuflada, não pensada, mas estará sempre presente. O fato é que o conhecimento pode ser usado como instrumento para a elevação da consciência e concomitante ser fator da emancipação humana ou também pode ser usado o contrário.

Devemos ter em mente que o trabalho pautado em uma educação inclusiva não pode perder o foco no desafio de reconstruir e ressignificar os aspectos ligados a alteridade permitindo que a prática pedagógica se consolide com ações que envolvam de fato a participação dos alunos que estão inseridos no A.E.E, promovendo de fato o caminho da autonomia.

4.4- Percepção dos docentes de Uberlândia –quanto a prioridade do seu trabalho frente ao AEE.

Mesmo na região central da cidade verifica-se uma realidade próxima às localidades mais afastadas. Este aspecto nos possibilita intuir que a distribuição das escolas por regiões (periféricas e centrais) não diminuem a contradição presente no próprio modelo educacional, o qual se constitui num reflexo das próprias contradições inerentes ao modo de produção capitalista, conforme já salientamos

anteriormente. Por outro lado, também, reforçam a nossa tese da imagem invertida, ou seja, o discurso político que tangenciam as ações educacionais, buscam a reforçar a ideia mítica de cidade inovadora e inclusiva mesmo que de forma contraditória, ou, em outros termos, o reverso da grande eloquência em contradição. Para ilustrar nossa argumentação, apresentamos a seguir alguns dados sobre a região central em contraponto com as demais regiões.

CENTRAL

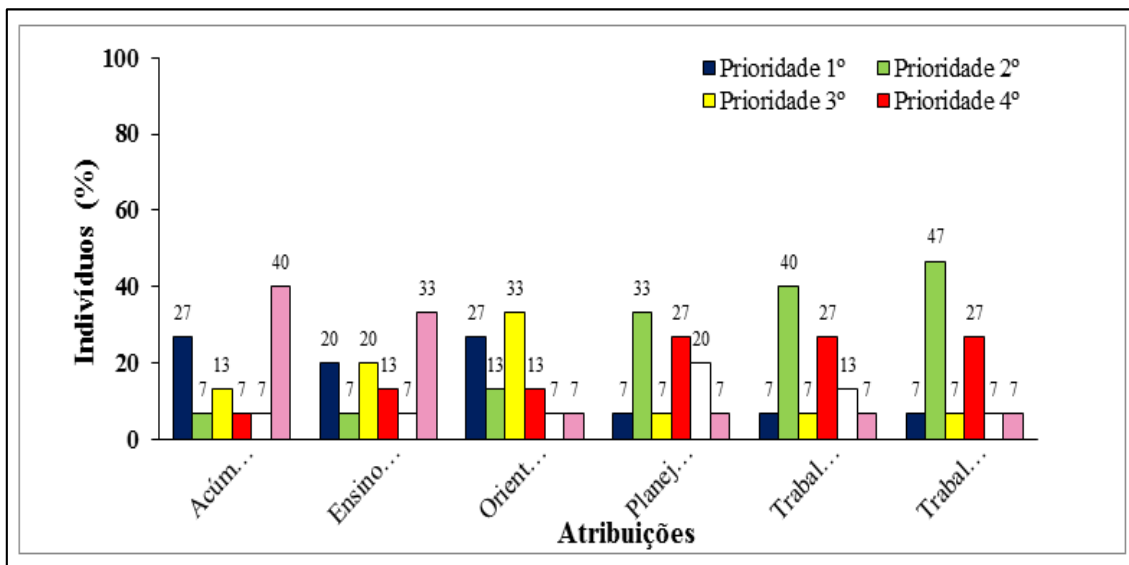


Gráfico 21 – Percepção dos docentes da região “Central” de Uberlândia – MG quanto a prioridade do seu trabalho frente ao AEE.

LESTE

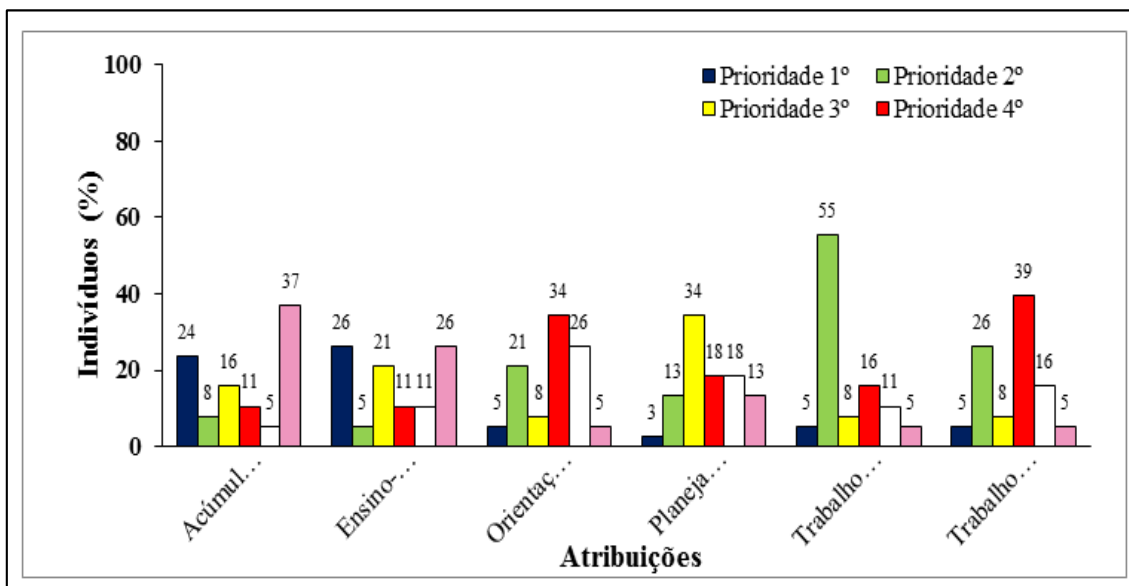


Gráfico 22 – Percepção dos docentes da região “Leste” de Uberlândia – MG quanto a prioridade do seu trabalho frente ao AEE.

