

MARIA HELENA MICHELS

# CAMINHOS DA EXCLUSÃO:

O PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA

POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90

Florianópolis

Março de 2000

MARIA HELENA MICHELS

# CAMINHOS DA EXCLUSÃO

O PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA  
POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Olinda Evangelista e co-orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

Florianópolis

Março de 2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“CAMINHOS DA EXCLUSÃO: O PORTADOR DE NECESSIDADES  
ESPECIAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90”**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/03/2000**

Profa. Dra. Olinda Evangelista ( UFSC – Orientadora)

Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma (UFSC – Examinadora)

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar ( UFMS– Examinadora )

Profa. Dra. Silvia Zanatta Da Ros ( UFSC – Suplente)

**Dr. Lucídio Bianchetti**  
**Sub-Coordenador PPGE**

**Maria Helena Michels**  
*Florianópolis, Santa Catarina, março de 2000.*

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudo;

À Maurília e Sônia, pela paciência;

Aos colegas do programa de Pós-Graduação, especialmente Andréa, Sônia e Regina;

Aos amigos, especialmente Nilton, Leticia, Joana, Patrícia, Rosa e Sylvinha;

À Arivane, Vilmar, Clézio e Paula, por compartilhar informações;

Aos professores do programa, sobretudo Professor Selvino e Professoras Célia, Maria Célia, Eneida e Sílvia;

À Fundação Catarinense de Educação Especial, na pessoa de Regina Hostins, Laureci P. Wiggers e Elizete Costa, pelo acesso dado aos materiais de pesquisa;

À Patrícia Laura Torriglia, pela revisão das traduções e pelo resumo em espanhol;

Aos meus pais, Waldemiro e Elizabeth, e ao meu irmão Ido Luiz, pelo incentivo e condições de estudar;

À Rosalba, pela dedicação e companherismo no cotidiano da elaboração dessa dissertação;

Ao Professor José Geraldo Silveira Bueno, pela co-orientação dedicada e

À Professora Olinda, pela seriedade, amizade e envolvimento com que moveu a orientação deste trabalho.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1	AS FONTES DOCUMENTAIS	15
1.2	AS HIPÓTESES	18
1.3	A ORGANIZAÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO	19
<b>2</b>	<b>POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90</b>	<b>21</b>
2.1	EDUCAÇÃO E CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	21
2.1.1	<i>Qualificação para o Trabalho</i>	27
2.1.2	<i>Gestão Educacional: Entre o Público e o Privado</i>	34
2.2	CIDADANIA, CONSENSO E ENSINO	43
2.2.1	<i>Formar o Cidadão</i>	43
2.2.2	<i>Diversidade e Consenso</i>	46
2.2.3	<i>Ensino Fundamental e Reforma</i>	47
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E REFORMA EDUCACIONAL</b>	<b>52</b>
3.1	POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	52
3.1.1	<i>Integração</i>	58
3.1.2	<i>Qualificação Profissional</i>	65
3.2	ORDENAÇÃO LEGAL E ADMINISTRATIVA	74
3.2.1	<i>Legislação</i>	45
3.2.2	<i>Gestão</i>	80
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>87</b>
<b>5</b>	<b>FONTES DOCUMENTAIS</b>	<b>91</b>
5.1	DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	91
5.2	DOCUMENTOS NACIONAIS	92
5.3	DOCUMENTOS ESTADUAIS	94
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>96</b>

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 -	Número de instituições (públicas e privadas) especializadas no atendimento ao portador de necessidades especiais _____	41
Tabela 2 -	Distribuição do Alunado Portador de Deficiência por Instituições e Redes no ano de 1974 _____	75
Tabela 3 -	Distribuição do Alunado por Instituições e Redes no ano de 1987 _____	76
Tabela 4 -	Orçamentos aprovados no período 1995 a 1998, para a Fundação Catarinense de Educação Especial. Valores em Reais (R\$). _____	82
Tabela 5 -	Distribuição do Alunado por Rede e Tipo de Deficiência _____	85
Tabela 6 -	Distribuição do Alunado Portador de Deficiência por Rede e Níveis de Ensino _____	86
Gráfico 1-	Educandos atendidos na rede regular e especial de ensino em Santa Catarina _____	85

## LISTA DE SIGLAS

AAMD	Associação Americana de Deficiência Mental
AFCEE	Arquivo da Fundação Catarinense de Educação Especial
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOS	Arquivo Pessoal Eneida O. Shiroma
APMHM	Arquivo Pessoal Maria Helena Michels
APMPEE	Arquivo Programa Magister - Pedagogia Educação Especial
ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
APOE	Arquivo Pessoal Olinda Evangelista
BALESC	Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina
BM	Banco Mundial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem

ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANFOR	Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
PIB	Produto Interno Bruto
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

Esta dissertação trata da política educacional nos anos 90, especificamente direcionada à Educação Especial. Baseia-se na análise de documentos oficiais, produzidos nessa década, que buscou apreender as determinações relativas à área, mais particularmente à política de integração dos portadores de necessidades especiais. A análise de documentos internacionais, nacionais e estaduais que organizam e difundem tal projeto, possibilitou captar alguns de seus conceitos constitutivos, como cidadania, consenso, qualificação profissional, gestão educacional, entre outros. Esta reforma ancora-se na necessidade de formar pessoas para responder às exigências do mercado mundializado do capitalismo financeiro, exigindo compreender conceitos como neoliberalismo e globalização. Na Educação Especial, a proposta reformista indica a integração dos portadores de necessidades especiais como solução de seus problemas, dando continuidade a políticas assistencialistas e consolidando a ambigüidade nesta modalidade de ensino. A pesquisa desenvolvida permite concluir que a Educação Especial está incluída na reforma educacional dos anos 90, entretanto sobrevive nela o desígnio da exclusão. Na verdade, ela possui forte caráter segregador em relação aos portadores de necessidades especiais.

**Palavras-chave:** Política Educacional; Educação Especial; Integração.

## RESUMEN

Esta Tesis de Maestría trata de la Política Educativa en los años 90, orientada específicamente a la Educación Especial. Está referenciada en documentos oficiales producidos en esa década, buscando comprender las determinaciones relativas al área, en especial en la política de integración de los portadores de necesidades especiales. El análisis de documentos internacionales, nacionales y provinciales, que organizan y difunden tal proyecto, permitió captar algunos de sus conceptos constitutivos, tales como ciudadanía, consenso, calificación profesional, gestión educativa, entre otros. Esta reforma se fundamenta en la necesidad de formar personas para responder a las demandas del mercado mundializado, del capitalismo financiero, precisando comprender conceptos como neoliberalismo y globalización. En la Educación Especial la propuesta reformista indica la integración de los portadores de necesidades especiales como solución de sus problemas, dando así, continuidad a las políticas asistencialistas y consolidando la dualidad en esta modalidad de enseñanza. La investigación desarrollada permite concluir que la Educación Especial está incluida en la reforma educacional de los años 90, pero subyace en ella el designio de la exclusión. En verdad, esta reforma posee un fuerte carácter segregador en lo que se refiere a los portadores de necesidades especiales.

**Palabras-llaves:** Política Educativa, Educación Especial, Integración.

# 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar a política educacional brasileira nos anos 90 e seus desdobramentos para a Educação Especial.

A escolha deste tema deu-se pelas experiências vivenciadas na Educação Especial desde o curso de Graduação em Pedagogia - Habilitação Educação Especial, concluído em 1991, na Universidade Federal de Santa Catarina. Durante o curso, algumas questões relativas às políticas para a área chamavam-me a atenção. Uma delas foi a aprovação, em 1988, no Estado de Santa Catarina, do *Plano Anual de Matrícula*,<sup>1</sup> que gerou protesto por parte do chamado “movimento Apaeano”, pois possibilitava que qualquer aluno, deficiente ou não, fosse matriculado no ensino regular.<sup>2</sup> Na época, pensava, equivocadamente, que isso poderia acarretar perdas tanto para os alunos portadores de necessidades especiais como para os profissionais da área.

Também durante o curso de Graduação, desenvolvi, junto com o estágio curricular, pesquisa em uma instituição de Educação Especial, onde buscava compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.<sup>3</sup> Na ocasião já observava a vinculação entre as diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem e as políticas governamentais adotadas para a educação, particularmente para as instituições de Educação Especial. Fazendo parte, entre 1991/1994, do quadro de professores Admitidos em Caráter Temporário - ACTS - deste Estado, prestei serviço à APAE de Florianópolis - Instituto de Educação Especial Professor Manoel Boaventura Feijó. Pude, neste período, perceber as influências das políticas educacionais nestes estabelecimentos e, concomitantemente, os movimentos de resistência a elas no seio destas instituições. Ao mesmo tempo, compunha o NUCLEIND até 1995, e observava os diferentes encaminhamentos dados à problemática por este Núcleo, vinculado a uma universidade pública.

---

<sup>1</sup> SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Plano Anual de matrícula**. 1988.

<sup>2</sup> O “movimento Apaeano” refere-se a um movimento da sociedade civil organizada, de caráter filantrópico, cuja filosofia central é o trabalho assistencial voltado ao atendimento de pessoas portadoras de deficiências. Organizado pelos dirigentes das Federações Nacional e Estaduais das APAEs, este movimento organiza e difunde a filosofia destas instituições.

<sup>3</sup> A referida pesquisa, intitulada *Uma proposta educacional com deficientes mentais treináveis baseada na teoria da modificabilidade humana*, foi desenvolvida na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Florianópolis e estava vinculada ao Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND), da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a coordenação da Professora Sílvia Zanata Da Ros.

No ano de 1996 passei a prestar assessoria pedagógica à Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE - órgão responsável pela elaboração e implementação das políticas para a Educação Especial no Estado. Este trabalho discutia questões pertinentes ao desenvolvimento e à aprendizagem na perspectiva sócio-histórica, base da proposta curricular do Estado elaborada em 1998, e envolvia profissionais que compunham os centros de atendimento pertencentes à FCEE. Nesta ocasião, várias questões relativas à reforma educacional em curso no país passaram a fazer parte das discussões e a aguçar, ainda mais, meu interesse em pesquisar as políticas educacionais nos anos 90.

Estas determinações conduziram-me à elaboração do projeto de pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação, tendo como objetivos: a) pesquisar a reforma educacional brasileira nos anos 90 e b) pesquisar a proposta por ela traçada para a Educação Especial.

No momento da elaboração do projeto desta pesquisa, pensava as políticas para a Educação Especial como correlatas à educação. Entendia esta última como o que Cury chama de “todo já feito, determinado e determinante das partes”,<sup>4</sup> deixando de perceber as contradições dentro da própria educação, entre a educação e a Educação Especial e dentro da própria Educação Especial.

No desenvolvimento da pesquisa, percebi que as políticas para a educação têm diferenças que perpassam os diversos níveis e modalidades de ensino, disparidades entre os seus gestores (municipal, estadual, federal) e, dentro da Educação Especial, distinções entre os tipos de atendimento e as esferas responsáveis por esta modalidade de ensino.<sup>5</sup>

A análise documental foi o procedimento metodológico adotado neste investigação. As sucessivas leituras realizadas de documentos oficiais, internacionais e nacionais, possibilitaram compreender as conexões existentes entre as políticas educacionais no Brasil, nos anos 90, cujas bases são neoliberais, e a principal política adotada pelo Governo Federal para a Educação Especial - a integração. De maneira mais específica, busco apreender as peculiaridades desta reforma educacional para a Educação Especial. Alguns

---

<sup>4</sup> CURY, 1995, p. 35.

<sup>5</sup> As diferentes modalidades de ensino, conforme a Secretaria de Educação Especial, dizem respeito a: classe comum com serviço de apoio pedagógico; salas de recursos nas escolas; classe especial nas escolas; ensino itinerante nas escolas; escolas especiais; escolas especiais residenciais; classes especiais em hospital; oficinas pedagógicas; núcleo de produção ou similar. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Série Institucional, n° 2, Brasília, 1994, p. 30.

dados sobre o Estado de Santa Catarina são utilizados, mas sem o propósito de uma análise detalhada.

Após a leitura de documentos oficiais, observei que termos como público, privado, transformação produtiva, descentralização, cidadania, consenso, democratização, autonomia, inclusão, exclusão, entre outros, são utilizados de maneira recorrente. Para analisar a presença destes termos na reforma, busquei apreender as contradições presentes tanto nos elementos que compõem as políticas educacionais desta década quanto nas descontinuidades da própria reforma.

Durante o processo de elaboração desta dissertação, com as análises de documentos representativos da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e do Desporto, foi possível perceber a integração escolar dos portadores de necessidades especiais como a grande política pública para a Educação Especial, principalmente a partir de 1994.<sup>6</sup> Mesmo não tendo uma referência explícita sobre a integração como a principal política para a área, vários documentos possibilitam a percepção deste encaminhamento quando indicam que o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Esse direcionamento intensificou-se, principalmente, a partir de 1994, quando ocorreu em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO. Desta conferência resultou a *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*, que propõe como diretriz principal a inserção dos portadores de necessidades especiais no sistema de ensino regular.

A denominação “portadores de necessidades educativas especiais” será utilizada nesta dissertação por ser a empregada pelos órgãos oficiais. Segundo o Ministério da Educação e do Desporto, esta relaciona-se “[...] àquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”.<sup>7</sup> É

---

<sup>6</sup> Nesta investigação, políticas públicas são entendidas, segundo AZEVEDO, como a “materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação. [...] Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, p. 5.

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1, Brasília, 1994, p. 13. Em algumas passagens do texto, os termos portadores de deficiência e deficientes serão encontrados por serem assim referidos em alguns documentos.

importante salientar que o termo indica as necessidades especiais como próprias do indivíduo. A especialização das necessidades pode sugerir que a escola regular não dê conta de atendê-las, pois há uma divisão entre a educação regular (destinada historicamente à escolarização das pessoas não portadoras de deficiência) e a Educação Especial (destinada historicamente a atender aos portadores de deficiência). As necessidades apresentadas por pessoas portadoras de deficiências para se inserirem no ensino regular muitas vezes implicam na utilização de recursos específicos. Estes recursos ainda são estranhos ao ensino regular, o que pode repercutir em uma análise equivocada de que seriam provenientes da Educação Especial, pois o ensino regular seria incapaz de resolver essas situações. Porém é comum que os recursos específicos para a educação destas pessoas no ensino regular sejam providenciados por ações da comunidade em geral ou por seus familiares, resultando que não provêm nem do ensino regular, nem do ensino especial.

