

O DIREITO À DIFERENÇA COMO PRESSUPOSTO POLÍTICO E FILOSÓFICO DA MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE RIGHT TO THE DIFFERENCE AS A POLITICAL AND PHILOSOPHICAL PRESUPPOSITION FOR CHANGINGS IN SPECIAL EDUCATION

Martinha Clarete Dutra dos SANTOS¹

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar os pressupostos políticos e filosóficos da mudança de concepção da educação especial, compreendida como modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior, a partir da qual são repensadas as práticas educacionais, concebidas com base em um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a organização das condições de infraestrutura escolar, de formação continuada e dos recursos pedagógicos, fundamentados no princípio do direito à diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Acessibilidade. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT: This article presents the political and philosophical presuppositions for changings in special education, understood as a transversal modality of education, since childhood education until university, from which the educational practices, conceived over a standard of students, teachers, curriculum and management, are reworked, redefining the organization of scholar infrastructure conditions, the continued academic training and pedagogical resources, grounded on the principle of the right to the difference.

KEYWORDS: Inclusive Education. Special Education. Specialized Educational Attention. Accessibility. People with disabilities.

INTRODUÇÃO

O modelo de escola homogênea, que elege determinados saberes e perfis de estudantes, na tentativa de igualar o processo de ensino e de aprendizagem, torna-se significativa barreira para o desenvolvimento integral do ser humano e, conseqüentemente, para a garantia do direito à diferença.

O reconhecimento e a valorização da diferença é pressuposto político e filosófico para a efetivação do direito de todos à educação. Para tanto, são necessárias mudanças conceituais, político e pedagógicas, capazes de favorecerem novas formas de organização e de pensamento educacionais.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é construída dialógica e horizontalmente, a partir da compreensão de que não há saber ou inteligência maior ou menor, mas saberes e inteligências diferentes, conforme ensina Rancière (2007; 2011; 2014).

Nas palavras de Freire (1996), dialeticamente, o conhecimento é fruto de experiências significativas, motivadas por interesses e intencionalidades, que confrontam saberes diversos. Assim, ao se adotar a criticidade e a investigação como ferramentas de percepção e recriação da

¹ Diretoria de Políticas Públicas em Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação/Brasil. E-mail: martinhaedu@gmail.com

realidade, aprende-se que o novo não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Por isso, mudar a escola é tarefa desafiadora, mas não, impossível. Torna-se mister, portanto, a construção de novas relações econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais, baseadas no princípio dos direitos humanos, como assinala Santos (2013).

Um processo educativo transformador reconhece seus autores como sujeitos de direitos, protagonistas dos seus destinos e agentes de mudança.

A fim de avançar na construção de uma escola de todos, há que se romper com o modelo de escola bancária, conteudista, dissociada da realidade dos sujeitos que a compõem.

Admitindo-se a permanente incompletude do saber e de sua contínua modificação, Deleuze e Guattari (1995) chamam atenção para o fato de que o inacabamento do ser é próprio da experiência vital e aos seres humanos reserva-se a inerente singularidade, característica esta que, segundo Mantoan (2012), assume centralidade no percurso formativo dos sujeitos protagonistas do ensinar e do aprender concomitantemente. Reconhecer a unicidade de cada sujeito requer desafiar os modos linear, causal, cumulativo, disciplinar e reducionista de produzir conhecimento. Para desconstruir o modelo monolítico de educação, convém profundo entendimento da outridade como princípio do reconhecimento da humanidade, ultrapassando-se o pensamento monolítico para abarcar os vários níveis de realidade multidimensional.

Assim, alterar a lógica da escola calcada na padronização, seleção, classificação e marginalização, requer edificar novos pilares, que suportem tais transformações. O desenvolvimento inclusivo da escola assume destacado lugar neste processo de fumegantes modificações. Como uma das características de uma escola inclusiva, a educação especial se redefine, à luz dos fundamentos do direito à diferença.