NORTE

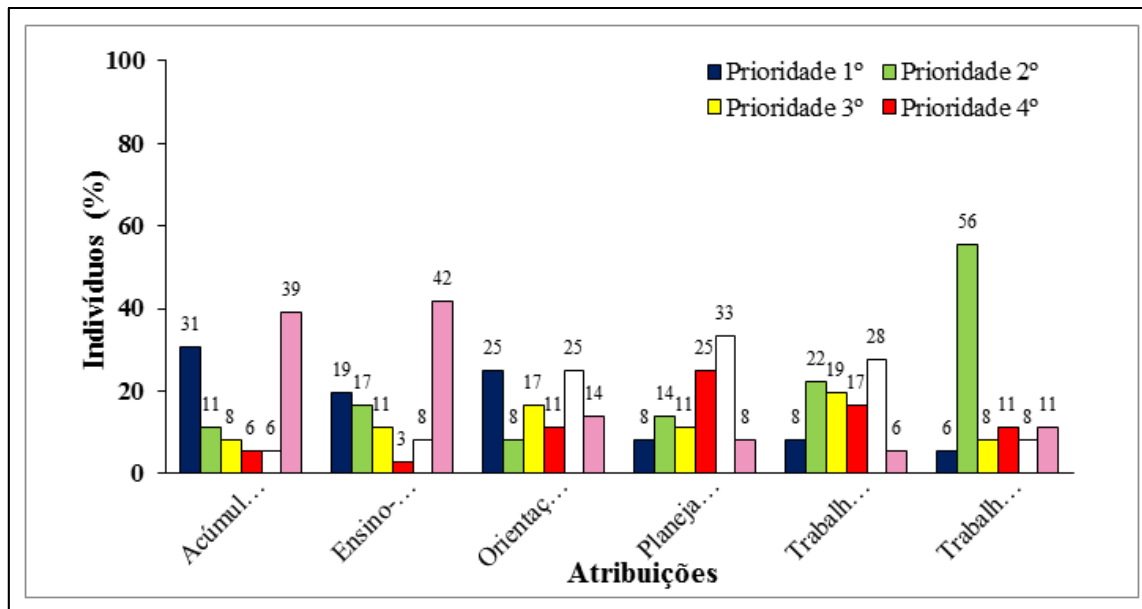


Gráfico 23 – Percepção dos docentes da região “Norte” de Uberlândia – MG quanto a prioridade do seu trabalho frente ao AEE.

OESTE

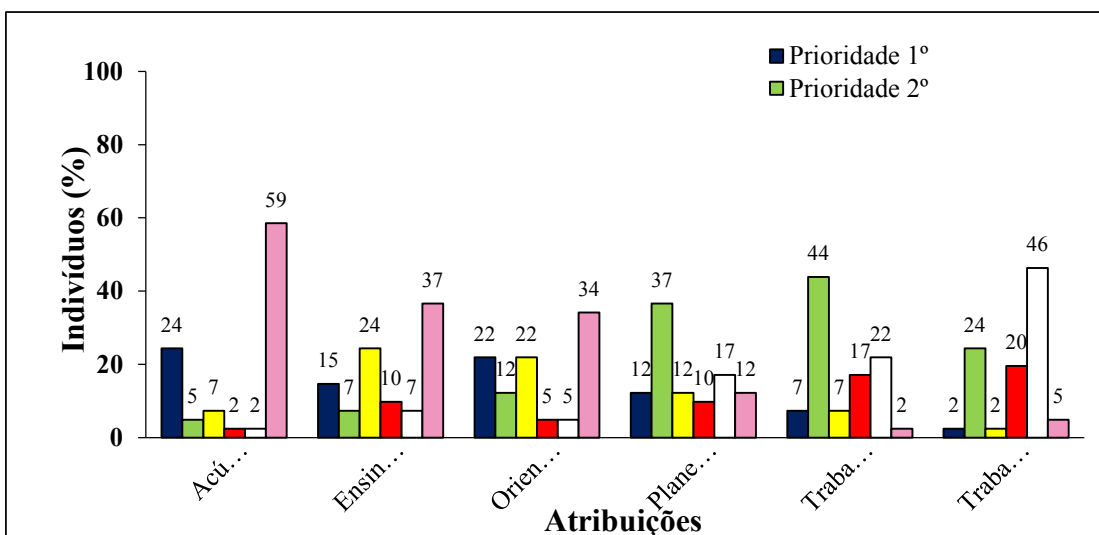


Gráfico 24 – Percepção dos docentes da região “Oeste” de Uberlândia – MG quanto a prioridade do seu trabalho frente ao AEE.

RURAL

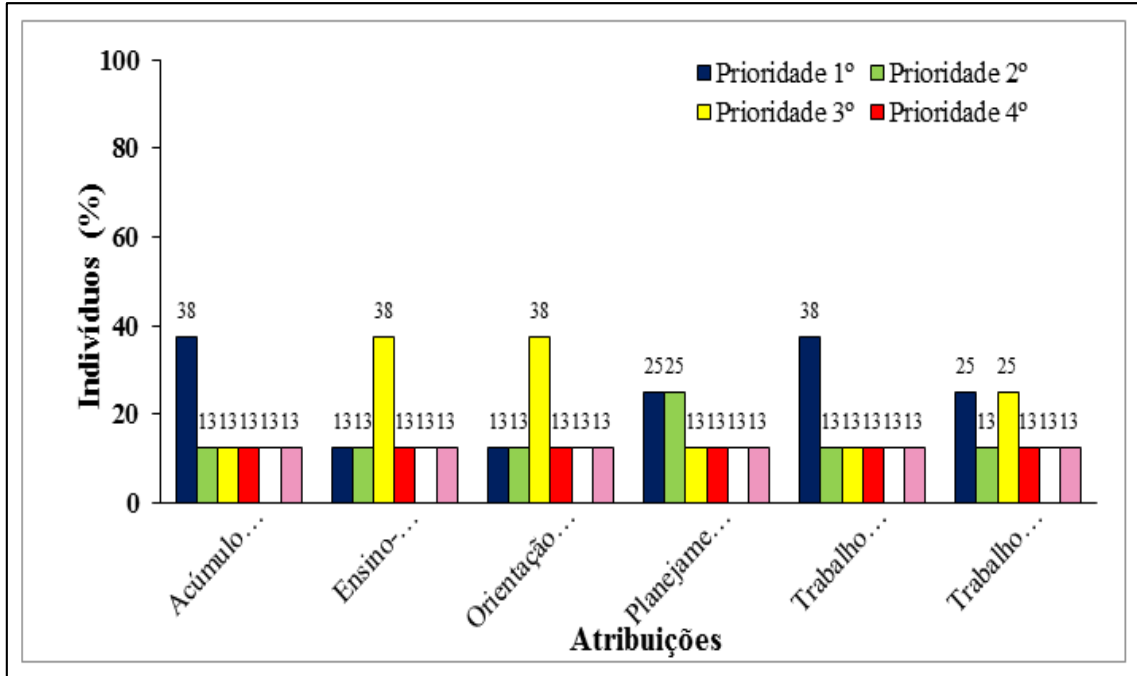


Gráfico 25 – Percepção dos docentes da região “Rural” de Uberlândia – MG quanto a prioridade do seu trabalho frente ao AEE.