Outro ponto observado, principalmente em documentos divulgados a partir de 1994, refere-se à integração pela via da educação profissional. Esta é divulgada como encaminhamento político e condição para que os portadores de necessidades especiais possam ser considerados cidadãos. Vinculada a certos conhecimentos, valores e atitudes, a cidadania está intrinsecamente relacionada ao “novo” perfil desejado de qualificação profissional para o qual a satisfação das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” devem concorrer.<sup>8</sup>

Foi, porém, no decorrer da investigação, de leituras e discussões que as questões apresentadas foram sendo elucidadas e, ao mesmo tempo, selecionados os documentos relacionados com o tema. Para as reflexões de natureza metodológica relativas à seleção dos documentos, procurei não perder de vista as contribuições de Schaff. Segundo o autor,

[...] Ao proceder a essa seleção tendo em vista estabelecer o fato histórico determinado, ou seja, constituindo-se um certo sentido no plano gnoseológico, selecionamos ao mesmo tempo os acontecimentos historicamente importantes (os fatos históricos) na massa dos acontecimentos historicamente indiferentes. Mas a tese inversa é igualmente verdadeira: ao proceder à seleção dos fatos históricos entre os acontecimentos históricos, o que fazemos sempre baseados numa teoria ou numa hipótese que é o nosso sistema de referência,

---

<sup>8</sup> As Necessidades Básicas de Aprendizagem são consideradas, por alguns autores e em documentos oficiais, como um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes (como o domínio da leitura, da escrita, da aritmética, entre outros) que a escola deve desenvolver.

determinamos ao mesmo tempo a orientação da seleção dos materiais históricos que constituem o fato determinado.<sup>9</sup>

As disciplinas oferecidas por este Programa de Pós-graduação contribuíram sobremaneira na elaboração desta investigação. Dentre elas, destaco a Disciplina Políticas Internacionais para a Educação e suas Repercussões no Brasil, por propiciar informações específicas sobre as políticas educacionais, acesso às fontes documentais e rico debate entre os pós-graduandos e professoras.

Finalmente, importa ressaltar que o período definido para estudo - década de 90 - é também o momento em que as políticas estão sendo implementadas. Essa simultaneidade gerou limites na análise, pois não se trata de analisar uma reforma já acabada, mas um processo que ainda se apresenta em implementação.

## 1.1 AS FONTES DOCUMENTAIS

Os dados coligidos para este trabalho foram obtidos por meio de análise de documentos, sobretudo dos elaborados na década referida, emanados de agências internacionais e nacionais como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), entre outros. Uma vez que estas agências definem as políticas públicas para a área de educação e, especificamente, para a de Educação Especial, procuro, nessa pesquisa, ir além de uma compilação de documentos, fazendo o que Thompson (1987b) chamou de “descontaminação das fontes” pois, mesmo sendo estas fontes matizadas, “ não significa que todas as palavras do seu informe [sejam] falsas. Significa é que todas elas devem ser desinfetadas criticamente antes de serem admitidas ao intercurso histórico”.<sup>10</sup> Ao mesmo tempo, se tais fontes estão matizadas, trazem em si tanto o sentido do projeto do dominante como o do dominado.

O acesso aos documentos internacionais e nacionais deu-se, principalmente, por meio de professores desta universidade que os disponibilizaram de seus arquivos pessoais. Já os

---

<sup>9</sup> SCHAFF, 1995, p. 233.

documentos relativos à Educação Especial inicialmente foram de difícil acesso. Porém profissionais ligados à área tomaram conhecimento de meu projeto, facilitando o acesso aos mesmos, seja por meio de empréstimos ou pela indicação de suas localizações. Também instituições de Educação Especial, em Santa Catarina, dispuseram de seus arquivos para que esta investigação fosse viabilizada.

No âmbito internacional, as fontes utilizadas foram os documentos do Banco Mundial,<sup>11</sup> da CEPAL/UNESCO,<sup>12</sup> o Relatório Delors,<sup>13</sup> a Declaração de Salamanca,<sup>14</sup> o livro de Albala-Bertrand<sup>15</sup> e a Série *Integração normalizada na formação para o trabalho*.<sup>16</sup>

No que se refere a fontes nacionais, fizeram parte do *corpus* documental os planos de governo de Fernando Henrique Cardoso,<sup>17</sup> o relatório do Fórum Nacional sobre Educação,<sup>18</sup>

---

<sup>10</sup> THOMPSON, 1987b, p. 56.

<sup>11</sup> BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Version preliminar, 1995.

<sup>12</sup> CEPAL/UNESCO. Transformación productiva com equidad - La tarea prioritaria del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago, Chile, 1990; CEPAL/UNESCO. Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995; HEGARTY, S. Educación del niños y juvenes com discapacidades. Principios y practica. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. n° 23. UNESCO-OREALC. Chile, 1990; BLANCO, R. D.; ECHEITA, G. Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ambito de la integración escolar. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. n°36, UNESCO-OREALC. Chile, 1995, p. 53 - 60.

<sup>13</sup> DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

<sup>14</sup> UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

<sup>15</sup> ALBALA-BERTRAND, Luis (Org.). **Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999.

<sup>16</sup> SARAZOLA, Silvia; MACHADO, Maria José e PELÁEZ, Amalia. **Integração no trabalho. Série: Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social**. n°5, Montevidéo, 1998.

GUZMÁN, Jaime J. A participação da família nos processos de integração das pessoas portadoras de deficiência à sociedade e ao trabalho. Série: **Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social**. n°8, Montevidéo, 1998.

<sup>17</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília: [s.n.], 1994; CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil**: mais 4 anos de desenvolvimento para todos. Brasília: [s.n.], 1998.

<sup>18</sup> PRADO, Iara G. A. Educação Fundamental: a questão básica. In: VELLOSO, J.P.dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. (Coord.). **Um Modelo para a Educação o Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 119 - 133. SOUZA, Paulo Renato. Os Desafios para a Educação no limiar do novo Século. In: VELLOSO, J.P.dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. (Coord.). **Um Modelo para a Educação o Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 19 - 33.

os Parâmetros Curriculares Nacionais,<sup>19</sup> o livro de Guiomar Namó de Mello,<sup>20</sup> os documentos do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação,<sup>21</sup> inclusive os elaborados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP.<sup>22</sup> Também selecionei para estudo os documentos da Comissão de Educação do Senado Federal,<sup>23</sup> da Federação Nacional das APAEs,<sup>24</sup> as Leis nº 9394/96 e 9424/96,<sup>25</sup> a Constituição Federal,<sup>26</sup> e o Estatuto da Criança e do Adolescente.<sup>27</sup>

Do Estado de Santa Catarina foram analisadas as *Mensagens à Assembléia Legislativa*,<sup>28</sup> o *Plano Anual de Matrícula*,<sup>29</sup> a *Resolução nº 01/96*<sup>30</sup> e documentos da Fundação Catarinense de Educação Especial.<sup>31</sup>

---

<sup>19</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

<sup>20</sup> MELLO, G. N. de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1994. A produção desta autora será considerada fonte documental visto que Mello vem sendo uma das articuladoras desta política neoliberal, no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação, reproduzindo para a língua portuguesa documentos da CEPAL, UNESCO, entre outros. No governo de Fernando Henrique Cardoso, Mello faz parte do Conselho Nacional de Educação.

<sup>21</sup> MINISTÉRIO DO TRABALHO. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília, 1995; BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR. **Qualificação Profissional para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, 1998; BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola**. Brasília, 1997; BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório sobre a evolução da Educação básica no Brasil - 1991 - 1997**. Brasília, 1997; BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

<sup>22</sup> BRASIL. MEC/SEESP. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de deficiência mental**. Série Diretrizes, nº 5. Brasília, 1995; BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília, 1994; BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil. Série Institucional nº 2, Brasília, 1994; BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil: Perfil do financiamento e das despesas. Série Institucional, nº 3, Brasília, 1996.

<sup>23</sup> BRASÍLIA. **Senado Federal. Comissão de Educação**: o desafio do ano 2000 - Anais. 1992.

<sup>24</sup> FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. Necessidades de regulamentação da LDB e de publicações de instrução normativa sobre a municipalização da educação especial. 1997. (Mimeogr.).

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes da educação nacional. [ca. 1997], p. 25 - 47; BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. **Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. [ca. 1997], p. 49 - 57.

<sup>26</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

<sup>27</sup> BRASIL. Lei nº 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 1990.

<sup>28</sup> SANTA CATARINA. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Florianópolis, 1998.

<sup>29</sup> SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Plano Anual de Matrícula**, 1988.

<sup>30</sup> SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01/96**.

## 1.2 AS HIPÓTESES

Durante a elaboração do projeto, com a análise de alguns documentos não específicos da Educação Especial, como a LDB nº 9394/96 e os Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, onde a Educação Especial pouco se fazia presente, elaborei a hipótese da supressão simbólica da Educação Especial pelas políticas neoliberais.<sup>32</sup> A inexpressividade da Educação Especial nestes documentos levava-me a dar como certa a despreocupação dos órgãos públicos com a área e, conseqüentemente, despreocupação com os portadores de necessidades especiais. Ocorria, segundo minha perspectiva inicial, uma supressão real da Educação Especial no âmbito das diretrizes traçadas pelas políticas neoliberais. Na ocasião, não observava que a ausência poderia significar uma particular presença.

Todavia, a partir de 1994 essa situação sofreu sensível mudança. Com a elaboração e divulgação de muitos documentos oficiais relacionados à Educação Especial, internacionais, nacionais e estaduais, o projeto político explicitou-se mais claramente e sua ausência transformou-se em forte presença.

Se, por um lado, a hipótese de supressão simbólica pode ser descartada devido ao volume de materiais divulgados a partir de 1994, por outro ela pode ser confirmada nos primeiros anos da década de 90. Já a hipótese de supressão real ainda se faz presente porém, agora, não como conseqüência do quanto se fala ou se divulga sobre Educação Especial, mas pelos encaminhamentos políticos dados à área. Quando o governo brasileiro difunde a chamada integração, o faz debaixo de uma lógica que exclui as pessoas portadoras de necessidades especiais do direito à educação escolar e profissional. Não se nega a tratar do assunto, mas o direciona politicamente, atribuindo-lhe um caráter compensatório que se aproxima da histórica política filantrópica para os “desvalidos”.

O procedimento metodológico que possibilitou a reorientação em minha hipótese de trabalho sustenta-se na perspectiva que procura apreender as determinação da totalidade das relações, ao mesmo tempo que captar suas contradições.

---

<sup>31</sup> SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Fundação Catarinense de Educação Especial. 1998. (Mimeogr.).

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Relatório de Atividades 1995-1998**. São José, 1998.

<sup>32</sup> Supressão simbólica é entendida aqui como ausência do tratamento ou um tratamento obscuro do tema nos documentos oficiais.

### 1.3 A ORGANIZAÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação apresenta um recorte voltado à Educação Especial na década de 90 e está organizada em duas partes articuladas entre si.

Na primeira parte, *Política Educacional nos anos 90*, busquei analisar as relações capitalistas que dão base à reforma educacional nessa década, no capítulo *Educação e Capitalismo Contemporâneo*. Nesse caso, foi importante refletir sobre conceitos como globalização, neoliberalismo, progresso e modernidade. Também focalizei as análises sob o entendimento do papel da educação neste momento em que o capitalismo passa por transformações. Nelas destaca-se a relação entre educação e qualificação para o trabalho e a gestão na educação, além da relação entre educação e transformação produtiva e avanço tecnológico.

Nesta discussão alguns autores subsidiaram as análises, destacando-se: Perry Anderson (1995) e Vicente Navarro (1995), que contribuíram com a discussão sobre a globalização; José Paulo Neto (1995) e James Petras (1999), que forneceram elementos teóricos para compreender o conceito de neoliberalismo; Dagmar Zibas (1997), que desenvolveu um estudo a respeito da relação educação/neoliberalismo; Carlos Roberto Jamil Cury (1995), em relação ao Estado e Atilio Borón (1995), na discussão sobre neoliberalismo e democracia. Para a reflexão sobre reforma e progresso, as contribuições de Antônio Gramsci (1978a e 1978b) tornaram-se imprescindíveis.

No sub-título *Qualificação para o trabalho*, os estudos de José Luiz Domingues (1999) sobre a reforma do Ensino Médio e as reflexões de Janete M. Lins de Azevedo (1997) em relação ao neoliberalismo e suas repercussões sobre a profissionalização foram de extrema relevância.

A discussão sobre a gestão na educação foi desenvolvida no sub-título *Gestão educacional: entre o público e o privado*. Nesta, buscou-se elementos para as análises em autores como: Aldaiza Sposati (1989), nas análises em torno da relação sociedade civil e assistência social; Ana Amélia da Silva (1994), na discussão sobre Estado e sociedade civil; Gilberta Jannuzzi (1997), com dados sobre profissionalização na Educação Especial; ✓ Mônica Kassar (1999), analisando a relação entre Educação Especial, sociedade civil e Estado. ✕

No capítulo *Cidadania, Consenso e Ensino*, subdividido em *Formar o Cidadão; Diversidade e Consenso e Ensino Fundamental na Reforma*, as análises voltaram-se às

nuances da formação do cidadão, à formação de consensos e à priorização do Ensino Fundamental. Fizeram parte desta reflexão autores como Daniel Suárez (1995), no que tange ao conceito de cidadania. O autor a quem mais recorri para discutir a Lei Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério foi Nicholas Davies (1999). Sobre as Necessidades Básicas de Aprendizagem as contribuições de Rosa Maria Torres (1999) foram de fundamental importância. Já as reflexões de Júlio Romero Ferreira (1997) foram relevantes para analisar as relações entre a priorização do ensino fundamental e a Educação Especial.