CONTEXTO HISTÓRICO DA MUDANÇA CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nas últimas décadas, as Nações Unidas vem propondo tratados internacionais com a finalidade de induzir o enfrentamento dos desafios e a construção de projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão. Dentre os quais, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990 (WCEFA, 1990), que chama a atenção dos Estados-Parte para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, destaca-se a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada

pela Unesco (1994), propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola feita para poucos.

A partir da reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

A garantia do direito de todos à educação, de acordo com Mantoan (2008), está intrinsecamente vinculada à efetivação do direito à diferença na escola, para que haja o entendimento entre o direito proclamado e sua operacionalização.

Na tentativa de fortalecer tal entendimento, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (OEA, 2001), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), preconiza que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (OEA, 2001, Art, I).

Esse tratado internacional tem importante repercussão na educação, exigindo a reorientação da educação especial, interpretada no contexto da diferenciação, a fim de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Efetivar esta ressignificação requer, de acordo com Mantoan (2012), eliminar distorções conceituais que interferem na compreensão do que representa a inclusão no processo de reorientação do ensino, da aprendizagem, da formação dos professores, da avaliação e de tudo mais que envolve a concepção curricular.

Indubitavelmente, todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, impulsionando os projetos de mudanças nas políticas públicas.

No Brasil, esta perspectiva conduz o debate sobre os rumos da educação especial, visando à proposição de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

De acordo com análise publicada em Revista Retratos da Escola:

[...] paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter inca-

pacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social. (BRASIL, 2007, p.278).

Esse documento define como modalidades de atendimento em educação especial, as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p.19).

Ao abdicar da mudança de concepção da educação especial, posterga-se o enfrentamento dos desafios próprios da tessitura do novo paradigma. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação, mantendo a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Esse posicionamento não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativa e estratégias de formação e implantação de serviços e recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado identifica-se a continuidade das práticas de segregação escolar, justificadas em razão da condição de deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais de tais sujeitos.

Nota-se que nessa época as diretrizes da educação brasileira respaldam a coexistência dos sistemas de segregação e de integração das pessoas com deficiência. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização.

No início do século XXI, esta realidade suscita mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura segregativa reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, outorgada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008a) e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009 (BRASIL, 2009a). Este documento sintetiza os principais estudos e avanços efetuados durante os últimos dez anos do século passado, como também reflete o intenso debate consolidado no início deste século XXI, estabelecendo novas bases conceituais para a definição, formulação e implementação de políticas públicas destinadas à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência.

Fundamentalmente, esse tratado internacional de direitos humanos altera o conceito de deficiência, visando deslocar o foco da pessoa para o ambiente, ao preconizar que “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, Art. 1).

Depreende-se, pois, que a desvantagem não se configura pura e simplesmente pelo fato de se possuir esta ou aquela condição física, sensorial ou intelectual, mas, na interação das pessoas com as mais diversas barreiras, que obstam ou dificultam sua plena participação.

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida.

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Com respeito a este direito fundamental, o artigo 24 desta Convenção trata especificamente, sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, afirmando que “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

Ancorada no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) inaugura uma série de mudanças nos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, que se tornou norma imperativa para o Estado Brasileiro, exigida pelo mandamento constitucional.

A DESCONSTRUÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA SEGREGACIONISTA

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, adota o modelo de classificação e a organização

do atendimento escolar para pessoas com deficiência de forma segregada, seguindo o princípio da normalização e a concepção clínica de deficiência.

Essa política define um padrão para aceitar ou recusar matrícula de pessoas com deficiência na educação regular, com base nas características físicas, intelectuais ou sensoriais, condicionando o acesso ao ambiente regular de ensino à capacidade individual dos estudantes. Tal diretriz fortalece a estrutura de atendimento às pessoas com deficiência em escolas e classes especiais, oficinas pedagógicas e serviços de estimulação, restringindo seu acesso ao ensino regular e contribuindo para cristalizar a ideia da impossibilidade de efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Nesse período, o governo brasileiro deixa de investir em ações voltadas ao desenvolvimento inclusivo das escolas, abdica de fazer o enfrentamento aos desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional, optando por uma política que reforça o modelo segregacionista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), embora indiquem o atendimento às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, admitem a permanência do sistema paralelo de educação especial. Dessa forma, conservam-se as estruturas de escolas e classes especiais, currículos adaptados e um conjunto de aparatos excludentes que apartam as pessoas com deficiência do convívio e limitam a participação social.