SUL

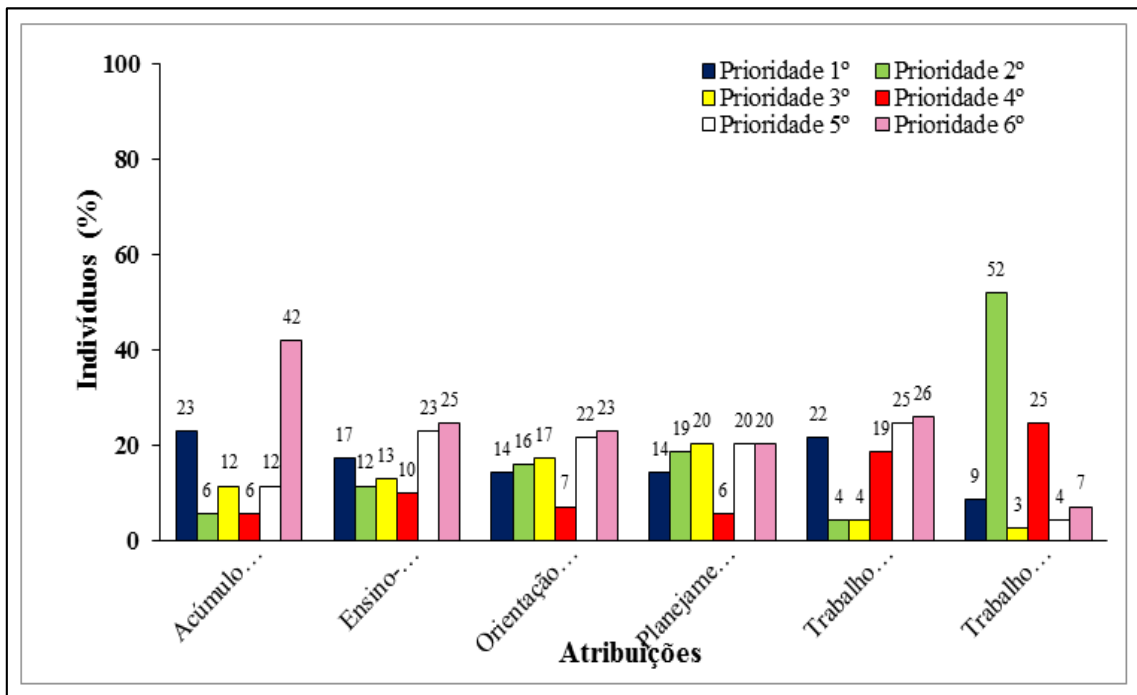


Gráfico 26 – Percepção dos docentes da região “Sul” de Uberlândia – MG quanto a prioridade do seu trabalho frente ao AEE.

Os dados apresentados anteriormente refletem, mesmo que de maneira incompleta, transformações que ocorrem no âmbito da política de educação do município, e estas decorrem de alterações no conjunto da sociedade em suas mais variadas dimensões, ou seja, conforme Gramsci (2000) explica que as grandes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas na história da sociedade, aconteceram mediante uma vontade coletiva, com a viabilização da massa, pois todo ato de construção e rupturas históricas, conforme ele apregoou, só ocorreram mediante trocas de experiências e no trabalho coletivo.

Para os pressupostos gramscinianos, é na pluralidade que nos educamos. Uma educação de qualidade deve partir da escola que está posta, porém reorganizada pelos projetos políticos e culturais que contemplem as reais necessidades do povo, sobretudo, refutando todo conhecimento contrário as suas reais necessidades.

Na esfera da sociedade capitalista, vimos que os grupos economicamente e politicamente dominantes, idealizaram e conduziram, propostas pedagógicas que estivessem agregadas aos interesses de seus projetos culturais e políticos. Defende também uma escola na qual o ensino assuma uma outra dimensão: não atenda somente a um indivíduo ou a um grupo, mas sim a coletividade, com vistas a formar intelectuais e humanas, isto é, com esta perspectiva gramsciniana, pode-se alcançar o reconhecimento dos direitos humanos no ambiente escolar de uma forma menos traumática, porém, o poder público, seja ele, municipal, estadual ou federal, devem propiciar as condições necessárias para tal efetivação.

4.5- Percepção dos docentes quanto a avaliação dos cursos de formação continuada.

O Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas (NADH) elencou temáticas para serem contempladas nos cursos de formação continuada com vistas a efetivação do processo inclusivista. Datamos aqui alguns dos principais temas, a partir de 2005. A escolha desse ano deve-se a uma maior dialogicidade entre o NADH em relação aos professores e pedagogos do Atendimento Educacional

Especializado e as lacunas apontadas por eles reais como sendo um dos maiores entraves de sua prática pedagógica. Nessa lógica, dentre os elementos apontados como de substancial necessidade para nuclear as discussões dos encontros foram:

- Quais conhecimentos os professores do AEE devem adquirir para atuar e executar um trabalho mais democrático e humano e que vá ao encontro do processo inclusivista?
- Quais os métodos e técnicas de ensino que utilizados na sala de recursos multifuncionais?
- Flexibilização do currículo;
- Processo avaliativo.

Com vistas a elaborar um projeto mais humano e que vá ao encontro das reais necessidades dos alunos que fazem parte do AEE, necessário se faz, o trabalho concomitante da sala de recursos com o restante da escola. Para tanto, um norte a ser seguido, discutido e acompanhado constantemente, seria o Projeto Político Pedagógico da escola. Nele, podemos visualizar de como deve se processar a prática pedagógica do professor de sala e do professor que faz parte do AEE, o processo avaliativo e suas concepções. O currículo deve contemplar no PPP, mediante a real reflexão de ser modificado ou não, mesmo porque, novas propostas de trabalho irão surgir mediante a riqueza das discussões.