Na segunda parte, *A Educação Especial e Reforma Educacional*, apresentada em dois capítulos, *Políticas para Educação Especial* e *Ordenação Legal e Administrativa*, procura-se desenvolver reflexões sobre como se constituiu a política de integração no Brasil, a qualificação profissional, a legislação e a gestão. Para tanto, recorri a autores como José Geraldo Silveira Bueno (1993 e 1999), utilizando dados históricos e a discussão da política atual, com ênfase na influência da Declaração de Salamanca. Consultei Mônica Pereira dos Santos (1995) e Rosalba Maria Cardoso Garcia (1998), nas suas contribuições sobre o Movimento de Integração; Gilberta Jannuzzi (1997), nas reflexões em torno da relação público/privado na Educação Especial; Marcos Mazzotta (1996), em suas análises a respeito das LDBs; Romeu Sasaki (1997) e Cláudia Werneck (1997), na discussão dos conceitos integração/inclusão e Susan e William Stainback (1999), sobre o movimento de inclusão. Rosa Maria Torres (1999) novamente é utilizada em relação à discussão das necessidades básicas de aprendizagem. Paulo Ricardo Ross (1998) e Júlio Romero Ferreira (1997), no que tange à profissionalização dos Portadores de Necessidades Especiais e Sidney Shalloub (ca. 1980), em torno dos excluídos.

A discussão desenvolvida nesta dissertação representa a possibilidade teórica de analisar a política educacional brasileira nos anos 90, em particular os desdobramentos da mesma em relação à Educação Especial. Buscou-se, neste sentido, compreender como a Educação Especial compõe a reforma educacional em curso e suas especificidades relativas à integração do portador de necessidades especiais.

## 2 POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90

### 2.1 EDUCAÇÃO E CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Estão presentes no cenário nacional debates sobre temas como neoliberalismo e globalização. Embora haja entre eles intrínseca conexão, é necessário distingui-los. A globalização é entendida como processo econômico no qual são travadas relações em escala global. Para Size (1997),

crescimento e primazia das exportações de capital, desenvolvimento da divisão internacional do trabalho, dos trustes multinacionais, interconexão das economias dos diferentes países, etc. [...] A desregulamentação generalizada acelera as condições da concorrência no plano mundial e o desenvolvimento dos meios de transporte e telecomunicações suprimiram um a um os obstáculos à deslocalização de centros de produção.<sup>33</sup>

A globalização, com uma marcada vertente econômica, exerce influência na cultura, nos valores, o que denota um caráter ideológico. Já o neoliberalismo se constitui em uma ideologia ou, como afirma Anderson (1995), “[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrinas coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidida a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural”.<sup>34</sup>

Este movimento ideológico, segundo Anderson nasceu na Europa e na América do Norte, depois da II Guerra Mundial, sendo Friedrich Hayek um dos seus pioneiros.<sup>35</sup> Hayek escreveu, em 1944, *O caminho da servidão*, uma espécie de “texto de origem” do neoliberalismo<sup>36</sup>, onde se coloca contra o “Estado intervencionista e de bem-estar”.<sup>37</sup> Contudo, as idéias de Hayek não são levadas a cabo de maneira imediata e a hegemonia do

---

<sup>33</sup> SIZE, 1997, p. 55 - 6.

<sup>34</sup> ANDERSON, 1995, p. 22.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 9 - 23.

<sup>36</sup> O termo “neoliberalismo” tem gerado polêmicas no meio acadêmico. Nesta pesquisa será utilizado por entendê-lo constituidor tanto do discurso oficial como da crítica produzida sobre este ideário.

<sup>37</sup> É importante salientar que o Estado de bem-estar, nos países da América Latina, não se constitui de maneira efetiva, diferentemente dos países da Europa e dos Estados Unidos, onde se constituiu um Estado de bem-estar forte, com uma intervenção constante do Estado.

ideário neoliberal não se consolida de maneira regular.<sup>38</sup> Com a eleição de Margaret Thatcher, na Inglaterra em 1979, tem-se a oportunidade de pôr em prática as propostas de Hayek que, em seguida, são adotadas por Reagan nos Estados Unidos em 1980. Para Navarro, “Reagan e Thatcher foram expressão das respostas mais extremas da classe capitalista ante as ameaças da classe operária”.<sup>39</sup>

A organização da classe operária, com suas reivindicações salariais e previdenciárias, colocava em risco a acumulação capitalista. Desta forma, tanto Hayek quanto Milton Friedman - seguidor de Hayek - pregavam o enfraquecimento dos sindicatos e a reformulação do papel do Estado no que se refere à previdência e à intervenção econômica.

Para Toledo é possível identificar algumas características econômicas, políticas e ideológicas no que denomina novos Estados liberais: 1) a superioridade do livre mercado; 2) o individualismo metodológico - “Individualismo, liberdade, privatização e menor incidência na previdência social podem ir de mão dadas”,<sup>40</sup> 3) contradições entre liberdade e igualdade;<sup>41</sup> 4) conceito abstrato de liberdade, na qual a ação é controlada individualmente.

Na América Latina, este ideário encontra terreno fértil nos países com hiperinflação e longos períodos ditatoriais. Neto destaca que

a hiperinflação constitui um caldo-de-cultura que favorece o avanço neoliberal, acrescentaria que a instauração democrática da última década, na medida em que não se reverte - e, quanto a isto, a situação do Brasil me parece ilustrativa - efetivamente em melhoria das condições de vida da massa da população, engendrou um desalento, uma desqualificação, uma desesperança tais, em face da ação política e do espaço público, que acabam por ser funcionais às propostas neoliberais.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Segundo GRUPPI, (1978, p. 1) “O termo hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa ‘conduzir’, ‘ser guia’, ‘ser líder’; ou também do verbo *eghemoneuo*, que significa ‘ser guia’, ‘preceder’, ‘conduzir’ e do qual deriva ‘estar à frente’, ‘comandar’, ‘ser senhor’”.

<sup>39</sup> NAVARRO, 1995, p. 111.

<sup>40</sup> TOLEDO, 1995, p. 80.

<sup>41</sup> Toledo afirma que para os neoliberais “A desigualdade no mercado seria necessária para que pudesse funcionar a liberdade e a iniciativa otimizadora. [...] Hayek diz que a desigualdade não é justa ou injusta dado o mercado não ser voluntário. É o que justifica a retirada dos benefícios sociais do Estado” (TOLEDO, 1995, p. 80).

<sup>42</sup> NETO, 1995, p. 33.

As investidas neoliberais estão relacionadas à redução do papel do Estado e à “quebra” dos movimentos populares. O papel do Estado deve deixar de ser o de provedor para ser o de regulador.<sup>43</sup> E, segundo Borón (1995), “atualmente a ortodoxia dominante aconselha ‘diminuir’ o Estado, liquidar suas empresas para fortalecer o setor privado da economia, e nossos governos estão atuando - com a fúria e o dogmatismo dos convertidos - em função dessas novas idéias”.<sup>44</sup>

No Brasil, as influências deste ideário são notadas principalmente na década de 90 com o governo de Fernando Henrique Cardoso.<sup>45</sup> Na análise da constituição deste “novo ideário”, cujo carro-chefe é a transformação econômica, é possível recorrer às contribuições de Gramsci (1978). O autor afirma que

uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o momento concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral.<sup>46</sup>

Para que a reforma econômica tenha sucesso, é necessário articulá-la à reforma intelectual. Por isso, o governo brasileiro, ao pensá-las, utiliza conceitos e categorias que, segundo Frigotto (1995), “*metamorfoseiam* ou re-significam” o real.<sup>47</sup> Para encaminhar uma política que retira direitos adquiridos por trabalhadores e pela sociedade civil, é necessário que os difusores deste ideário utilizem uma linguagem que obscureça os interesses capitalistas, basicamente vinculados à manutenção do lucro. Ao analisar os documentos elaborados por organismos internacionais (como Banco Mundial,<sup>48</sup> Comissão Econômica para a América Latina e Caribe<sup>49</sup>) e nacionais (planos de governo de Fernando

---

<sup>43</sup> No Brasil, o Estado provedor apresenta-se de maneira diferente dos países desenvolvidos. Alguns autores, como PETRAS (1999), por exemplo, afirmam que aqui o Estado provedor não chegou a constituir-se de fato.

<sup>44</sup> BORÓN, 1995, p. 80.

<sup>45</sup> Esta política vem se constituindo, no Brasil, a partir da década de 70. Porém, é nos anos 90 que se consolidam algumas ações mais contundentes. Segundo PETRAS, Fernando H. Cardoso “é um presidente com uma visão capitalista global, na qual a ambição pessoal funde-se com os interesses de acumulação do capital das multinacionais”.

<sup>46</sup> GRAMSCI, 1978a, p. 9.

<sup>47</sup> FRIGOTTO, 1995, p. 77.

<sup>48</sup> BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Verson preliminar, 1995.

<sup>49</sup> CEPAL-UNESCO. Transformación productiva con equidad - La tarea prioritaria del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago, Chile, 1990.

Henrique Cardoso)<sup>50</sup> - observei que os conceitos utilizados aparecem como se fossem neutros ou apolíticos (flexibilização, globalização, reforma econômica, ajuste estrutural, empregabilidade, equidade, transformação produtiva).

#### Para Petras

a natureza das políticas neoliberais da classe dominante - o retrocesso dos direitos trabalhistas e sociais da maioria dos trabalhadores e funcionários e a reconcentração de poder e riqueza nas mãos do capital força seus ideólogos a *inventar uma nova linguagem*, que combina uma aparência progressista com um conteúdo reacionário.<sup>51</sup>

O conceito de progresso empregado no discurso neoliberal é uma das questões de base que deve ser mais bem analisada. Tanto os liberais clássicos como os neoliberais têm uma compreensão do progresso projetado para o futuro. Neste conceito está impregnada a idéia de “evolução natural”, como se, com o passar do tempo, as coisas fossem, automaticamente, se tornando melhores, mais civilizadas, ou seja, como se houvesse uma lei de amadurecimento da humanidade que assegurasse o melhoramento em decorrência do passar dos anos. Ao mesmo tempo, o conceito de progresso remete ao futuro como única e melhor possibilidade e o passado é ressaltado para explicar as modificações “necessárias” neste momento histórico. Para Gramsci (1978b) a idéia de progresso está relacionada à “concepção vulgar de evolução”,<sup>52</sup> não como devenir, mas como algo linear. Os anos 80, por exemplo, são ressaltados como modelo do que não deu certo - a década perdida. O passado, então, não é entendido como história dos homens que desenvolvem seus meios de produção e por eles são determinados. Segundo Gramsci (1978b),

O progresso é uma ideologia, o devenir é uma concepção filosófica. O “progresso” depende de uma determinada mentalidade, de cuja constituição participam certos elementos culturais historicamente determinados: o “devenir” é um conceito filosófico, do qual pode estar ausente o “progresso”.<sup>53</sup>

O termo progresso é também relacionado ao conceito de moderno e a educação é vocacionada como a forma possível de se chegar a este “moderno”. O neoliberalismo

---

<sup>50</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra Brasil*. Proposta de governo, Brasília: [s.n.], 1994. e CARDOSO, Fernando Henrique. *Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos*. Brasília: [s.n.], 1998.

<sup>51</sup> PETRAS, 1999, p. 66.

<sup>52</sup> GRAMSCI, 1978b, p. 45.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 44.

utiliza-se da educação para consolidar esta ideologia, trazendo em seu discurso conceitos que, aparentemente, lhe atribuem um caráter igualitário (equidade, competência, entre outros). Desta maneira, a educação escolar é utilizada como estratégia para manter a hegemonia capitalista. Contudo, à escola não se coloca somente o papel de referendar os valores da classe dominante, nela também se encontram as contradições e os conflitos. Para Cury (1995),

O sistema capitalista, ao reproduzir as relações sociais de produção, reproduz os lugares das classes sociais. A escola contribui para essa divisão ao exercer uma ação hegemônica concomitante à dominação econômica. Essa ação viabiliza, pela direção político-ideológica, a dominação social e a exploração econômica. Não é a escola, então, que gera a divisão de classes. Pode-se dizer que a sociedade de classes gera a escola enquanto esta pode cooperar com e coonestar a própria divisão, pondo a serviço de um dos pólos da relação seu arsenal intelectual e moral.<sup>54</sup>

Esta importância dada à educação também está relacionada à tentativa de obscurecer a dualidade estrutural da sociedade capitalista que, na vigência do neoliberalismo, tem se aprofundado. Sob um discurso de democracia no ensino, o Governo brasileiro procura dar a esta dualidade estrutural uma aparência de pluralidade. De acordo com Zibas (1997),

A educação passa a ser considerada a palavra-chave para a formação de trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos, constituindo a alavanca indispensável para o crescimento econômico das regiões subdesenvolvidas. A enorme flexibilidade e a competência dessa força de trabalho bem-educada garantiriam a qualidade competitiva no setor industrial e, crescentemente, na área de serviços. Além disso, o aumento da escolaridade tornaria o desemprego (inerente à nova estrutura produtiva) uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise.<sup>55</sup>

Nos documentos organizados, nos anos 90, por agências multilaterais, as relações entre educação e transformação produtiva estão presentes, algumas vezes de maneira explícita. No documento organizado pela CEPAL/UNESCO (1990), *Transformación Productiva com Equidade: la tarea prioritária del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa*, a educação está relacionada às mudanças no setor produtivo:

---

<sup>54</sup> CURY, 1995, p. 103.

<sup>55</sup> ZIBAS, 1997, p. 58.

A transformação produtiva pressupõe a existência de recursos humanos capazes de adaptar-se às mudanças necessárias do setor produtivo. Neste sentido, a educação e o readiestramento contínuo da força de trabalho constituem uma condição necessária para que a economia avance por um caminho de crescimento sustentável e equidade (tradução livre).<sup>56</sup>

Em outro documento da CEPAL/UNESCO, a transformação produtiva está atrelada ao progresso técnico que, por sua vez, está relacionado diretamente ao conhecimento do qual a educação deverá ocupar-se.