A reconceitualização da educação especial na perspectiva inclusiva é compreendida na sua dimensão histórica, como processo que implica mudanças conceituais e organizacionais. Os novos referenciais legais, políticos e pedagógicos para a educação especial pressupõem a ruptura com o modelo de atendimento segregado de educação especial e a instituição de diretrizes educacionais que não admitam a discriminação com base na deficiência e orientem os sistemas de ensino para assegurar o acesso à educação regular.

Esse movimento envolve um amplo processo de discussão realizado em todo o país. Particularmente, a partir de 2003, o *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*, com a participação do conjunto de gestores, educadores e movimentos sociais que atuam na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, promove a articulação entre a educação especial e o ensino comum, objetivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de gestão com foco na inclusão escolar.

A desconstrução dos discursos utilizados para referendar o modelo segregacionista torna-se fundamental para a compreensão do novo paradigma. A definição do atendimento educacional especializado é capital para o entendimento do caráter da educação especial no contexto da escola inclusiva, pois, constitucionalmente, integra o direito à educação das pessoas com deficiência, não sendo substitutivo à escolarização. Ao se reafirmar o direito à educação regular e ao AEE, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), contrapõe-se a interpretação de que a educação das pessoas com deficiência se restringe ao AEE e se desfaz a interpretação recorrente de que a família poderia optar ou não pela educação regular.

Esse cenário de ruptura com o modelo de segregação escolar das pessoas com deficiência provoca a reação dos setores refratários ao direito à educação inclusiva que atuam na manutenção das escolas e classes especiais, alegando que as escolas regulares não estão preparadas para atender estudantes com deficiência. Tais setores absterem-se de participar da construção de alternativas para superação dos desafios inerentes à implantação de um novo paradigma educacional.

Constata-se que esse subterfúgio do despreparo institucional para a inclusão escolar expressa a crença de que se poderia igualar pessoas pela condição de deficiência, estabelecendo um padrão de ensino e aprendizagem de acordo com a deficiência. Nessa perspectiva, a preparação da escola se daria de forma antecipada e estaticamente, sem a participação de cada estudante e sua família, ignorando o princípio da outridade que, ao considerar a singularidade do sujeito, inviabiliza sua categorização (MANTOAN, 2012).

Outra afirmativa enganosa é que a presença de estudantes com deficiência afetaria negativamente o desempenho dos demais, admitindo-se que a escola regular selecionasse aqueles considerados sem graves comprometimentos. De acordo com esta crença, quanto maior a dificuldade atrelada ao atendimento às pessoas com deficiência, maior demanda por serviços e profissionais especializados haveria. Tudo isso gera uma clientela crescente para uma rentável rede de atendimento, sobretudo privado e filantrópico, que justifica a existência de práticas e aparatos segregativos.

Além do mais, vale sublinhar que as escolas e classes especiais, às vezes são tidas e havidas como espaços adequados devido à necessidade de cuidado e a proteção às pessoas com deficiência. Ao contrário disso, na realidade, propala-se com a manutenção de tais espaços, a exclusão, que se manifesta quando se separam pessoas com base na deficiência e substitui-se o atendimento escolar por serviços clínicos e terapias ocupacionais, desconsiderando-se os benefícios da inclusão escolar para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes.

A educação inclusiva desmitifica os preceitos do velho paradigma da educação especial, explicita o lado perverso da segregação e revela o ciclo de exclusão escolar que se perpetua por meio da manutenção desses modelos. Desse modo, verificam-se baixas taxas de acesso de pessoas com deficiência à educação e a existência de matrículas desse grupo social predominantemente em classes e escolas especiais, originando um pequeno número de escolas comuns com matrículas de pessoas com deficiência e uma rede de ensino desprovida de condições de acessibilidade.