Nosso sistema educacional se baseia numa vertente meritocrática, reprodutivista, desumana e segregadora. As práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência ainda oferecem entraves, pois em muitos casos, se inclui um aluno, para depois excluí-lo. Deve-se respeitar os limites de cada aluno, mas respeitar não significa diferenciar esse aluno por apresentar a deficiência, mas sim, não fazer equiparidades, criar um espectro de ser humano jamais. Na verdade, o regulador da aprendizagem é o próprio aluno, que se torna sujeito de suas reais capacidades. Gramsci (2001) defende que devemos desconstruir uma concepção de mundo e ser humano, sendo esse, o primeiro passo para realizar o processo da inclusão social e educacional.

No que se refere a percepção dos participantes da pesquisa quanto aos “Cursos de Formação Continuada”, foi possível registrar que os escores foram variados para os quesitos “muito proveitoso” [25% a 37%], “proveitoso” [47% a 59%] e “pouco proveitoso” [15% a 27%]. De modo geral, os docentes consideram os cursos de formação continuada algo “proveitoso”, sendo o menor valor (47%) observado na região Central (7/15) e Leste (21/38). O maior valor (59%) para esse mesmo quesito foi evidenciado na região Sul (41/69) de Uberlândia – MG.

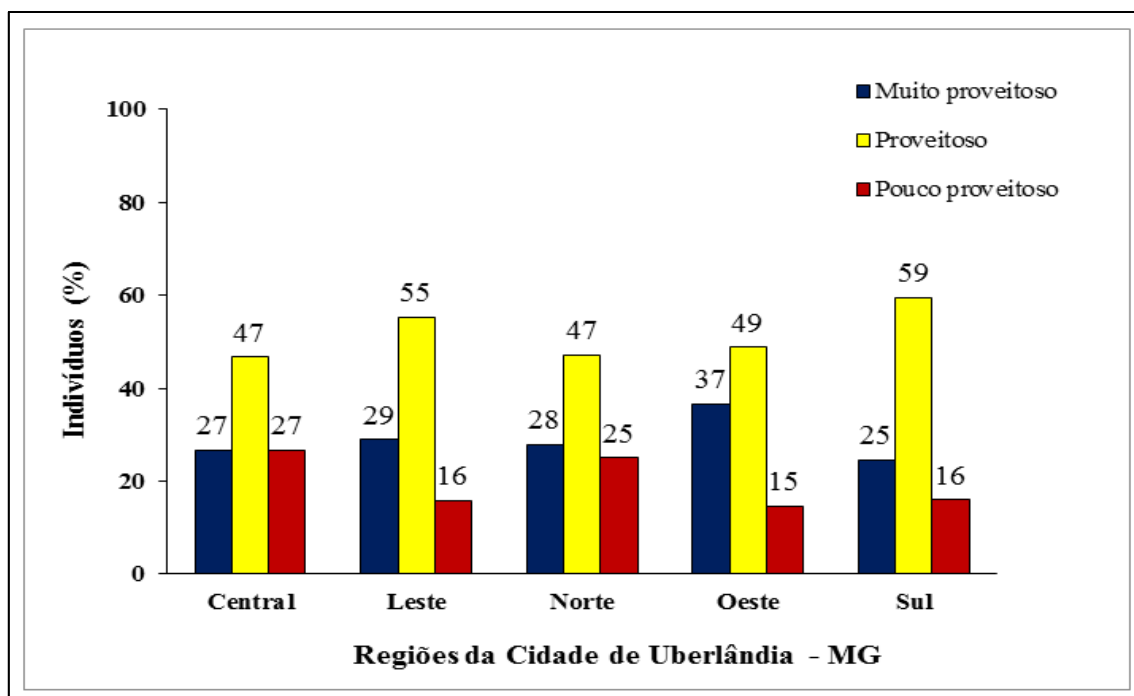


Gráfico 27 – Percepção dos docentes quanto a avaliação dos cursos de formação continuada.

Por outro lado, de acordo com Gramsci, o ser humano para se desenvolver na plenitude de sua capacidade intelectual requer um conjunto sistemático de reflexões em torno da sociedade que o cerca, nas mais diversas constituições do mundo real. Nesse sentido, ao se promover cursos para atualizar os professores do A.E.E. cria-se uma forma de resistência ao cenário educacional, no qual eles estão emergidos, pois possibilita a estes profissionais ampliar seus horizontes de conhecimento e a partir dessa uma reflexão sistemática agirem de forma mais consciente nestes ambientes. Portanto, a concepção de mundo é influenciada pela forma pela qual os indivíduos atuam na sociedade, demarcando espaços

por onde passam a atuarem, ao permitirem uma análise de suas ações, estando elas coerente, científica e unitária com a realidade concreta. Com esta perspectiva, se forja a categoria gramscianiana de intelectual, ou melhor, é pela ação dos intelectuais que se efetiva a transformação política, bem como, sua própria compreensão do mundo real. Assim, Gramsci defende que a produção da consciência - ressaltamos que a consciência se constitui ao longo do processo histórico - não está somente correlacionado aos princípios filosóficos, mas sim a partir do entendimento do mundo real ou da tomada de consciência em relação a ele.

Também outro fator posto em relevo pelo estudo refere-se ao conhecimento especializado. Mas de fato, qual seria o conhecimento ou a formação necessária para a atuação no Atendimento Educacional Especializado?

Diretamente ou indiretamente as mudanças ocorridas no campo do ensino especial, no tocante as normativas ou conceitos, têm refletido na formação dos alunos que fazem parte desse processo. Daí a importância de tais cursos à formação dos professores; contudo, não basta somente participar e introjetar tais conhecimentos propiciados pela capacitação, mas sua efetividade está em permitir a reestruturação da própria educação inclusiva, ao viabilizar outros olhares, mais críticos e menos “ingênuos”, sobre as ações postas em andamento pelas políticas de atendimento especial. Exemplo da possibilidade de se aproveitar melhor a capacidade de uma ação mais contundente por parte dos profissionais do A.E.E. se relaciona a atuação deles com um olhar mais crítico em relação ao programa, pois em termos de conhecimento pode-se afirmar que eles têm um conhecimento, todavia, falta-lhes a transformação deste em ação política, tendo em vista as alterações que se fazem necessárias no ambiente escolar.

Sempre que faltava professor na escola, era uma constante a direção ou a pedagoga pedir para os professores do AEE juntarem os alunos e ir substituir o professor regente. Falávamos que estávamos com aluno, mas não tinha importância nenhuma esse fato. Era uma desvalorização do nosso trabalho e principalmente, do direito ao atendimento do nosso aluno. Parecia que servíamos só para tampar um “buraco” na escola. Mas com os cursos de formação do NADH e com as experiências das outras colegas, eu pude brigar pelo meu espaço na escola.. Procurei o NADH e eles entraram nessa briga com a gente. Eu mesma tive que me valorizar para que outras pessoas da escola valorizassem meu trabalho do AEE.