Muitos fatores intervêm na incorporação e difusão do progresso técnico. A proposta da CEPAL destaca, entre eles, o fortalecimento da base industrial, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitem o acesso e geração de novos conhecimentos. Cujos avanços, vale desde já o registro, têm sido comprometidos por disfunções no eixo educação-conhecimento.<sup>57</sup>

Estes conhecimentos devem estar combinados às habilidades requeridas aos trabalhadores para garantir o sucesso desta transformação produtiva. Para o Banco Mundial, uma das prioridades da educação é "... atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades" (tradução livre).<sup>58</sup> Isso porque, em matéria de recursos humanos, há uma exigência relacionada à combinação de conhecimento ou habilidades com versatilidade. Daí o papel de destaque dado a determinados níveis educacionais que podem auxiliar na transformação produtiva. O Banco Mundial (1995) difunde a idéia de que

A educação, em particular o ensino primário e o secundário do primeiro ciclo, tem importância fundamental para o crescimento econômico e a redução da pobreza, especialmente agora que as estruturas do mercado de trabalho estão experimentando

---

<sup>56</sup> CEPAL/UNESCO. **Transformación productiva con equidad**: la tarea prioritaria del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago, Chile: 1990, p. 121. "...La transformación productiva presupone la existencia de recursos humanos capaces de adaptarse a las cambiantes necesidades del sector productivo. En tal sentido, la educación y el readiestramiento continuo de la fuerza laboral constituyen una condición necesaria para que la economía avance por una senda de sostenido crecimiento y equidad."

<sup>57</sup> CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. IPEA/CEPAL/INEP, 1995, p. 3.

<sup>58</sup> BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Version preliminar, 1995, p. iii. "esta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir nuevos conocimientos sin dificultad".

enormes transformações como consequência da evolução tecnológica e da reforma econômica (tradução livre).<sup>59</sup>

A vinculação entre educação e exigências do mercado realiza a brutalidade do projeto neoliberal, já que a formação proposta tem em vista atender demandas que buscam responder fortemente àquelas exigências, conquanto não se possa reduzir suas intenções apenas a elas. Esta relação entre educação e mercado de trabalho expressa uma intervenção de natureza cultural e, por isso mesmo, exige reformas no sistema educacional brasileiro para lhe dar sustentação. O sentido conferido à educação e, particularmente, à Educação Especial, é passível de apreensão quando se analisam algumas idéias desse projeto. Entre elas encontram-se as de ‘qualificação para o trabalho’, ‘gestão’, ‘autonomia’, ‘democracia’, ‘cidadania’, ‘diversidade’ e ‘necessidades básicas de aprendizagem’, idéias que se imbricam com as de ‘transformação produtiva’, ‘avanço tecnológico’, ‘aquisição de habilidades e aptidões’ ou, diretamente, com a de ‘mercado de trabalho’.

É minha intenção, nesta parte do texto, discutir como essas relações se configuram na proposta governamental e qual seu desdobramento na área de Educação Especial.

### 2.1.1 Qualificação para o Trabalho

A qualificação para o trabalho é um dos elementos centrais desta proposta que objetiva garantir a transformação produtiva. Em documentos como o Relatório Jacques Delors e o de Albala-Bertrand,<sup>60</sup> a educação está ligada diretamente com a qualificação para o trabalho. Nestes, a centralidade da educação deve garantir a aquisição de habilidades e aptidões.

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. XV. “La educación, en particular la enseñanza primaria y la secundaria de primer ciclo, tiene importancia fundamental para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, especialmente ahora que las estructuras del mercado de trabajo están experimentando enormes transformaciones como consecuencia de la evolución tecnológica y la reforma económica”.

<sup>60</sup> DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1999.

Em documentos nacionais, a vinculação entre educação e preparação para o mercado de trabalho é também explicitada, como nas palavras de Paulo Renato Souza,<sup>61</sup>

devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: a *educação geral para todos* é condição essencial para a própria sobrevivência do país; e, em segundo lugar, é necessário a integração entre educação geral e *preparação para o mercado de trabalho*. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho.<sup>62</sup> (grifos do autor)

Com esta perspectiva economicista das políticas destinadas à educação, a proposta das elites brasileiras tem servido à polarização das qualificações - poucas pessoas qualificadas e a maioria com pouca ou nenhuma qualificação, proposta que encaminha para a exclusão de muitos trabalhadores e de suas famílias do mercado formal de trabalho.<sup>63</sup>

Para Schwartzman, autor do prefácio do livro de Mello (1994), *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, é necessário pensar a educação envolta na relação do mercado pois, segundo ele, “Há cada vez menos lugar, hoje, para economias baseadas no trabalho desqualificado e mal pago, na exploração abusiva dos recursos naturais e na produção de mercadorias massificadas e de má qualidade”.<sup>64</sup>

Esta marca acentuadamente economicista posta na educação está presente no Ensino Fundamental mas é no Ensino Médio que se coloca de maneira mais explícita. As reformas deste nível de ensino sob esse ponto de vista iniciam-se, segundo Domingues, no primeiro mandato de FHC e tiveram como diretrizes principais:

a) a identificação do ensino médio com a formação geral básica articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) o ideário da diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela; c) a autonomia da escola e do

---

<sup>61</sup> Paulo Renato Souza é o atual Ministro da Educação do Governo de Fernando Henrique Cardoso.

<sup>62</sup> SOUZA, Paulo Renato. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti (Org.) Paulo Renato Souza... [et al]. **Um modelo para a educação no Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p.24.

<sup>63</sup> Conforme a CEPAL (1995, p. 203) “[...] a competitividade aponta em primeiro lugar e essencialmente para a idéia de gerar e expandir capacidades endógenas necessárias para sustentar o crescimento econômico e o desenvolvimento nacional, num contexto de crescente globalização e internacionalização”.

<sup>64</sup> SCHWARTZMAN, S. Prefácio. In: MELLO, G. M. de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994, p.14.

aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; d) a definição de diretrizes curriculares nacionais privilegiando as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementariedade entre o ensino regular e a formação profissional.<sup>65</sup>

Nessas diretrizes, de modo geral, há uma relação explícita do ensino médio com a educação para o trabalho. Apesar de se ter realizado uma desvinculação entre educação propedêutica e educação profissional, conferindo à segunda maior ênfase, isso não significa a separação entre educação e demandas mercadológicas. Nesse caso, o ensino propedêutico tem por finalidade o acesso ao ensino superior - para uma minoria da população - e a educação profissional destina-se a formar um contingente de mão-de-obra qualificada para atender àquela demanda. Evidencia-se, pois, que o governo brasileiro propõe políticas para o ensino médio visando atender ao mercado de maneira mais direta do que o faz nas primeiras séries deste nível de ensino, sem, entretanto, dar-lhe uma conotação estritamente profissionalizante, caso das reformas do ensino profissional.

A segunda diretriz, centrada na diversificação e flexibilização curricular, deixa ao encargo do aluno a escolha de seu currículo, segundo seu interesse, sugerindo que tal escolha resultaria do respeito à diversidade. Desta maneira, está sendo forjada uma naturalização das possibilidades individuais, a partir da qual explica-se porque alguns chegam ao ensino superior e outros não. A esta se liga a terceira diretriz, que trata da autonomia da escola e do aluno. Uma vez permitido aos alunos que construam seus próprios currículos, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso deste encaminhamento é atribuída à escola, aos alunos e aos professores. A última diretriz demonstra a preocupação do Estado com as competências e as habilidades básicas que os alunos devem desenvolver para atender às “novas” necessidades postas pelo mercado.

Nesta lógica, a escola teria como função formar mão-de-obra, trabalhar com o que Mello denomina de “necessidades básicas de aprendizagem” para dar conta desse novo perfil de qualificação.<sup>66</sup> Para tanto, a autora enuncia três elementos indispensáveis: 1) Capacidade de resolver problemas pressupõe flexibilidade e adaptabilidade; 2) Capacidade de decisões fundamentadas diz respeito à habilidade de selecionar informações relevantes;

---

<sup>65</sup> DOMINGUES, 1999. Neste texto o autor analisa o Parecer CEB/CNE nº 15, de 25 de junho de 1998.

<sup>66</sup> O conceito de necessidades básicas de aprendizagem é apresentado por MELLO 1994, p. 35 e é analisado nesta dissertação, na sua segunda parte, no capítulo *Política de Educação Especial*.

3) Capacidade de continuar aprendendo.<sup>67</sup> Ou seja, a flexibilização da mão-de-obra é imprescindível para a transformação produtiva, proposta pela CEPAL, e para tal os trabalhadores devem desenvolver determinadas habilidades. Desta forma, as políticas de base neoliberal dão continuidade à seleção “natural” dos que podem ou não avançar em suas qualificações para o trabalho, o que demonstra a permanência da dualidade tanto social como educacional neste ideário.

Para os portadores de necessidades especiais, o acesso ao ensino médio é um problema que ainda está longe de ser resolvido, pois a dificuldade em completar o ensino fundamental retira muitos desta trajetória. Quanto a sua qualificação profissional, em 1998 foi elaborada uma proposta de qualificação profissional, por intermédio do Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, que os incluía, juntamente com os trabalhadores “desqualificados”, em seu projeto. Parte deste programa, denominado Qualificação Profissional para Pessoas Portadoras de Deficiência, estimula o desenvolvimento de parcerias como alternativa para viabilizar a inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais em programas de educação profissional, onde seriam desenvolvidas suas capacidades e habilidades. Segundo documento do PLANFOR,

Cada pessoa tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Os sistemas educativos, portanto, devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades, viabilizando às pessoas portadoras de deficiência o acesso às oportunidades comuns, que deverão ser adequadas na busca da integração por meio de uma pedagogia centralizada na pessoa, capaz de atender a essas necessidades especiais.<sup>68</sup>

Sem dúvida, um projeto educacional deve atender às necessidades educativas especiais. Entretanto, tal afirmação não exprime com clareza quais, entre os portadores de necessidades especiais, serão contemplados com uma política e nem a natureza dessa política. Considerando-se que as elites, neste momento histórico, anunciam que o

---

<sup>67</sup> MELLO, 1994.

<sup>68</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador: Qualificação Profissional para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, 1998, p. 5. É importante observar que este programa destinado aos portadores de necessidades especiais foi retirado da proposta do PLANFOR no que concerne aos anos de 1999-2002. Confira PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PEQs e Parcerias: diretrizes de planejamento 1999/2002, p. 10: “PLANFOR 1999/2002 deixa de contemplar este grupo com programas específicos, o que deve exigir um avanço na concepção e operacionalização dos programas de educação profissional, no sentido de que possam permitir e estimular a participação de pessoas com necessidades especiais de visão, audição, fala, locomoção ou mentais”.

trabalhador deve ser versátil e ter capacidade de inserir-se em qualquer ponto do processo de produção, é preciso inquirir como pensam incorporar esses sujeitos no processo. Se o importante nesta relação de trabalho é o adaptar-se, o tornar-se empregável e competitivo, o ser “cidadão produtivo”, como pensar tal exigência relativamente aos portadores de necessidades especiais?<sup>69</sup>

Milton Santos, em artigo intitulado “Deficientes Cívicos”, expressa de forma interessante algumas inquietações que propostas deste cunho suscitam:

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. [...] A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos.<sup>70</sup>

Não apenas o neoliberalismo re-significa o conceito de conhecimento, atribuindo-lhe um caráter prático, útil ao mercado, como também indica o horizonte social possível àqueles que não poderão, por razões que lhe são estranhas, incorporar-se a essa lógica. Desse modo, parcela importante da população sofrerá a situação de ser duplamente “deficiente cívico”.

Para a Educação Especial, o Ministério do Trabalho propõe “resolver” o problema da educação profissional utilizando-se de associações com a comunidade, pais, empresas, num momento em que não há possibilidade de emprego para grande parte da população. As políticas compensatórias propostas pelo governo acabam por contribuir para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades social.

O programa de governo de Fernando Henrique Cardoso para seu segundo mandato apresenta como proposta parcerias entre o governo e a sociedade,

---

<sup>69</sup> O Secretário de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério de Trabalho, Nassim Gabriel Mehedff, define Cidadão Produtivo como “[...] aquele capaz de apreender e gerir uma realidade que tem como constante única a transitoriedade permanente”. MEHEDFF, Nassim Gabriel. **Do “operário padrão” ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade.** URL: <http://www.mtb.org.br>, 04 de outubro de 1999.

<sup>70</sup> SANTOS, 1999, p. 8.

Como a oferta de educação profissional é responsabilidade compartilhada entre setor educacional e o Ministério do Trabalho, Secretarias do Trabalho, Serviços Sociais do Comércio, da Indústria e da Agricultura, e ainda os Serviços Nacionais de Aprendizagem, os recursos naturalmente devem provir de múltiplas fontes.<sup>71</sup>

Para o Ministério do Trabalho, poderá haver crescimento no emprego formal, mas não para os desqualificados. Estes estariam fora da competitividade proposta pelo mercado formal, restando-lhes atuar no mercado informal. Para este Ministério “a educação profissional não tem sentido nem eficácia como estratégia contencionista ou assistencialista, inclusive porque pode levar a maiores tensões e frustrações. Mais agonizante que estar desempregado, é ser desempregado qualificado”.<sup>72</sup>

Considerando que os portadores de necessidades especiais estão entre os excluídos, pode-se supor que, em nome da sua não frustração, não devam ser profissionalizados, ou que, por suas “incapacidades” individuais, não conseguiriam ser formados para o mercado de trabalho.

As políticas destinadas à qualificação dos trabalhadores, como é o caso do PLANFOR, podem ser consideradas compensatórias. Assim sendo, estas políticas não garantem emprego à maioria das pessoas, deixando-os no desemprego ou subemprego. Frigotto enuncia que

Existem hoje no mundo aproximadamente 800 milhões de seres humanos desempregados ou subempregados e uma avassaladora tendência estrutural ao desemprego tecnológico. No Brasil o desemprego aberto oficial está perto de 6% da população economicamente ativa e, em São Paulo, 13%.<sup>73</sup>

Na “nova” lógica do mercado, um dos pontos fundamentais a serem considerados é a competitividade que leva à necessidade de ampliar a capacitação média dos trabalhadores. Com esta capacitação, que pode ser feita em seu próprio posto de trabalho ou pelas escolas, o trabalhador incrementa sua produtividade. Mas, para estar capacitado, deverá ser formado

---

<sup>71</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos**. Brasília: [s.n.], 1998, p. 134.