Nesse contexto, cresce o ativismo pela garantia da matrícula e pela transformação da escola, em um constante desenvolvimento inclusivo. Este processo de ruptura extrapola o âmbito da escola e exacerba a polarização sobre a concepção de deficiência e o direito à educação, perpassando as diversas instâncias do poder público e da sociedade civil. Abre-se, assim, o espaço para a elaboração de uma nova política de educação especial no Brasil.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Igualar-se pela indiferença ou diferir-se pela singularidade? Se a educação é um direito de todos, quem compõe este “todos”? À luz de que concepção são formuladas as políticas

educacionais nacionais atualmente? Esta concepção favorece o desenvolvimento inclusivo da escola ou fortalece o modelo homogeneizador de escola e de sujeito, gerando mais exclusão escolar?

Partindo do entendimento de que, conforme sublinhou Rancière (2014), a construção de uma educação para todos requer o rompimento com o pressuposto de que se pode conduzir a aquisição do conhecimento, partindo da desigualdade, rumo a um saber do futuro, fazendo-se necessário desnaturalizar-se a ideia da existência de uma inteligência de quem sabe e de quem não sabe, pois, quem parte da desigualdade reproduz a desigualdade. Será que os atuais marcos legais da educação brasileira relativos ao direito fundamental à educação, contêm princípios congruentes com seus objetivos?

Com base no pensamento de Santos (2013), questiona-se: se não há autonomia social sem indivíduos autônomos que a compõem, toda opção é feita a partir das possibilidades de escolha, que são historicamente determinadas. Se a política pública aponta para caminhos que se antagonizam, quais serão as chances de novas construções sócio-históricas prosperarem?

Em Mil Platôs, Deleuze e Guattari (1995) recorrem à metáfora de um rizoma para explicitar o princípio da infinita construção da singularidade, ao adjetivá-la como: desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com linhas de fuga. Seria pertinente identificar tais predicativos na elaboração do tecido conceitual que dá forma aos documentos orientadores da educação para todos?

Por sua vez, Santos (2013) pergunta se as pessoas são sujeitos ou objetos dos direitos humanos. Para aprofundar tal reflexão, o filósofo português sugere a hermenêutica de suspeita, a fim de contrapor a matriz ocidental e liberal de direitos humanos, como primeiro passo na edificação de uma concepção contra-hegemônica.

Irrefutavelmente, a academia como agência formadora do pensamento sócio-educacional, pela sua natureza hegemônica, apresenta dificuldade na produção teórica capaz de sustentar a elaboração de novas bases conceituais com potencial radicalmente emancipatório.

Por isso, o devir educacional vincula-se a coletivos plurais, integrados por agentes transformadores oriundos dos mais diversos setores da sociedade. Assim, após fecundos debates realizados ao longo de cinco anos, envolvendo a sociedade civil e o poder público, nasce a primeira medida institucional com vistas ao cumprimento dos compromissos assumidos com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), traduzida na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Esse documento instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo que:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p.21).

A política de educação especial, a partir do objetivo de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares, orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, garantindo:

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- atendimento educacional especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Considerando a necessidade da organização e da oferta do atendimento educacional especializado e de outras ações de formação continuada de professores e de acessibilidade nas escolas comuns, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), a União promove a articulação entre os entes federados para a definição de financiamento para apoiar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Dessa forma, por meio do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c), institui-se, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o duplo financiamento para as matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, sendo uma em classe comum do ensino regular e outra no AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Essa política inverte a lógica do financiamento que historicamente sustentou o modelo de educação especial na perspectiva segregacionista, passando a apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas das redes públicas de ensino.