(Professora A. S.; Região Leste)

... nos cursos de formação do NADH, era falado constantemente que nós tínhamos que nos valorizar e lutar para sermos respeitados na escola. Tínhamos que aprender a falar *não* para nosso trabalho ser respeitado e os direitos dos nossos alunos serem efetivados. É uma luta grande que enfrentamos para outros professores entender nosso trabalho. Estamos lutando para que nossos alunos tenham o direito de permanecer numa escola que foi feita para todos. Então para aceitar, tem que haver muito estudo, uma formação séria feita pelo NADH, pelas universidades. *(Professora AEE, Zona Norte)*

Com isto concluímos que o Estado é o agente público responsável pelo provimento e administração do sistema educacional. Com isso, pode-se afirmar que a escola reproduz o que ocorre nas diferentes diretrizes políticas e pedagógicas do sistema educacional. Desta forma, coloca-se como um dos desafios da educação inclusiva, a real perspectiva de se estabelecer medidas que de fato, permitam uma inclusão concreta, em outras palavras, se impõem a constituição de uma política educacional de atendimento especializado, o qual considere não apenas as questões infra estruturais, mas sobretudo o reconhecimento de se atender direitos fundamentais à condição humana, independentemente das limitações cognitivas, comportamentais ou físicas desses seres humanos que são recebidos pelo programa.

Outro fator de suma importância refere-se ao processo dialógico e as trocas de experiências entre profissionais que atuam junto ao ensino especial, objetivando impulsionar a melhoria da prática pedagógica, com vistas a impulsionar a autonomia e conseqüentemente a emancipação e a elevação intelectual do professor e do aluno para interagir na sociedade. Nesta mesma visão, Gramsci (2007) acredita que seja viável, por meio das trocas de experiências e ações efetivas, fomentar mudanças em cenários educacionais, e por meio de tais ações constituir outros mecanismos estratégicos para criar um novo campo hegemônico, ou seja, pela transformação dos professores, alcançada pelo conhecimento propiciado pelos cursos de formação continuada, se consegue – ou pelo menos tem-se esta possibilidade – de se estabelecer uma nova prática política pedagógica no âmbito do programa de A.E.E da prefeitura municipal de Uberlândia.

Pelos dados trabalhados neste item, fica evidente que a prefeitura municipal de Uberlândia promoveu uma reorganização administrativa, como também se redefiniu os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar, em razão da atuação do NADH junto as unidades escolares. Se por um lado, este órgão tem a finalidade de agir em nome da gestão municipal, por outro, também se constitui num elemento fundamental para atender as demandas não apenas dos professores, no que tange, as inúmeras necessidades que as escolas apresentam, mas também se transformou defensor dos direitos dos profissionais da educação que atuam junto ao programa, tanto no sentido de garantir condições estruturais como as reivindicações de cunho pedagógico.

Considerações Finais

As relações capitalistas de produção, tem o Estado como um dos seus principais mediadores e mantenedores. Essa mediação tem força incisiva no âmbito escolar e conseqüentemente nas relações que o circundam, como é o caso do trabalho pedagógico dos professores. Assim, esse fator também reflete no trabalho inclusivo do Atendimento Educacional Especializado. Nesse cenário, foi foco de nossa pesquisa investigar a formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) na rede municipal da cidade de Uberlândia-MG. Nessa linha, a base epistemológica do nosso estudo se ancorou no materialismo histórico-dialético, traçando um diálogo com o marxista italiano Antonio Gramsci, com vistas a analisarmos quais quesitos pedagógicos há em sua leitura que mediará uma visão de mundo mais ampla e mais democrática no aspecto do fazer profissional do professor que atua nesta modalidade de ensino.

Para ele, a verdadeira educação democrática, é aquela que eleva a consciência de mundo e ser humano. Na profissão professor, são os saberes adquiridos continuamente em formação, que lhes dão suporte para romper com os paradigmas ideológicos que obstaculizam a uma visão mais crítica dos acontecimentos reais de seu momento histórico.

Conforme demonstrado ao longo do trabalho, a política municipal do Atendimento Educacional Especializado, apresentou avanços significativos se comparado a sua implementação no ano de 1990. A defesa de uma perspectiva

inclusiva, já é uma resposta contra a segregação ou ao processo integracionista. A isso, podemos constatar o crescente número de escolas regulares na rede municipal de Uberlândia, que não nega o direito de todos os estudantes num mesmo contexto escolar, mas sim, atende um número cada vez maior de alunos que antes, viviam conforme o que a sociedade lhes impingia: negando o direito a uma prática pedagógica especializada e diferenciada, conforme as especificidades de cada educando.

Desta forma, o primeiro capítulo intitulado *Conquistas e desafios da educação inclusiva no Brasil e no mundo: a conscientização em processo*; tivemos nosso olhar focalizado nos percursos da trajetória social e educacional das pessoas com deficiência no contexto mundial e brasileiro. Tivemos o cuidado de não apresentar essa trajetória de forma fragmentada, mas vista numa condição humana respaldada pelas pluralidades socioculturais de um excludente sistema capitalista de produção.

No segundo capítulo, apresentamos de que forma os direitos humanos se configuraram no mundo do trabalho e como o Estado, em seu papel mediativo das relações capitalistas de produção interfere na atuação e formação do professor e em específico do profissional que atua na perspectiva do paradigma inclusivista. Para tanto, o título *Desenvolvimento desigual e direitos humanos: uma perspectiva histórica social e educacional* considera que a sociedade contemporânea recebeu e ainda recebe influência do processo econômico, político, cultural e social do século XIX. Mesmo com uma nova roupagem, em específico, novos conhecimentos, a sociedade atual, não conseguiu eliminar as contradições sociais e tampouco uma garantia melhor dos direitos mínimos sociais.

A abordagem do capítulo terceiro *A articulação entre política nacional de educação especial e o processo de cidadania* retoma discussões acerca das primeiras discussões legais sobre os direitos das pessoas com deficiência. A retomada destas recaiu uma atenção especial ao regime militar, pois também neste momento histórico, houve as primeiras reuniões e proclamações encabeçadas pelas pessoas com deficiência em prol de seus direitos.