<sup>72</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília, 1995, p.9

<sup>73</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século**. URL: <http://www.a-pagina-da-cultura.pt/arquivo/artigo/aet06.htm>, em 04 de outubro de 1999.

por uma educação que se alicerce em um “novo” paradigma: a educação ao longo de toda a vida.<sup>74</sup>

Também tendo por base a educação ao longo de toda a vida, a CEPAL reafirma que “a educação e o treinamento contínuo da força de trabalho constituem uma condição necessária para que a economia avance por um caminho de crescimento sustentado e equidade” (tradução livre).<sup>75</sup> Neste sentido, as habilidades individuais e naturais devem ser desenvolvidas pela educação. Azevedo, ao tratar das políticas neoliberais para a educação profissionalizante, destaca que

são previstas, contudo, oportunidades para que os indivíduos sem recursos, mas talentosos, possam valorizar este tipo de capital. Considera-se que seus talentos e habilidades já indicam que se tratam de pessoas presumivelmente aptas para fornecer os retornos dos investimentos que sejam feitos na sua profissionalização. Neste caso, é proposto o financiamento desta formação mediante empréstimos públicos ou privados, assumindo os beneficiários a responsabilidade de pagar a dívida quando começarem a colher os frutos da valorização do seu capital humano.<sup>76</sup>

Desvinculando as habilidades individuais da situação econômica e social de cada classe, o ideário neoliberal exige tais habilidades dos sujeitos para que sejam considerados cidadãos. Os que não possuem estas habilidades estariam excluídos. Os portadores de necessidades especiais que, em muitos casos, não as apresentam, seja por sua deficiência sensorial, física ou mental, podem não ser considerados cidadãos, ficando à margem do processo educacional e da qualificação profissional, pois, talvez, nunca venham a possuí-las.<sup>77</sup>

No liberalismo clássico, “igualdade” para todos era um ideal a ser perseguido, pressupondo que todos teriam as mesmas possibilidades. No neoliberalismo, a equidade está relacionada à igualdade para todos que já atingiram um determinado lugar na sociedade. Nesta lógica, os mais “aptos”, “capazes”, “qualificados” teriam oportunidades

---

<sup>74</sup> Sobre este “novo” paradigma, confira DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

<sup>75</sup> CEPAL - UNESCO. **Transformación productiva com equidad - La tarea prioritaria del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago, Chile, 1990, p.121. “la educación y el readiestramiento continuo de la fuerza laboral constituyen una condición necesaria para que la economía avance por una senda de sostenido crecimiento y equidad”.

<sup>76</sup> AZEVEDO, 1997, p. 16.

<sup>77</sup> É importante destacar que há diversos tipos e níveis de deficiência e cada um deles com suas especificidades e, conseqüentemente, com suas possibilidades ou não de integrar o mercado de trabalho.

concretas na educação. A formação integral que objetivava o liberalismo clássico cede lugar ao papel utilitarista da educação: formar habilidades e aptidões, pensadas no âmbito de um programa de largo alcance civilizatório.

Difundindo a idéia de equidade como a mais justa, o Banco Mundial defende que

Em primeiro lugar, a educação deve estar concebida para satisfazer a crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, em lugar de trabalhadores com um conjunto fixo de conhecimentos técnicos utilizados durante toda sua vida ativa (tradução livre).<sup>78</sup>

A Educação Especial foi historicamente contemplada por políticas de cunho assistencialistas, geradas tanto pelo governo como pelas instituições filantrópicas, o que travestia o capitalismo de humanitário.<sup>79</sup> Com o neoliberalismo, estes encaminhamentos são mantidos, mas, de maneira mais explícita, propõe-se que os problemas sociais devem ser resolvidos no âmbito individual, familiar e por instituições filantrópicas.

### 2.1.2 Gestão Educacional: Entre o Público e o Privado

A gestão é um dos pilares da proposta de reformas na educação, no Brasil, na década de 90. No documento da CEPAL *Transformación Productiva com equidad – la tarea prioritária del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años 90*, está indicada a interação ativa entre os agentes públicos e privados para a reestruturação do setor público. Em outro documento desta mesma agência multilateral, *Educación e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*,<sup>80</sup> é explícita a interação entre o público e o privado

---

<sup>78</sup> BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Version preliminar, 1995, p. 7. “Em primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa”.

<sup>79</sup> Política de cunho assistencialista está relacionada a política da assistência social. Segundo Sposati (1989, p. 8) a Constituição brasileira (1988) destina assistência social a “todo portador de deficiência e todo idoso que não possui meios, pessoais ou familiares, de prover sua manutenção(...)”.

<sup>80</sup> CEPAL, 1995.

em relação à educação no item: Compromisso financeiro da sociedade com a educação. Nele observa-se que os recursos destinados à educação devem ter três sentidos:

a) assegurar financiamentos amplos, estáveis e diversificados para a educação, com mobilização de fontes públicas e privadas;

b) utilizar os financiamentos para promover a qualidade e a eficiência das instituições, bem como o uso racional dos recursos;

c) ainda na alocação dos recursos públicos, conceber esquemas seletivos que permitam apoiar determinados setores ou atividades, de maneira a favorecer a equidade via compensação das desigualdades.<sup>81</sup>

A título de exemplo, a CEPAL exibe um projeto desenvolvido no Uruguai onde há financiamento privado para as escolas públicas. Neste projeto, a iniciativa privada assume novas funções tendo como vantagem incentivos fiscais. Também há indicação das ações de iniciativas particulares (família, associação de bairro) como forma de driblar a ineficiência das escolas públicas.

No Brasil também vêm ocorrendo privatizações dos serviços públicos, justificadas pelo discurso da sua desqualificação e ineficiência, em defesa do Estado mínimo. Mas este deve ser mínimo para atender às necessidades sociais e máximo para gerenciar aspectos imprescindíveis ao controle social, no qual a iniciativa privada tem papel destacado. Assim sendo, no caso brasileiro, o Estado vem deixando de assumir seus encargos sociais, tão precariamente atendidos, passando-os à iniciativa particular. Coerente, pois, com sua proposta de gestão, acede à lógica do interesse privado, afastando-se, progressivamente, do papel de promotor e aproximando-se do de gestor de políticas sociais. Evidentemente, para compor sua hegemonia, necessita atender a demandas da sociedade civil.<sup>82</sup> Incorpora, assim, alguns de seus valores sem modificá-los substancialmente ou, em outras palavras, sem alterar as bases do modo de produção capitalista.

O problema que o governo enfrenta é o de formar consenso em torno de seu projeto que, simultaneamente, deve ter em conta a heterogeneidade dos valores sociais e desqualificá-los. Para Cury, “O Estado capitalista, ágil e eficaz, redefine sua dominação no

---

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 301-302.

<sup>82</sup> Sociedade Civil é entendida, aqui, no sentido gramsciano, o Estado ampliando. Ou seja, a sociedade civil é parte integrante do Estado, mas distingue-se dele.

sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas.”<sup>83</sup>

Os papéis dos agentes sociais são repensados, dentre eles o da Sociedade Civil. Conforme Silva,

(Re) inventar a sociedade civil constitui uma tarefa de exploração de novas formas de sociabilidade que incorporem os grandes contingentes de excluídos e “não-organizados” nas malhas da cidadania. Neste sentido, envolve a necessidade de abrir novos canais de interlocução e negociação com o denominado setor “informal”. E significa, também, repensar o papel do Estado, na medida em que não se trata de substituir este pela sociedade civil.<sup>84</sup>

A função do Estado é redimensionada e o conceito de democracia tem seu sentido modificado. No documento da CEPAL (1990), o sentido conferido à democracia é explicitado: “Talvez seja tarefa dos governos formular uma proposta inicial de transformação à sociedade, mas o processo democrático implica que a interação entre os agentes públicos e sociais seja o que defina seu conteúdo concreto” (tradução livre).<sup>85</sup> Conforme esta agência, para sustentar esta proposta é necessário um sistema democrático e estável, com partidos políticos que expressem os interesses coerentes de classes ou grupos. A democracia à qual se refere a CEPAL não é outra que a democracia de mercado. Para Borón (1995),

O erro simétrico ao reducionismo economicista se encontra nas concepções hegemônicas nas ciências sociais, que fragmentam e decompõem a realidade social, reificando as suas “partes” como se elas pudessem existir independentemente da totalidade a que pertencem e que lhes dá sentido. Fala-se de democracia “sem sobrenome” quando na realidade estamos falando de “capitalismo democrático”, em que o substantivo é o capitalismo e o adjetivo, a democracia.<sup>86</sup>

No que se refere à escola, o debate sobre democracia está vinculado diretamente a um padrão de gestão. Sua autonomia traria, segundo Mello, a possibilidade de melhor

---

<sup>83</sup> CURY, 1995, p. 56.

<sup>84</sup> SILVA, 1994, p. 66.

<sup>85</sup> CEPAL - UNESCO. **Transformación productiva con equidad - La tarea prioritaria del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago, Chile, 1990, p.62. “Quizás sea tarea de los gobiernos formular una propuesta inicial de transformación a la sociedad, pero el proceso democrático implica que la interacción entre los agentes públicos y sociales sea la que defina su contenido concreto”.

<sup>86</sup> BORÓN, 1995, p. 69.

qualidade de vida para todos, pela redução do número de fracassados escolares. O fracasso escolar é produzido, segundo esta autora, pela centralização e verticalização das decisões. Desta centralização resultaria a falta de autonomia e o enfraquecimento da escola. Neste sentido, a autonomia é básica para que a escola cumpra sua função principal, a formação de cidadãos. No entanto, outras razões que compõem este quadro de fracasso escolar são secundarizadas. Podem ser destacados motivos estruturais ao modo de produção capitalista, em sua forma periférica, como a precoce inserção no mercado de trabalho de crianças e jovens, ainda que informalmente, impossibilitando-lhes de freqüentar a escola. Também podem ser evidenciadas causas centradas na própria escola, como sua estrutura rígida que acaba por excluir muitos daqueles que nela conseguem ingressar.<sup>87</sup> Esta proposta, ao ignorar estes elementos, centra na gestão da escola e na falta de preparo dos professores tanto os motivos do fracasso escolar quanto as soluções. Opera-se aqui, coerentemente, um deslocamento de foco, em que as determinações do fracasso escolar são abstraídas da realidade socioeconômica que compõe o processo de exclusão no capitalismo. Esse dispositivo leva a principalizar a gestão e o magistério na explicação oferecida aos problemas educacionais.

Podemos pensar que a autonomia da escola, principalmente a pedagógica, tem um caráter democrático, porém, quando atrelada à autonomia administrativa e financeira, pode ser relacionada à descentralização que se aproximaria do autoritarismo do mercado. A descentralização da educação acaba por acirrar a idéia de competição entre as unidades escolares, uma vez que a unidade escolar que tiver mais alunos, mais sucessos escolares - menos fracassados -, mais envolvimento com a comunidade, entre outros, poderá ser a mais beneficiada por esta política.

A Educação Especial está contida no projeto neoliberal constituindo-se como política compensatória, talvez pela necessidade de “dispersar as tensões sociais”, numa sociedade nomeada como democrática.<sup>88</sup>

Com o discurso da democracia, modifica-se o papel da sociedade civil e possibilita-se sua entrada na gestão escolar, base do discurso da autonomia institucional. Para o Banco

---

<sup>87</sup> Confira Abramowicz (1997).

<sup>88</sup> Sobre a democracia no modelo neoliberal consultar a coletânea organizada por Sader, 1995. Para verticalizar mais a discussão sobre políticas de assistência/compensatórias como forma de dispersar as tensões sociais, indica-se a obra de FALCÃO, Maria do Carmo. A seguridade na travessia do estado assistencial brasileiro. In.: SPOSATI, Aldaiza; FALCÃO, Maria do Carmo; FLEURY, Sônia M. Teixeira. **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 109 - 126.

Mundial, as instituições autônomas usam com maior eficácia seus recursos. Esta agência afirma que “As instituições educacionais plenamente autônomas estão facultadas para destinar seus recursos, não necessariamente para obtê-los, e são capazes de criar um meio orientado à educação adaptado às condições locais dentro e fora da escola” (tradução livre).<sup>89</sup> Mello , ao difundir tal encaminhamento, indica que a autonomia traria a necessidade da prestação de contas dos resultados, que aconteceria em dois níveis: a) o nível de aprendizagem dos alunos e b) o nível da própria escola, desde as instalações físicas até as metodologias pedagógicas utilizadas.<sup>90</sup>

A redução do caráter público da escola passa por diferentes artifícios: atribuição de autonomia às unidades escolares; responsabilização de organização e manutenção da escola pela comunidade, pais e alunos; adoção de escolas públicas por empresas privadas, entre outros. De acordo com Costa , “O deslocamento da discussão público/privado para a questão do padrão de gerência e da avaliação da qualidade é a versão educacional da máxima do Estado mínimo”.<sup>91</sup>

Na Educação Especial pode-se pensar a autonomia das instituições como forma de repasse direto da organização e gerenciamento da educação dos portadores de necessidades especiais à população. Mesmo os atendimentos prestados pelas instituições privado-assistenciais atingem uma pequena parcela destes alunos.<sup>92</sup> Segundo dados da Secretaria de Educação Especial (MEC), referentes ao ano de 1997, “Apenas 5% dos cerca de 6 milhões de crianças e jovens brasileiros em idade escolar com algum tipo de deficiência recebem atendimento especializado no país”.<sup>93</sup> Como se vê, o acesso a esta modalidade de ensino está longe de ser “universalizado”.

A “autonomia”, em relação à Educação Especial, já se faz presente desde a criação das escolas especiais caracterizadas como filantrópicas, que tinham (e ainda têm) como

---

<sup>89</sup> BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Version preliminar, 1995, p. 97. “Las instituciones educacionales plenamente autónomas están facultadas para asignar sus recursos, no necesariamente para obtenerlos, y son capaces de crear un medio orientado a la educación adaptado a las condiciones locales dentro y fuera de la escuela”.

<sup>90</sup> MELLO, 1994, p. 146.

<sup>91</sup> COSTA, 1994, p. 516.

<sup>92</sup> Segundo KASSAR (1999, p. 32) no ano de 1981, dos alunos que recebiam atendimento especializado, 82,9% estavam em instituições particulares.