No processo de transição que altera a política nacional de educação especial calcada no modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva, destacam-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), que orientam para a organização e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE nas redes públicas e privadas de educação básica, definindo que:

Art. 1º - [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Conforme essas Diretrizes, a oferta do AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, sendo sua oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Este atendimento deve ser realizado, preferencialmente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola,

admitindo-se a oferta em outra escola de educação regular ou centro especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

A oferta do atendimento educacional especializado prevê a participação da família, a articulação das políticas públicas setoriais, a garantia de professores para atuar no AEE e dos demais profissionais como professor e tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, guia-intérprete e profissionais de apoio para as atividades de alimentação, higiene e mobilidade.

Ratificando o direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010) definem “[...] Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”.

Face ao fortalecimento da política de inclusão nos sistemas de ensino, acirra-se o debate acerca do atendimento escolar das pessoas com deficiência, no contexto da elaboração dos Decretos nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) e nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011b). Sob intensa disputa política, o Decreto nº 7.611/2011 mantém a definição de educação especial como modalidade complementar ou suplementar à escolarização e o Decreto nº 7.612/2011 estabelece o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, congregando as políticas públicas para a inclusão social das pessoas com deficiência.

Essa ação intersetorial no âmbito do Governo Federal amplia significativamente os investimentos nas áreas da educação, da saúde, da assistência social, da ciência, tecnologia e inovação, da habitação e do trabalho.

Na sequência, a Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014 (BRASIL, 2014a), reitera os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). O Art. 7º da referida Lei responsabiliza o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de alunos com transtorno do espectro autista ou com qualquer outro tipo de deficiência.

Durante a tramitação do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), o Congresso Nacional trava importante discussão sobre o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva. Nesse processo, em que pese a forte pressão exercida pelos setores vinculados a rede de instituições especializadas, que defendem a manutenção de escolas especiais, o PNE garantiu dentre suas metas e estratégias a expansão das ações estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b), implementadas em parceria com os sistemas de ensino para fortalecer o desenvolvimento inclusivo da escola. Segundo o inciso III, do parágrafo 1º, do Art. 8º dessa Lei que instituiu o PNE, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus respectivos planos de educação, estabelecendo estratégias que “[...] garantam o atendimento

das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014b)”.
A perspectiva da educação inclusiva também é ratificada no Documento Final referente à Conferência Nacional de Educação Básica - CONEB (BRASIL, 2008d), à Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2010b) e à Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2014c), que destacam o objetivo da educação especial de assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação para todos é compreendida a partir de uma ampla reestruturação educacional para assegurar o direito de todos à educação. Um dos seus aspectos pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum para a efetivação do pleno acesso e da participação das pessoas com deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino.

Fundamentados no direito à diferença, os preceitos legais e educacionais que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), são efetivados à medida que são definidas ações estruturantes para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, ancoradas em uma abordagem intersetorial de políticas públicas, visando à promoção da acessibilidade nos materiais didáticos, nos prédios escolares, no transporte escolar, bem como à implantação das salas de recursos multifuncionais e à formação de professores para a oferta do atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, registram-se grandes mudanças referentes ao apoio técnico e financeiro do Governo Federal às redes públicas de ensino, o que resulta no duplo financiamento de cerca de 300 mil matrículas de estudantes público alvo da educação especial no âmbito do Fundeb, referente à escolarização e ao AEE. Também, são implantadas salas de recursos multifuncionais para a organização e a oferta do AEE em todos os municípios brasileiros, atingindo em torno de 50% das escolas públicas com matrícula desses estudantes. A ação de adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade contempla 60% de escolas públicas com matrículas de estudantes com deficiência e 26% dos municípios brasileiros recebem recursos financeiros para a aquisição de veículos para transporte escolar acessível.

Aliado a esse conjunto de medidas, destaca-se a instituição do exame nacional de proficiência em Libras - PROLIBRAS, que certificou 6.500 profissionais para o ensino, a tradução e interpretação da LIBRAS, no período de 2007 a 2013; a criação de 30 cursos de letras/libras, disponibilizando, anualmente, 2.250 vagas para formação de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS, como também, professores bilíngues para os anos iniciais do ensino fundamental.