Por fim, os desafios, as conquistas e o caminhar da ação pedagógica de duzentos e sete professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (207) da cidade de Uberlândia, configurou-se a peça chave do último capítulo, visto

que debruçamo-nos a análise *Dos direitos humanos à política de inclusão das pessoas com deficiência no município de Uberlândia*, investigando o trabalho pedagógico e a formação continuada destes, seja de caráter presencial ou à distância, sob a matriz epistemológica do materialismo histórico e dialético.

A lógica da produção capitalista e o mundo do trabalho estendem suas amarras no processo educacional também quando subordina o trabalho docente às exigências do mercado capitalista. A própria divisão das funções pedagógicas no bojo escolar é uma natureza capitalista. Esta influencia todo processo educacional, determinando inclusive, quais saberes devem ser fazendo com que o profissional da educação perca a consciência em si. Não existe um trabalho docente sem uma correlação capitalista, sobretudo por haver uma desqualificação do trabalho educacional.

No entanto, ainda conseguimos vislumbrar uma certa autonomia. O trabalho docente, é exercido por professores que em sua maioria são ativos em suas relações sociais. Porém, ainda é lacunar um trabalho coletivo, visto que o enfrentamento ainda é feito de forma individualizada. Para Gramsci (2002) os professores representam um grupo diferenciado porque pode emergir de vários grupos e ainda desenvolver um trabalho reflexivo com outros pares.

Nota-se que os professores do AEE da cidade de Uberlândia-MG, acreditam no paradigma inclusivista, desde que haja no contexto escolar um trabalho pautado no diálogo. Para eles, deve-se refutar a ideia de que existem movimentos contraditórios dentro do próprio contexto de trabalho que se torna um dificultador do processo. Acreditam em sua maioria, que os movimentos desenvolvidos por eles, dentro da escola ou nos encontros de formação, permitem derrubar a proletarização do trabalho docente e sendo emergencial que outros professores do contexto educacional participem dos encontros que o NADH oferece. Defendem que há neles um movimento pendular, que ora se veem como integrantes da classe trabalhadora (vendendo a força de trabalho) ora extrapolam, vendendo sua força de trabalho (intelectual) para quebrar a imposição da classe hegemônica. Essa força, paulatinamente, eles encontram nos cursos de formação continuada com seus pares, muito mais do que no fazer pedagógico, que em muitas vezes, devido ao acúmulo de tarefas burocráticas, deixam de exercer seu real papel

no processo que seria o de mediador dos aspectos pedagógicos, afetivos e ensino-aprendizagem.

Nota-se que dentro da mesma classe de sujeitos, pertencentes a mesma instituição, que existe uma divergência entre o aproveitamento dos cursos do NADH ou a distância. Acreditamos que isso se deve ao fato

Eu tenho dez anos de experiência no AEE. Os cursos no NADH já não me oferecem tanta novidade. Acho que isso se aplica a uns 40% dos professores que estão aqui dentro. Eu aprendo muito mais na escola, com os problemas que tenho lá. Depois de tantos anos participando dos cursos, os tombos que a gente leva, os problemas e as trocas de experiências com os colegas e com as próprias crianças, posso dizer isso. Me sinto preparada para defender meus alunos e a minha função de outros olhares reprovadores que a escola lança em relação a eles. A avaliação, por exemplo. Eu já tenho autonomia suficiente para dialogar com os professores regentes e modificar aquilo que realmente interessa ao meu aluno. Eu pergunto para os outros professores: Onde que nosso aluno vai utilizar esse tipo de questionamento? Onde queremos chegar quando elaboramos esse tipo de pergunta? E isso tem feito muitos professores da minha escola me procurarem para, juntos organizarmos uma avaliação mais democrática, processual e dinâmica não só para os do AEE, mas também para outros da escola como um todo. Eu sou muito respeitada dentro do meu local de trabalho, porque a experiência e as formações anteriores me proporcionaram isso. Mas aqui na escola, existem professores que atuam no AEE e tem menos experiência. Silenciam e não lutam para colocar o respeito que o AEE merece. Eu falo para elas que não adianta fazerem tantos cursos se não mudarem de atitude. Elas concordam com tudo. Até com avaliações absurdas impostas aos nossos alunos. Temos que nos unir para que o restante da escola respeite o nosso trabalho e aos alunos que atendemos. **(Professora S.V. Região Norte)**

Essa protagonista, nos remete a fazermos uma reflexão quanto a atuação dos professores do AEE. Em uma mesma escola, nos deparamos com uma mesma classe de profissional, não tendo, no entanto, a mesma atuação e concepção. Gramsci explica que dentro de uma mesma classe, há diferentes frações de linhas de pensamentos, que formam uma muralha no fortalecimento contra as forças contrárias, visto que há rupturas no pensar e agir. Essas relações, são para ele

contraditórias, por serem formadas pelas relações capitalistas de produção. O trabalho docente, para elevar-se como uma competente categoria de classe intelectualizada, deve superar essas contradições, que de uma certa forma, é o trampolim para ricos debates e elevação da consciência.

O político sardo visualiza na escola, as contradições da intencionalidade impingidas a classe dominada, sobretudo, em relação a utilidade do saber dominante versus ao dominado. Elevamos nossa consciência mediante a reflexão dos fatos transcorridos no contexto escolar, que por si só, elucidam o caráter exploratório de nosso sistema produtivo. Como deixou expressar a profissional acima, não basta participar de cursos de formação, se os professores não praticam a executabilidade no campo do trabalho. A isso, Gramsci chama de falsa consciência, dado que a consciência adquirida não permite um espaço para a transformação.

Acreditamos que o fazer pedagógico sofre o controle e a racionalização imposta pelo Estado maior. Em muitas vezes, os cursos de formação continuada, valorizam a prática em detrimento de uma reflexão mais séria, sendo constituída pelos ditames capitalistas que favorecem ao processo de alienação, dominação e controle.

No entanto, não podemos nos esquecer que um processo educacional crítico e amalgamado nos patamares dos direitos humanos, potencializador de seres humanos mais conscientes dos seus direitos, seria um entrave nos constructos do poder estatal capitalista. O Estado como agente a serviço da hegemonia, jamais aceitaria a efetivação dos direitos em sua concretude. A escola por nós idealizada ainda está em processo, caminhando paulatinamente com a ordem vigente. Nós professores, ainda continuaremos lutando para que o processo se transforme no produto idealizado por Gramsci: uma sociedade comprometida politicamente com a realidade social. Mas a concretização dessa sociedade somente se efetivará para além das relações capitalistas de produção, quando todos nós, aos nos tornamos um intelectual orgânico, conhecer quais os limites impostos pelo sistema capitalista de produção.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. S. Luto e culto cívico dos mortos: as tensões da memória pública da Revolução Constitucionalista de 1932 (São Paulo, 1932-1937). **Revista Brasileira de História**, vol. 31, nº 61. 2011.

ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção na Sala de Aula**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

ALVES, D. de O. (Org.). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANDERSON, P. **As antinomias de Antonio Gramsci: Crítica Marxista**, Editora Jorue. n.1, 1986.

ANTUNES, C. **Alfabetização Emocional**. 9º ed. São Paulo, Editora Vozes, 2002.

_____, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo; Moderna, 2006.

ARAÚJO, U. F. **Respeito e autoridade na escola**. In: Aquino, Júlio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 1999.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____, H. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. 8ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? *Teoria & Educação*, n.1, 1990. In: DURANT, W. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARATTA, G. **Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci**: exercícios de leitura. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2010.

BARBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEIRED, J. L. B. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, A. (org.). **Gramsci**: a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Unesp, 1998.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci**: Filosofia, história e política. São Paulo: Alameda, 2011.

BISPO, C. R. TONELLI, et al (Org.). **Crise Financeira Mundial**: impactos sociais e no mercado de trabalho. Brasília: ANFIP.

BOBBIO, N. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORÓN, A. A coruja de minerva: mercado contra a democracia no capitalismo contemporâneo. In: RODRIGUES NETTO, Bernard. O consumidor para além do seu conceito jurídico: contribuições da filosofia, sociologia e antropologia. **Revista de Direito do Consumidor**. São Paulo, v. 21, n. 84, p. 71-125, out. 2012.

_____, A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

BOTELHO, A. **Do fordismo à produção flexível**- o espaço da indústria num contexto de mudanças das estratégias de acumulação do capital. São Paulo. Editora: Annablume, 2008.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. vol.3. Brasília-DF: 2004.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasil, 2007.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm . Acesso em: jul 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/decreto-no-7611-de-17-de-novembro-de-2011-educacao-especial>. Acesso em: ago 2016.

_____. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 16 ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934)**. Disponível em:

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967.** Redação dada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm. Acesso em: 2- set 2017.

_____. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em: 20 set 2017.

_____. **Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências**. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Educação Inclusiva: direito a diversidade. Documento Orientador**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf/file> . Acesso em: jun de 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

_____. **Implementações de Salas de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Programas e Ações. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo> Acesso em: Abril 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.. Acesso em: Abril. 2016.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos

Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 7 de maio de 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento Educacional.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Brasília: MEC/Ministério da Justiça, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/SEESP, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Programas e Ações.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais> Acesso em: 21 set 2016.

_____. **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão social. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2007.

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: Ago de 2016.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2006.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BUCCI, G. C. **Gramsci e o Estado**. Por uma teoria materialista da filosofia. São Paulo: Paz e terra, 1990.

BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira**, São Paulo: EDUC, 2004.

_____, J. G. Silveira; MELETTI, Silvia M. Ferreira. **Educação Infantil e Educação Especial**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. Revista Contrapontos – Eletrônica, vol.11, nº.3, p.278-287/set-dez, 2011.

CANDAU, V. (Coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, V. M. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 219-240.

CAPELLATO, I. R. **Educação com afetividade**. São Paulo: Fundação Educar D’Paschoal, 2005.

CARDOSO, C. R. **A organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. Dissertação de Mestrado. UFG, Catalão, 2013.

CARVALHO, M. E. G. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o primeiro reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 5, p. 7-18 jul./dez. 2010.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTEL, R. **A insegurança social**: o que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**: Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____, M. **Cultura e Democracia**: O discurso competente e outras falas. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. M. Uma nova classe trabalhadora. **Revista Carta Maior**. Ano: 2013. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Uma-nova-classe-trabalhadora/4/28062>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CLAUDE, R. P. Direito à Educação e Educação para os direitos humanos. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 2, p. 36-63, 2005.

_____, R. P. **Educação para os direitos humanos**. Revista internacional de direitos humanos. Ano 2. Número 2, 2005.

Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. **Declaração de Madri**. Madri, 2002. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadri-2002.pdf>. Acesso em: 12 abr 2017.

COSTA, G. M. T. A **Ressignificação do Projeto Político-Pedagógico na Escola**: das necessidades às ações. Getúlio Vargas: IDEAU, 2010.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO, N. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6a. ed., 1987.

_____, N. **De Rousseau a Gramsci**. São Paulo: Boitempo, 2011.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem**: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

DANTAS, H. **A infância da razão**: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo. Editora Manoele, 1990.

DEL PRIORI, M. et all. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010.

DELL'AGLI, B.; BRENELLI, R. A afetividade no jogo de regras. p.32. In: Sisto, F.; Martinelli, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2006.

DERMEVAL, S. **Escola e democracia**. 34 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

Edital N° 01, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: jun de 2016.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIAS, I. M. et al. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). p.365-384. **Revista Brasileira de Educação Especial.** vol.14, nº.3. Marília: Set/dez. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade.** 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In.: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1986.

_____, M. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito.** São Paulo, Cortez, 1999.

_____, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1995

_____, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GALVÃO, I. A Criança, esta pessoa abrangente. **Revista Criança.** São Paulo: Ministério da Educação. p. 3-7. Dez.1999.

_____, I. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon.** Série Idéias n. 20, São Paulo: FDE, 1994. p. 33-39. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>. Acesso: 03 de julho de 2017.

GENNARI, A. M. **Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90.** Revista Pesquisa e debate. Volume 13. nº01. 2002

GENTILLI, P. FRIGOTTO, G. (org.). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho.** São Paulo. Cortez, 2001.

GILL, S. (org). **Gramsci, materialismo histórico e relações internacionais.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

GORZ, A. **O Imaterial: Conhecimento, Valor e Capital.** São Paulo: Anna Blume, 2005.

GRAMSCI, A, **Escritos Políticos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005.

_____, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____, A. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002. Vol. 5

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

HIRATA, Helena. Os Mundos do Trabalho: Convergência e Diversidade num Contexto de Mudança dos Paradigmas Produtivos In: CASALI, A. et al (org). **Empregabilidade e Educação** - Novos Caminhos no Mundo do Trabalho. São Paulo: Educ, 1997.

HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991).** Cia das Letras, São Paulo. 1997. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf> . Acesso em: ago 2016.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2006.

JÚNIOR, M. C. M. L. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOHL, O. M.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

KUENDER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. p 33-58. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo, Cortez. 1998.