<sup>93</sup> FALCÃO, Agosto de 1998. É importante considerar que, no Brasil, há uma imprecisão numérica em relação às pessoas portadoras de deficiência. Em algumas situações estão incluídas, de maneira equivocadas, outras categorias como as pessoas ditas com dificuldades de aprendizagem, os deficientes mentais leves que deveriam freqüentar as escolas das redes regulares de ensino, entre outros.

fonte de renda as “festas” promocionais e os convênios mantidos com a extinta Legião Brasileira de Assistência - LBA, com as secretarias de Estado da Família, com as Secretarias de Estado da Educação, MEC, entre outros. No entender de Sposati ,

Os recursos financeiros governamentais neste campo não aparecem para a população. Seus demandatários imediatos são as instituições sociais. Para estas, pautadas em valores humanitários, os recursos governamentais se compõem com os comunitários na realização de uma boa ação.<sup>94</sup>

Com a política neoliberal, no Brasil, estreitam-se as relações entre as instituições de Educação Especial de caráter assistencial/filantrópico com a comunidade local e com as famílias dos portadores de necessidades especiais, devido aos cortes orçamentários na área social. Desta maneira, são os próprios beneficiados destas instituições que garantem, em boa medida, os serviços oferecidos para eles, transformando o que se pode chamar de necessidades sociais coletivas em necessidades pessoais. Segundo Petras , as instituições de assistência configuradas como ONGs se beneficiaram das privatizações, conseguindo parte dos escassos recursos para seus projetos privados, e acabaram por desmobilizar as lutas coletivas.<sup>95</sup> Para este autor,

As ONGs dão ênfase a projetos e não aos movimentos; “mobilizam” as pessoas para que produzam à margem, e não para que lutem pelo controle dos meios básicos de produção e de riqueza; elas concentram-se na assistência técnico-financeira a projetos e não nas condições estruturais que constituem a vida cotidiana das pessoas.<sup>96</sup>

Os serviços prestados por estas instituições - primordiais no atendimento à população carente - obscurecem as contradições de classe que produzem a exclusão e a desigualdade.

Em relação ao Ensino Fundamental, a “abertura institucional para estabelecer parcerias com outros setores dentro e fora do Estado” é uma estratégia que objetiva fortalecer a unidade escolar.<sup>97</sup> As unidades escolares teriam, pois, autonomia financeira e pedagógica e receberiam recursos para suas iniciativas “dentro de diretrizes estabelecidas pelas instâncias centralizadas do sistema”.<sup>98</sup> Esta autonomia está relacionada à

---

<sup>94</sup> SPOSATI, 1989, p. 23.

<sup>95</sup> PETRAS, 1999, p. 46.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>97</sup> MELLO, 1994, p. 79.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 81.

descentralização de recursos e não a uma autonomia de “pensamento”.<sup>99</sup> A autonomia pedagógica é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>100</sup> e avaliada pelos sistemas de avaliação conduzidos pelo MEC.<sup>101</sup> Desta maneira, colocam-se amarras na autonomia pedagógica.

No ensino fundamental, o Plano de Governo de Fernando Henrique Cardoso não identifica o acesso à escola como problema. Tal idéia é difundida por Mello, que trata as altas taxas de repetência e evasão escolar como conseqüência da ineficiência da escola, o que demonstraria a seletividade do sistema de ensino. Esta ineficiência é relacionada à gestão da escola, enquanto que a qualidade deste nível de ensino não é questionada ou, melhor dizendo, há poucas referências à problemática da qualidade de ensino, mas grandes demonstrações de preocupação com as estatísticas sobre o número de alunos matriculados relacionada aos “parcos” recursos destinados à educação pela União.

No Plano de Governo do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) há indicativos de repasse para Estados e Municípios da responsabilidade pelo ensino básico:

Não cabe à União a responsabilidade direta pelo ensino básico. A política federal, por isso mesmo, consistirá em fornecer estímulos e instrumentos aos estados e municípios para que eles possam desempenhar a tarefa que lhes cabe, que é estabelecer um sistema capaz de atender a todas as crianças em boas escolas públicas.<sup>102</sup>

Porém, para que ocorresse um melhor aproveitamento do sistema de ensino, seria necessário estabelecer critérios, vinculando-os a avaliações feitas pelo MEC, para a distribuição e repasse de recursos (salário-educação). Ou seja, Estados e Municípios teriam que ter planos considerados consistentes de melhoria do sistema de ensino para receberem os recursos da União. Este projeto retira da área educacional a possibilidade de discutir suas relações antagônicas, uma vez que busca homogeneizar objetivos e métodos educacionais. É clara a necessidade de um plano nacional de educação que organize e discuta o sistema

---

<sup>99</sup> Este pode ser um exemplo da utilização que este ideário neoliberal faz de conceitos que historicamente estavam vinculados as lutas de setores mais democráticos da sociedade. Porém, estes conceitos têm seu significado alterado, buscando criar o consenso.

<sup>100</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

<sup>101</sup> Este sistema de avaliação é denominado de SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>102</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil: proposta de governo**. Brasília: [s.n.], 1994, p. 111.

educacional brasileiro, mas é claro, também, que este não deveria ater-se a avaliar o processo educativo tendo como objetivo o repasse de verbas.

Na proposta política neoliberal, cortes nas áreas sociais vêm se intensificando.<sup>103</sup> Estes são justificados, pelos organismos internacionais já referidos, pela debilidade do setor público, levando-o a cortar investimentos nas áreas consideradas prescindíveis. No documento da CEPAL (1995) consta que

Nos anos 80 agravou-se na região [América Latina e Caribe] o problema histórico da pobreza. Em muitos sentidos aumentou o grau de exclusão social. Mas em alguns aspectos mantiveram-se as tendências de expansão da cobertura pelos serviços sociais, embora com deterioração da qualidade, como ocorreu com a educação.<sup>104</sup>

Nas políticas destinadas à Educação Especial, modalidade de ensino responsável por atender aos portadores de necessidades especiais, são reproduzidos os encaminhamentos dados à educação, como, por exemplo, o número de instituições privadas especializadas no atendimento aos portadores de necessidades especiais é superior ao número destes estabelecimentos públicos, como pode ser observado na tabela apresentada por Januzzi,<sup>105</sup>

Tabela 1 - Número de instituições, públicas e privadas, especializadas no atendimento ao portador de necessidades especiais (dados nacionais)

Instituições Especializadas (%)				
	1959	1974	1987	1989
Público	20	21	25	21
Privado	80	79	75	79
Total	100	100	100	100

Fonte: JANUZZI, 1997, p. 189.

<sup>103</sup> Segundo Seleme (1999) "Apesar da garantia do ministro Pimenta da Veiga de que não haverá cortes na área social, previsões de técnicos do Governo apontam para direção contrária. Conforme essas previsões, pelo menos 760 mil brasileiros atendidos em asilos, creches e associações de deficientes podem ser excluídos este ano dos principais programas de assistência social do Governo, por causa do ajuste fiscal. Os técnicos estimam que o corte no orçamento dos programas de apoio a idosos, crianças, menores de 7 a 14 anos e deficientes físicos carentes cheguem a R\$ 143,9 milhões, caindo de R\$ 409,7 milhões para 265,8 milhões, uma diferença de 35%".

<sup>104</sup> CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. IPEA/CEPAL/INEP: 1995, p.19.

<sup>105</sup> JANUZZI, 1997, p.189. A tabela 1, aqui demonstrada, na sua elaboração original apresenta outros dados não considerados nesta investigação. É importante destacar que, desde a década de 70, o sistema público de ensino incluiu as classes especiais em seu sistema. Porém essas classes não figuram entre as chamadas "instituições especializadas".

Observa-se, na tabela 1, que, em 1989, 79% das instituições especializadas faziam parte da iniciativa privada e 21% do setor público. Estas porcentagens mantêm-se com pouca variação desde 1959. Nesta perspectiva, destaca-se que o número de estabelecimentos de ensino especial público é insuficiente e não há evidências de dotação de recursos para sua ampliação e nem de investimentos para o que se tem denominado de “escola inclusiva”.<sup>106</sup> O próprio Ministério da Educação e do Desporto indica isso afirmando:

Destaca-se, ainda, o importante papel que as organizações não-governamentais têm desempenhado ao longo dos anos. Na maioria dos municípios brasileiros, são elas que, em convênio com o governo, prestam atendimento educacional ao alunado de Educação Especial capacitando professores e promovendo a conscientização da comunidade.<sup>107</sup>

Com exaltações às organizações não-governamentais que prestam atendimento aos portadores de deficiência, o Estado afasta-se cada vez mais desta tarefa, alimentando a interferência destas organizações até mesmo na elaboração de políticas públicas para a Educação Especial ou, como afirma Kassar ,

No contexto da sociedade “moderna”, “ágil” e “eficiente”, e do discurso do recuo do Estado, exalta-se a formação de associações privadas. Estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores sociais da sociedade, através de ações (assistenciais/filantrópicas/comunitárias) de “parceria”, acabam colaborando para o afastamento gradativo do Estado em relação à responsabilidade sobre as questões/obrigações sociais. Daí a força das instituições privadas.<sup>108</sup>

A transferência de responsabilidade sobre a Educação Especial do Estado para a comunidade é histórica, visto que vem sendo assumida por instituições de caráter filantrópico-assistencial (APAEs, Sociedades Pestalozzi, entre outras), principalmente a partir das décadas de 50 e 60 do século XX.

Difundindo a falaciosa idéia de que é possível ao Brasil inserir-se na “nova ordem econômica”, o governo brasileiro emprega esforços - não raro falseadores - no sentido de

---

<sup>106</sup> A discussão sobre escola inclusiva entra no cenário nacional já na década de noventa, após ampla divulgação da política de integração. Este tema será debatido no segundo capítulo deste trabalho.

<sup>107</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil: Perfil do financiamento e das despesas**. Série Institucional, nº3, Brasília, 1996, p. 44.

<sup>108</sup> KASSAR, 1999, p. 40.

e elevar o nível de escolaridade da população para atender aos supostos requisitos do mercado. Estas indicações traduzem uma política educacional que busca aparentar elevação dos índices de atendimento, para que o país possa qualificar-se na concorrência internacional, ainda que em condição subordinada.

## 2.2 CIDADANIA, CONSENSO E ENSINO

### 2.2.1 Formar o Cidadão

A proposta de reforma educacional também evidencia a educação, relacionando-a à cidadania. No documento da CEPAL, *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, esta relação é explicitada e articulada à competitividade:

É preciso portanto conceber e desenvolver na América Latina e Caribe estratégias que conduza a mudanças efetivas nos setores educacionais, científico-tecnológico e de capacitação, visando à construção da cidadania vinculada tanto à democracia quanto a competitividade internacional. ... A estratégia proposta articula-se tendo por base os objetivos de cidadania e competitividade. Inspira-se em diretrizes políticas de equidade e desempenho, e instrumentalmente realiza-se pela reforma institucional, a descentralização e a integração nacional.<sup>109</sup>

A cidadania proclamada estaria vinculada a um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes considerados imprescindíveis para as “novas” demandas do processo produtivo. Tais conhecimentos são denominados por Mello de Necessidades Básicas de Aprendizagem<sup>110</sup> e estão relacionados ao novo perfil desejado de qualificação de mão-de-obra. A autora afirma que este “novo perfil” está associado a inteligência, conhecimento, capacidade de resolver problemas, liderança e adaptação a novas situações.<sup>111</sup> Desta maneira, o cidadão tem que ter conhecimento para que seja reconhecido como tal.

Para Iara Glória Areias Prado

O desenvolvimento de diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, de inserção social e de relação interpessoal - só se torna

---

<sup>109</sup> CEPAL/UNESCO. *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. IPEA/CEPAL/INEP: 1995, p. 8 e 9.

<sup>110</sup> MELLO, 1994, p.35.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 34.

possível por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. O conhecimento prévio dos alunos, a crença na própria capacidade, a disponibilidade para aprender, o sentimento de pertinência ao grupo de colegas e a valorização dos saberes escolares são algumas das condições subjetivas que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes níveis de aprendizagem. Mas a aprendizagem depende, em grande medida, de como o ensino se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas.<sup>112</sup>

A educação pública deve ser regida pela lógica do mercado na qual o rendimento e a produtividade são os pontos-chave a serem considerados e o mérito e as capacidades individuais são imprescindíveis para selecionar os cidadãos. Tais cidadãos são reconhecidos como produtivos, mas podem deixar de sê-lo a qualquer momento, quando já não responderem à necessidade posta pelo mercado. Conforme Suárez ,

Novamente, em alguns documentos amplamente difundidos de organismos internacionais, argumenta-se a favor das vantagens que supõe o que se denomina “moderna cidadania”. Entretanto, de “moderna” resta pouco, já que se suprime toda a consideração ao conflito e à política - temáticas prediletas da modernidade. Assim despojada, seria melhor chamá-la - ainda que soe paradoxal - “cidadania para o mercado”.<sup>113</sup>

Mello considera que “A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes - capital x trabalho, classe dominante x classe dominada”.<sup>114</sup> Partindo, pois, do pressuposto da inexistência de uma sociedade sem contradições de classes, a autora vislumbra na formação do consenso a consolidação deste ideário. Para ser ordenada pelo consentimento entre os diferentes atores, a sociedade precisa de um tipo particular de educação. Proclamando-a como forjadora de cidadãos, Albalá-Bertrand afirma que

O papel da educação na preparação para a cidadania passa atualmente por uma profunda revisão. Essa revisão afeta duas áreas distintas: o *conteúdo*, definido como habilidade que a preparação para a cidadania deve desenvolver, e os *métodos*, entendidos como estratégias educacionais e de ensino para alcançar esse desenvolvimento. Ambos os aspectos estão intimamente relacionados, particularmente hoje,

---

<sup>112</sup> PRADO, Iara G. A. A Educação Fundamental: a questão básica. In. VELLOSO, João P. dos e ALBUQUERQUE, Roberto C. de (coord). **Um modelo para a Educação no Século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 121.

<sup>113</sup> SUÁREZ, 1995, p. 263.