No âmbito da política nacional de formação, são ofertadas 98.500 vagas em cursos de especialização e aperfeiçoamento, em instituições públicas de educação superior, contemplando professores que atuam em escolas públicas com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Os programas nacionais de material didático disponibilizam os títulos em

formato digital acessível, em Braille e em LIBRAS/Português, beneficiando estudantes de escolas públicas de educação básica.

A estruturação de medidas de apoio à implementação da política de educação especial compreende, ainda, o apoio técnico e financeiro para a criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento das Pessoas com Surdez – CAS, dos Centros de Apoio pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP e dos Núcleos de Altas Habilidades/ Superdotação – NAHS, abrangendo todas as unidades da federação. Na educação superior, a criação e o financiamento de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Outra ação estruturante na implementação da política de inclusão escolar diz respeito à busca ativa de pessoas com deficiência, de 0 a 18 anos, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada – BPC, visando o monitoramento do seu acesso e permanência na escola.

Esse conjunto de ações provoca, nesta última década, a ascensão do acesso dessa população à educação, em escolas e classes comuns, com um crescimento de 347%. Os dados do Censo Escolar/MEC/INEP indicam a significativa expansão da inclusão escolar, passando de 29%, em 2003, para 79% em 2014. Em escolas públicas o percentual de inclusão escolar, em 2014, atinge 93%, registrando-se, ainda, que 56% do total de escolas públicas de educação básica no país, apresentam matrículas de estudantes público-alvo da educação especial.

Os impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também podem ser observados com a institucionalização de medidas de acessibilidade nas instituições federais de educação superior e tecnológica, resultando na expansão das matrículas de pessoas com deficiência nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Desse modo, interrompe-se um ciclo de ausência de medidas de apoio à inclusão escolar, responsável pela precariedade das condições de acessibilidade nas redes de ensino, pela recusa de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns e pela consequente expansão das instituições especializadas filantrópicas de educação especial.

Os resultados da implementação da política de inclusão, tanto na educação básica quanto na educação superior, alteram o cenário da educação brasileira, não somente com a ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação, mas, sobretudo com a transformação dos padrões históricos de exclusão escolar. Tais mudanças provocam a redução do papel político das instituições especializadas, aprofundando a ruptura com o modelo educacional segregacionista e asseguram a institucionalização de serviços públicos de atendimento escolar para a garantia e a promoção do direito à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei nº 9.394/1996*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. 2001a. *Decreto nº 3.956/2001*, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. 2001b. *Resolução nº 2/2001*, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. 2001c. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, DF: CNTE, 2007.

_____. 2008a. *Decreto Legislativo nº 186*, 24 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

_____. 2008b. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. 2008c. *Decreto nº 6.571/2008*, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. 2008d. *CONEB 2008*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. 2009a. *Decreto nº 6.949/2009*, de 25 de agosto de 2009: promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. 2009b. *Resolução nº 4/2009*, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. *CONAE 2010*. 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

_____. 2011a. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611/2011*, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. 2011b. *Decreto nº 7.612/2011*, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. *Lei nº 12.764/2012*, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. 2014a. *Decreto nº 8.368/2014*, de 02 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm>. Acesso em: 23 mai. 2014.

- _____. 2014b. *Lei 13.005/2014*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.
- _____. 2014c. *CONAE 2014*. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 34. ed. Rio de Janeiro, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Vozes, 2008.
- _____. *Escola dos diferentes ou escolas das diferenças?* Com CIÊNCIA: UNICAMP, 2012.
- OEA. *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica, 2007.
- _____. *El tiempo de la igualdad*. Herder Editorial, 2011.
- _____. *Ainda se pode falar de democracia?* KKYM, 2014.
- SANTOS, B. S. *Se Deus fosse um ativista de direitos humanos*. Cortez, 2013.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*, Brasília: CORDE, 1994.
- WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

Recebido em 23/04/15

Aprovado em: 15/05/15