_____, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 1153-1178, 2007.

_____, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, Vol. 19 n. 63, 1998.

_____, A. Z. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** In: Boletim Técnico do SENAC. RJ. v. 25, n.2, maio/ago, 1999.

_____, A. Z. Exclusão inclusão e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; et al (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LOMBARDI, J. C. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico metodológicos da história. In: LOMBARDI, J. C.(Org.). **Pesquisa em Educação, História, Filosofia e Temas Transversais**. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados. Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

LOWY, M. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LUCIO, C. G. O ciclo recessivo do desemprego no mundo. **Revista Carta Maior**. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/O-ciclo-recessivo-do-desemprego-no-mundo-/7/33834> . Acesso em: 15 out 2017.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. p. 15-30. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

_____, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da educação inclusiva. In. GAIO, Roberta; MENEGUETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

MARINHO, H. A. de M. P. Estados Unidos: o contexto dos anos 1970 e as crises do petróleo. In: **Revista em Reflexão: Revista Eletrônica de História**. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/753/469>. Acesso em jan de 2017.

MARTINS F. A. J. Educação infantil, formação de professores e produção de conhecimentos. XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico. 23-15 de julho de 2009. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/22T.pdf> Acesso em 11 jul 2017.

MARTINS, V. Aspectos jurídico-educacionais da carta de 1824. Disponível em: <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>. Acesso em: 10 abril de 2017.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 20ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

MAXIMO, Antônio Carlos. **Os intelectuais e a Educação das massas**. 1ª Edição. UFMT, MT. Editora: Autores Associados. 2000.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: histórico e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, M. J. S. V. SOUZA, S. L. M. **Inclusão escolar e educação especial**: considerações sobre a política educacional brasileira. Vol. 5. núm. 9, 2000.

MENDES, E. G. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**. vol.22, nº.57. Mayo/Agosto. 2010ª. Acesso em: 11 de julho de 2017.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. 3ª ed. São Paulo. Editora: Ática, 2001.

MONASTA. A. **Antonio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, F. **No silêncio do pensamento único**: intelectuais, marxismo e política no Brasil. In: NOVAES, Adauto. O silêncio dos Intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OMOTE, S. **As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente**. Anais do IV Encontro Paranaense de Psicologia. CRP. 8º região. 1999.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 18 Março 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Nova York: ONU, 2006.

Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 7a. ed. 1995. 244p. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

SOUSA, L. **Os intelectuais: o princípio educativo.** Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, Ibrades, 2003.

PAUGAM S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: Uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In. SAWAIA, B (Org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2011.

PERROT, M. Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª.Ed., 1988.

PFAIFER, M. & ANGELI, Rosemari F. **Contribuições de Gramsci para a educação.** Mimeo, Curitiba. 2010.

PINO, A. O social e cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação & Sociedade.** Ano XXI, nº.71, Junho/2000.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista,** n. 33. Curitiba, 2009.

PORTELLA, F. ORTIZ, F. **Família e Aprendizagem: uma relação necessária.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak ed., 2011.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico.** 6ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação do Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

RIBEIRO, Paulo Silvino. Transformações socioeconômicas no Brasil da década de 50. **Brasil Escola**. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/transformacoes-socioeconomicas-no-brasil-decada-50.htm> . Acesso em 09 de fev de 2016.

RODRIGUES, D. et.al. Educação Inclsiva: mais qualidade à diversidade. In: **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

_____, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: BRASIL. **Inclusão: revista da educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEEP, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, L. **Revista Caros Amigos: A primeira à esquerda. Caros Amigos 200: Globalização, 16 anos depois**. Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/economia/2766-globalizacao-16-anos-depois>.

ROPOLI, E. et.al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, E. R.; ANDRÉ, M. F. C. Aspectos Políticos e Jurídicos da Educação Especial Brasileira. In: CARVALHO, A. R. de et al. (Org.). **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2006.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 8. ed.: Vozes, 2001.

SADER, E. S. **Gramsci: poder, política e partido**. Ed. Expressão popular. São Paulo, 2012.

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão - Revista da Educação Especial**, ano I, n. 1, p.7-18, out./2005.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTANA, P. M. S. **O Valor do Afeto na Relação Professor-aluno**. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/interacao-entre-escola-familia-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>. Acesso em: 10 jul 2017.

SANTOS, F. T. Henry Wallon, educação por inteiro. **Nova Escola online**, Edição nº. 160, mar, 2003.

SASSAKI, R. K. **Consulta às organizações de pessoas com deficiência**. São Paulo, 2002.

_____, R. K. Inclusão de pessoas com deficiência em 2002: reflexões para 2003. **Revista Nacional de reabilitação**. Vol. 29, nov./dez. 2002, p. 4-6.

_____, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 9 ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2010.

_____, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - Parte 2. **Revista de Reabilitação**. Ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

_____, D. **Escola e democracia**. 31. ed. Polêmicas do Nosso Tempo. v. 5. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____, D. Gramsci na educação brasileira. In: RAGAZZINI, D. **Teoria da personalidade na sociedade de massa** – a contribuição de Gramsci. Tradução de Maria de L. M. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHALL, V. T. 1996. **Saúde e Afetividade na Infância**: o que as crianças revelam e sua importância na escola. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=658727&indexSearch=ID> . Acesso em 25 jul 2017.

SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.) **Desvio e Divergência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SCHÖN, D. A . Formar professores como profissionais reflexivos. In SEKKEL, M. C., et al. **Ambientes inclusivos na educação infantil**: possibilidades e impedimentos. Psicologia em Estudo. Maringá: vol.15, nº.1, p.117-126, Jan./Mar.2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.

SILVA, R. M. D.; SILVA, R. R. D. Educação, direitos humanos e reconstrução social nas políticas contemporâneas de escolarização no Brasil. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 13, n. 39, p. 485-504, maio/ago. 2013.

SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

TELES, J. A. Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por “verdade e justiça” no Brasil. In: TELES, E.; SAFLATE, V. (Org.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. 1 ed. São Paulo: Ática, 1985.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: UNESCO, 2004.

VOLI, F. (1998). **A autoestima do professor**: manual de reflexão e ação educativa. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.11.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2010.

_____, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.** Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Disponível em: www.jahr.org. Acesso: 18 de ago 2017.

_____, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições Martins Fontes, 2007.

_____, H. **Psicologia da Educação e da Infância.** Lisboa, Portugal. Editora: Edições 70. 2017.

_____, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.