<sup>114</sup> MELLO, 1994, p. 34.

quando o conteúdo educacional tende a ser definido como habilidades e aptidões e não mais como informação ou conhecimento a ser adquirido.<sup>115</sup>

As instituições que atendem os alunos portadores de necessidades especiais estão vinculadas não apenas a órgãos oficiais federais como também a estaduais e municipais. No caso da Secretaria de Educação Especial - SEESP - do MEC, seus princípios “calcavam-se nos valores democráticos que orientam a ação educativa e visam a cidadania plena que o sistema educacional brasileiro está empenhado em promover, sem discriminação”.<sup>116</sup> A cidadania está relacionada ao “respeito à dignidade da pessoa; direito à igualdade de oportunidades; direito à liberdade de aprender e de ser diferente; direito à felicidade”.<sup>117</sup> Genericamente calcados no ideário liberal, estes direitos localizam a cidadania no âmbito individual e, mais, no plano das conquistas individuais viabilizadas pelo porte desta ou daquela capacidade. Todavia, para o portador de necessidades especiais torna-se particularmente complexo viver numa sociedade em que a supremacia do mercado condiciona os limites da cidadania. As condições individuais para sua “inclusão” ou “integração” nem sempre são adequadas àquelas requeridas para sua percepção como “cidadão”. O importante papel da educação não necessariamente suprirá este sujeito das condições supostas por esse modelo de cidadania. Se isso não se realiza, esse sujeito seria um não-cidadão ou a cidadania advogada pelo Estado possuiria uma hierarquização interna que o localiza em posição desfavorável.

Por outro lado, se um dos requerimentos da cidadania é a participação no mercado de trabalho, para o que é necessário qualificar mão-de-obra, essa exigência estaria oferecendo o recorte a partir do qual os cidadãos produtivos deveriam ser formados. Nessa relação é preciso pensar a presença do portador de necessidades especiais e suas condições objetivas de participar desse consenso que, por princípio, o exclui.

---

<sup>115</sup> ALBALA-BERTRAND, 1999, p. 7.

<sup>116</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Série Institucional, n°2, Brasília, 1994, p. 9.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 9.

### 2.2.2 Diversidade e consenso

Na lógica da internacionalização dos mercados, do progresso tecnológico, do obscurecimento da divisão social de classes, da função que deve exercer a educação, aumentam as desigualdades sociais. A inserção nesta lógica dá-se de maneira desigual, levando ao trabalho informal ou ao desemprego um grande contingente de pessoas. Por essa via, as diferenças sociais são tratadas como diversidades, são individualizadas e não devem constituir-se em fatores de exclusão.<sup>118</sup> Assim considerando-as, o governo brasileiro investe em níveis de ensino e modalidades que preservam e reproduzem aquelas divergências necessárias ao desenvolvimento do capital. Sob o discurso da diversidade, há um projeto de incorporação dos portadores de necessidades especiais ao mercado de trabalho, de modo que os não incorporáveis ao mercado permanecem à margem do sistema produtivo.

As dimensões estabelecidas nesta proposta - cultural, socioeconômica e étnica - são consideradas diversidades que, muitas vezes, são apresentadas como sinônimos de diferenças. Tais dimensões devem favorecer a ação educativa e estão relacionadas à equidade: “a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização”.<sup>119</sup> Concomitantemente, a diversidade é relacionada ao plano individual, às necessidades singulares que a escola deverá considerar. Neste sentido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, capacidade intelectual, conhecimento, interesse e motivação são fatores que o professor deverá levar em conta ou, como consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima.<sup>120</sup>

As diferenças econômicas, sociais e individuais são naturalizadas e alçadas ao mesmo nível. Este “respeito” à diversidade é uma maneira de se chegar ao consenso e construir

---

<sup>118</sup> É importante destacar que, nos documentos oficiais, os termos diferença e diversidade são, muitas vezes, utilizados como sinônimos.

<sup>119</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução. Vol. 1. Brasília, 1997, p. 97.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 97.

uma identidade nacional aberta às diversas culturas, com pluralidade cultural. De acordo com os PCNs,

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano.<sup>121</sup>

O destaque dado à diversidade indica a necessidade de formar uma “nova” identidade nacional, mais ampla, aberta às diferenças individuais, elevadas todas a uma dimensão humana. No caso da Educação Especial, o termo diversidade é mais utilizado na chamada escola inclusiva. Na proposta de integração, no Brasil, o conceito diferença é o mais recorrente e diversidade é utilizado em relação à cultura, à diversidade socioeconômica presente.

### 2.2.3 Ensino Fundamental e Reforma

Com a reforma econômica em curso, um dos primeiros níveis de ensino a sofrer mudanças, no Brasil, foi o Fundamental, como pode ser observado no Programa *Toda Criança na Escola*: “o governo federal elegeu o ensino fundamental como prioridade absoluta da área educacional”.<sup>122</sup> Em 1996 foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério que vem colaborar com a divulgada prioridade destinada a este nível.<sup>123</sup> Davies analisa algumas questões concernentes a este fundo, dentre as quais destaco “a participação ínfima do governo federal no financiamento do FUNDEF e a diminuição da sua responsabilidade financeira

---

<sup>121</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Vol. 10. Brasília, 1997, p. 19.

<sup>122</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Programa: **Toda Criança na Escola**. Brasília, 1997, p. 3.

<sup>123</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Lei n. 9.424 de 24 de Dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. [ca. 1997], p. 49 - 57.

constitucional com o ensino fundamental".<sup>124</sup> Se com esta Lei do Fundo o governo federal participa pouco dos recursos destinados ao ensino fundamental, pode-se supor que recairia sobre os Estados e Municípios, principalmente os últimos, a responsabilidade por este nível de ensino. Como afirma Davies, "a prioridade ao ensino fundamental alegada pelo governo federal é mais retórica do que qualquer outra coisa, pois sua contribuição para o FUNDEF é ínfima e o percentual da sua receita destinada ao ensino fundamental foi diminuído drasticamente".<sup>125</sup>

O FUNDEF e os poucos recursos oriundos do governo federal podem estar relacionados à divulgação da idéia de que, em relação à educação, não há necessidade de o governo ampliar os gastos, visto que chegou, em 1995, a 5,5% do PIB, o que, segundo o MEC "[...] situa o Brasil num patamar de gastos educacionais muito próximo dos países desenvolvidos".<sup>126</sup>

A referida Lei indica, segundo Ferreira, uma importante alteração na política de atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais. Em seu modo de ver,

Já se estão definindo, na perspectiva da desconcentração e da municipalização, as propostas e os conselhos para proposição e acompanhamento da implicação dos recursos do Fundo da Lei 9424, de 24.12.96. Embora a Lei já incluía os estabelecimentos de ensino especial públicos nos componentes do ensino fundamental, ainda são pouco claros - e possivelmente negativos - os impactos que a concentração de recursos nesse nível de ensino trará para a educação infantil e parte da educação especial.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> DAVIES, 1999, p. 3.

Além deste ponto, o autor analisa outras questões como: "(2) o não-cumprimento da Lei do Fundef pelo governo federal, ao estipular R\$ 315 como o valor anual mínimo por matrícula em 1998 e 1999, quando o legal seria bem superior a R\$ 400, (3) o não-aumento de recursos para a educação básica como um todo, não contribuindo para o seu desenvolvimento, (4) o incentivo à superlotação das salas de aula pelos governos, por causa do critério de redistribuição de recursos do Fundef com base em número de matrículas no ensino fundamental regular, (5) o enfraquecimento e desarticulação do sistema de ensino público ao não incluir as matrículas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio para a redistribuição dos recursos do Fundef, (6) a não-valorização do magistério como um todo, (7) a fiscalização débil da aplicação dos recursos do Fundef, pelo fato de os Conselhos Federal, Estaduais e Municipais responsáveis por esta tarefa, embora chamados de Acompanhamento e Controle Social, serem dominados por representante estatais" (DAVIES, 1999, p. 3 e 4).

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>126</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório sobre a evolução da Educação básica no Brasil - 1991 - 1997**. Brasília, 1997, p. 39.

<sup>127</sup> FERREIRA, 1997, p. 9. (Mimeog.)

Pode-se supor que as conseqüências negativas da Lei nº 9424/96 para a Educação Especial, à qual refere-se Ferreira, estejam relacionadas ao fato de as instituições especializadas serem, em grande parte, estabelecimentos privados de caráter assistencial. Tal fato pode indicar que os recursos destinados à Educação Especial concentrar-se-ão nestas instituições. Além disso, o autor entende que as leis para a área contrapõem-se à proposição do Estado mínimo e à “redução dos recursos para as políticas sociais”.<sup>128</sup>

Mesmo com o indicativo de reduzir os gastos públicos com políticas sociais, o governo brasileiro assumiu, ao participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, o compromisso de contemplar os excluídos em sua proposta educacional. Contudo, a retórica da educação para “todos” não se constitui isoladamente, mas está atrelada à definição de qual educação deve ser destinada a “todos”. Centrado nas necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), que não são as mesmas para “todos”, a educação também é proposta de maneira diferenciada. Para Torres,

“Educação para todos” equivale a “Educação Básica para Todos”, entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de todos: crianças, jovens e adultos. As NEBA, por sua vez, se definiam como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, resultam indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno das próprias capacidades; 3) alcançar uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria da qualidade de vida; 6) tomada de decisões informadas; e 7) a possibilidade de continuar aprendendo. (tradução livre)<sup>129</sup>

Estas necessidades básicas variam de acordo com a raça, gênero, classe social, país, entre outros. Destas análises pode-se depreender dois pontos: (1o) que dependendo da classe social à qual pertencem as crianças, jovens e adultos, as necessidades básicas de aprendizagem se modificaria. Para a classe dominada, as NEBAs correspondem a

---

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>129</sup> TORRES, 1999, p. 20.

“Educación para Todos” equivale a “Educación Básica para Todos”, entendiéndose por educación básica una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NEBA) de todos: niños, jóvenes y adultos. Las NEBA, a su vez, se definían como aquellos conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, valores y actitudes que, en cada caso y en cada circunstancia y momento concreto, resultan indispensables para que las personas puedan encarar sus necesidades básicas en siete frentes: 1) la supervivencia; 2) el desarrollo pleno de las propias capacidades; 3) el logro de una vida y un trabajo dignos; 4) una participación plena en el desarrollo; 5) el mejoramiento de la calidad de vida; 6) la toma de decisiones informadas; y 7) la posibilidad de continuar aprendiendo.”

determinadas habilidades e aptidões que a maioria das pessoas devem possuir para serem empregáveis, tornarem-se trabalhadores essenciais. Para a elite, a educação deve atender outras necessidades básicas de aprendizagem para formar o que Tedesco denomina de “analistas simbólicos”, que seriam os trabalhadores essenciais.<sup>130</sup> (2o) as NEBAs variam, também, dentro da própria classe, ou seja, para a mulher da classe menos favorecida, determinadas habilidades deverão ser desenvolvidas e estas serão diferentes para os homens da mesma classe. Isso indica o caráter volátil desta expressão.

Para a classe dominada, a educação deve propor a formação dos trabalhadores essenciais. Para isso, deve-se utilizar o investimento do setor público no serviço privado. Em relação a este ponto, a CEPAL indica que

Uma solução para aumentar, de uma só vez, o montante e a estabilidade do financiamento da educação é a diversificação de fontes. Na América Latina e Caribe os recursos públicos são responsáveis pela maior parte do financiamento da educação e capacitação técnico-profissional, havendo portanto espaço para que cresça a contribuição do setor privado (família ou empresas).<sup>131</sup>

Este entendimento está em consonância com o que afirma o Ministério do Trabalho: “Participação, descentralização, integração e parcerias são diretrizes básicas dessa estratégia, que deve redefinir e ampliar o próprio conceito de ‘público’ e ‘privado’, configurando um novo padrão de relação entre Estado e sociedade”.<sup>132</sup>

O Ministério da Educação e do Desporto divulga índices de reprovação e repetência, distorções idade/série, objetivando mostrar a ineficiência do ensino público. Com estes índices, dá ênfase aos resultados que podem ser mensuráveis, e o sistema de avaliação proposto pelo MEC traduz-se em um mecanismo eficiente para este fim. Tendo por base a ineficiência, o Estado repensa o seu papel e encaminha para a comunidade escolar a detecção dos problemas e busca das soluções. A participação da família passa a exercer relevante tarefa junto à escola. Assim, esta política diminui a ação do Estado frente à gestão e ao financiamento das unidades escolares, colocando tais ações como “dever” das comunidades e familiares, ou seja, da esfera privada.

---

<sup>130</sup> TEDESCO, 1999, p. 8.

<sup>131</sup> CEPAL, 1995, p. 302.

<sup>132</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional: Um Projeto para o Desenvolvimento sustentado**. Brasília, 1995, p. 16.

Na Proposta de Governo, *Mãos à obra, Brasil*, para o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, está enunciado “As atribuições das diferentes esferas governamentais serão bem definidas, e sempre associadas a padrões de desempenho, resultados de avaliações e prestação de contas da qualidade dos serviços oferecidos”.<sup>133</sup> Indica-se aqui a proposta de avaliação externa à escola. As avaliações são elaboradas pelos órgãos centrais que definem os resultados esperados da educação, a responsabilidade dos Municípios e Estados. No tocante à educação básica, o MEC implementou, a partir de 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) cujo objetivo é

aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino - condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismo de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos.<sup>134</sup>

Centrado nas unidades escolares, em seu quadro de professores, alunos e funcionários, este sistema de avaliação traz dificuldades quando se pensa nos portadores de necessidades especiais. A proeminência atribuída à unidade escolar e seus membros levam-nos a pensar nos critérios de avaliação que serão propostos para os alunos com necessidades específicas e que ações educativas lhe seriam destinadas. Para o processo de integração dos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, a centralidade nas unidades escolares favorece que problemas sejam resolvidos individualmente, aproximando-se de uma prática assistencialista. Estes problemas seriam, então, do aluno e sua família, do professor, do supervisor escolar, da direção da escola ou da comunidade em questão, não sendo caracterizados como sociais ou do sistema educacional, o que corrobora para ações segregadoras.

As reflexões feitas nesta primeira parte do trabalho estão imbricadas às questões relativas ao Ensino Fundamental e à Educação Especial. É necessário, para efeito desta dissertação, aprofundar estas questões, especificamente em relação à Educação Especial e às políticas educacionais para a área.

---

<sup>133</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. s. ed., Brasília, 1994, p. 113

<sup>134</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório sobre a evolução da educação básica no Brasil: 1991 - 1997*. 1997, p. 35. Este relatório foi elaborado para apresentação na 2ª Reunião Ministerial de Revisão do Grupo EFA-9, realizado em Islamabad, Paquistão em setembro de 1997.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E REFORMA EDUCACIONAL

#### 3.1 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, no Brasil, na década de 90, é considerada – na forma legal – uma modalidade de ensino.<sup>135</sup> Mas esta “modalidade de ensino” acaba por caracterizar-se como um sub-sistema ou um sistema paralelo de ensino, pois funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos, políticas, entre outros. Estas são marcas históricas deste sistema paralelo, constituído por seu caráter assistencialista.

Mesmo que a Educação Especial, como sistema paralelo, apresente inegáveis “peculiaridades”, as propostas políticas para a área não se distinguem do conjunto da proposta educacional. Esta conjugação de propostas políticas pode ser observada nos momentos em que tanto a educação regular como a especial serviram para prestar atendimento educacional às elites sociais, excluindo um grande número de pessoas do sistema educacional. Na atual reforma, ambas discutem a universalização do ensino, principalmente pela proposição de educação para todos.

No âmbito da Educação Especial, esta proposição materializa-se na proposta de integração que se articula à política educacional geral. Se a proposição geral da política educacional é a educação para todos, a integração é a educação para todos da educação especial.

A discussão sobre a integração de sujeitos portadores de necessidades especiais, tanto no Brasil como em muitos países, não é nova. Para Garcia “o Movimento de Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência não surgia sozinho, mas junto a outros que buscavam sociedades mais democráticas, após o período de guerras”.<sup>136</sup> Segundo Pereira, o movimento de integração teve início na Dinamarca onde foi promulgada, no final da década de 50, uma lei que tinha como princípio a normalização, entendendo-a como a criação de condições de vida, nos padrões considerados normais, para os portadores de necessidades especiais.<sup>137</sup> Nos anos 60, outros países da Europa regulamentaram a Educação Especial

---

<sup>135</sup> BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Artigo 58. Estabelece as diretrizes da educação nacional. [ca. 1997], p.40.

<sup>136</sup> GARCIA, 1998, p. 81. O período pós-guerra que a autora se refere é o da 2ª Guerra Mundial.

<sup>137</sup> PEREIRA, 1980.

seguindo esta mesma orientação. Conforme Santos , o movimento de integração está relacionado ao aumento do número de sujeitos fisicamente debilitados ou deficientes, saldo da guerra, o que criou a necessidade de programas de atendimento que os reabilitassem para o trabalho, visto que o número de mortos causava a escassez de mão-de-obra.<sup>138</sup> A autora agrega o fortalecimento do Movimento dos Direitos Humanos e o avanço científico como importantes para o processo de integração dos portadores de necessidades especiais.

Em relação ao Brasil, Januzzi afirma que existiam na rede regular de ensino as chamadas classes especiais, desde os anos 30, para alunos com diagnóstico de deficiência mental.<sup>139</sup> Essas classes funcionavam, e muitas vezes ainda funcionam, como instrumentos estigmatizantes e, de certa forma, como corredor para a exclusão escolar. Funcionando em escolas regulares, mas em salas separadas, e focalizando o processo ensino/aprendizagem na peculiaridade dos alunos com diagnóstico de deficiência, o trabalho desenvolvido nestas classes especiais fez com que os professores das classes regulares não se apropriassem de metodologias e recursos que promovessem aprendizagens significativas para os alunos integrados.

Na década de 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmava, como observa Mazzotta, “o direito dos excepcionais à educação, indicando em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”.<sup>140</sup> Porém, nesta mesma década, são criadas inúmeras instituições especializadas para o atendimento ao portador de deficiência que, para Sasaki, especializavam-se por tipos de deficiência.<sup>141</sup> Na década seguinte, com a Lei nº 5692, Capítulo I, Artigo 9º,<sup>142</sup> previa-se tratamento especial para os alunos que apresentassem deficiência física, mental e para os superdotados. De acordo com Mazzotta, “Tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei nº 4024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a ‘educação dos excepcionais’ pode enquadrar-se no sistema geral de educação”.<sup>143</sup> Concomitantemente, o princípio da normalização ganha destaque nacional e internacional e influencia mudanças nos ambientes de instituições especiais. Este princípio, divulgado e discutido de forma

---

<sup>138</sup> SANTOS, 1995.

<sup>139</sup> JANUZZI, 1985, p. 87.

<sup>140</sup> MAZZOTTA, 1996, p. 68.

<sup>141</sup> SASSAKI, 1997, p. 31.

<sup>142</sup> SAVIANI, 1996, p. 129.

abrangente até a década de 80, teve como pressuposto básico aproximar o máximo possível da normalidade os ambientes nos quais eram atendidos os portadores de deficiência.

Em meio a estas discussões, em 1973 o governo brasileiro criou o primeiro órgão oficial de Educação Especial, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que teve como finalidade a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.<sup>144</sup> Também era seu objetivo o repasse de verbas públicas para instituições privadas que já exerciam importante papel no atendimento aos portadores de necessidades especiais. As instituições privadas, por sua forte expressão no atendimento ao portador de necessidades especiais, acabaram por influenciar as propostas de políticas públicas para a área e contribuíram com o que Jannuzzi denomina de “simbiose entre o público e privado”.<sup>145</sup>

Nos Estados Unidos difunde-se uma teoria conhecida como *mainstreaming*, que defendia que se atingisse a normalização por meio da integração. Conforme Pereira, esta teoria defendia que a normalização era o objetivo (ou seja, o fim) e a integração o processo (ou seja, o meio).<sup>146</sup> Já Mendes indica que esta teoria teve como influência fatores do tipo: a) a problemática da segregação dos portadores de necessidades especiais; b) a organização de grupos dispostos a lutar pelos interesses dos “alunos especiais” e c) processos jurídicos que apontavam diagnósticos de pessoas com necessidades especiais e que encaminhavam para a segregação.<sup>147</sup> Este processo tinha por pressuposto a inserção dos portadores de necessidades especiais em serviços já existentes na comunidade, sem a necessidade de serem criados novos atendimentos especializados.

No Brasil, este processo influenciou os trabalhos desenvolvidos pela Educação Especial oficializada, de acordo com Mendes, a partir da década de 70, quando

aparece com um discurso intensamente marcado pela filosofia da normalização e pela necessidade de estratégias de integração no atendimento ao portador de deficiência. Desde os primeiros documentos elaborados pelos órgãos oficiais da educação especial, na esfera federal, pode-se constatar a adoção desta filosofia.<sup>148</sup>

---

<sup>143</sup> MAZZOTTA, 1996, p. 69.

<sup>144</sup> BUENO, 1993, p. 101.

<sup>145</sup> JANNUZZI, 1997, p. 185.

<sup>146</sup> Pereira (1980) denomina este movimento ora de teoria ora de processo. Para Mantoan (1998, p. 31) *Mainstreaming* ou “inserção na corrente principal” é uma das opções de integração escolar.

<sup>147</sup> MENDES, 1994, p. 6.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 8.

A implementação das classes especiais é vista como promotora de integração e ocupou lugar de destaque. Porém, segundo Mendes, estas classes especiais parecem ter se constituído num sistema paralelo de ensino que serviu para a discriminação e segregação socioeducacional.<sup>149</sup>

É inegável, porém, que esta segregação se dá de forma mais sutil que a até então conhecida, e desencadeia as discussões sobre o papel da Educação Especial no processo de escolarização de pessoas portadoras de necessidades especiais e suas possibilidades de integração.

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira expressava a necessidade de atender os portadores de necessidades especiais no sentido de integrá-los à sociedade.<sup>150</sup> A referida Constituição prevê, no Capítulo III, Seção I, Artigo 206, inciso I, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No Artigo 208 prescreve, no inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na Rede Regular de Ensino”. O termo “preferencialmente” possibilita que o ensino dessas pessoas não ocorra na Rede Regular, mas permaneça na escola especial.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma o que consta no Artigo 208 da Constituição Federal: a educação das pessoas portadoras de necessidades especiais é de responsabilidade do Estado.<sup>151</sup> Porém os estabelecimentos que prestam educação especial eram (e ainda são) predominantemente instituições privado-assistenciais, de caráter filantrópico.

Na década de 90, a proposta de integração do portador de necessidades especiais é reiterada tanto em nível internacional como nacional. Também nessa década inicia-se a discussão sobre as sociedades inclusivas e ganha destaque o movimento pela inclusão dos portadores de necessidades especiais em vários espaços sociais. Desta forma, é necessário fazer a distinção entre os conceitos de inclusão e de integração, para a Educação Especial, percebendo suas relações com a reforma educacional proposta pelo governo brasileiro.

Conforme Sasaki e Werneck, o termo integração sugere parcialidade e condicionalidade à inserção dos alunos portadores de necessidades especiais na escola

---

<sup>149</sup> MENDES, 1994.

<sup>150</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

regular.<sup>152</sup> Para que ocorra esta integração, o aluno deve ter desenvolvido determinadas condições, ou seja, a integração pressupõe determinado nível de desenvolvimento. A integração social, para Sasaki, ocorre de três formas:

1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc.

2. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum, a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes.

3. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc.<sup>153</sup>

O MEC/SEESP segue esta definição ao afirmar que a integração pode ocorrer nas escolas especializadas ou nas classes comuns do ensino regular.<sup>154</sup> Mesmo que a discussão sobre este tema esteja difundida, o que pode demonstrar a superação da idéia de que somente a Educação Especial deva resolver questões relativas ao atendimento dos portadores de necessidades especiais, esta proposta de integração apresenta-se como segregadora, à medida que propõe a separação, em alguns casos, para que ocorra esse atendimento.

A partir, sobretudo, da segunda metade da década de 90, no Brasil, iniciam-se discussões em relação à educação inclusiva, compondo as discussões sobre sociedade inclusiva. Em relação à educação, as referências encontradas salientam que a inclusão se distingue da normalização. Mrech entende, por exemplo, que

---

<sup>151</sup> BRASIL. Lei nº 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 de julho de 1990.

<sup>152</sup> SASSAKI, 1997 e WERNECK, 1997.

<sup>153</sup> SASSAKI, 1997, p. 34 - 35.

<sup>154</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no Sistema Educacional brasileiro. Série Diretrizes, nº 11, Brasília, 1995.

O princípio da normalização diz respeito a uma colocação de indivíduo portador de necessidades especiais na classe comum. Nesse caso, o professor da classe comum não recebe um suporte do professor na área de educação especial. Os estudantes do processo de normalização precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe comum.

O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve o fornecimento do suporte de serviços da área de educação especial por intermédio dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante, que precisa ser continuamente revisto.<sup>155</sup>

Para que a inclusão ocorra, é necessária a preparação das unidades escolares para receber este aluno, bem como o preparo dos professores, das famílias, da comunidade. Todos devem estar envolvidos nesta tarefa. Como afirma Jover: “A integração significa a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade. Já a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”.<sup>156</sup>

Porém algumas restrições são feitas ao processo de inclusão, que inicialmente dizia respeito a todos os alunos portadores de necessidades especiais, como os apresentados por Stainback: “Para os alunos com deficiências cognitivas importantes, convém não se preocupar com habilidades acadêmicas. ... Para esses alunos, o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da sua inclusão”.<sup>157</sup> Porém, se à educação é colocada a tarefa de preparar trabalhadores adaptáveis e flexíveis e os portadores de necessidades especiais, por suas limitações, não têm condições de aprender, resta apenas desenvolver suas habilidades sociais. Mas o desenvolvimento das habilidades sociais não é suficiente para atender as exigências do mercado, não forma trabalhadores adaptáveis e flexíveis. Isso pode indicar que a estas pessoas estaria destinada a caridade e não a sua inserção no mercado, seja ele formal ou informal. Em algumas situações, não ter habilidades acadêmicas pode significar a exclusão.

---

<sup>155</sup> MRECH, 1998, p. 39.

<sup>156</sup> JOVER, 1999, p. 11

<sup>157</sup> STAINBACK, 1999, p. 23.

Habilidades acadêmicas são compreendidas como a capacidade de aprender os conteúdos trabalhados na escola. Já habilidades sociais são as que compreendem capacidades de viver em grupo, capacidade de seguir regras sociais, de saber de seus direitos e deveres, entre outros.

Após a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, em Salamanca (Espanha), em 1994, o termo inclusão foi inserido no debate internacional e nacional. Porém em documentos oficiais do MEC/SEESP este termo é pouco utilizado ou substituído pelo termo integração, sem modificar seu sentido. No *Jornal do MEC*, no artigo “Educação para todos, porque todos são especiais”, a manchete “MEC aposta na integração de alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino de todo o País” indica o processo de integração e no corpo do texto utiliza-se o termo inclusão: “Nos últimos quatro anos, foram detectadas mudanças importantes na área, como a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no conjunto de políticas públicas do MEC [...]”<sup>158</sup>

É inegável a importância do processo de inclusão neste debate, visto que possibilita uma outra maneira de refletir sobre a inserção do portador de necessidades especiais. Porém, para efeito desta dissertação, será utilizado o termo integração, pois se entende que este é condizente com a proposta de inserção apresentada pela reforma educacional brasileira.

### 3.1.1 Integração

Em documentos, nacionais e internacionais, que incluem a Educação Especial na reforma educacional, a integração dos portadores de necessidades especiais é designada como o eixo principal desta política para a área.

Em Boletins referentes à educação na América Latina e Caribe, organizados pela UNESCO,<sup>159</sup> autores indicam a integração como meta política para a educação especial e explicitam preocupações tanto com a competência técnica expressa na formação continuada de professores, na mudança de atitudes dos profissionais e da comunidade para com os portadores de necessidades especiais, quanto com o número de pessoas a serem integradas

---

<sup>158</sup> **Jornal do MEC**. “Os novos rumos da Educação Especial”. Ano XI, nº 7, março de 1999, p. 8., Em outros documentos também se percebe esta substituição dos termos, como: BRASIL. MEC/SEESP. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Educação Especial - Caderno de estudo**. Série: Atualidades pedagógicas, 1998; BRASIL. MEC/SEESP. **Necessidades Especiais na Sala de Aula**. Série: Atualidades Pedagógicas, 1998.

<sup>159</sup> BLANCO, R. D.; ECHEITA, G. Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. **Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**. nº36, UNESCO/OREALC. Chile, 1995, p.53 - 60 e HEGARTY, S. Educación del niños y jóvenes com discapacidades. Principios y practica. **Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**. nº 23. UNESCO-OREALC. Chile, 1990.

na rede regular de ensino. No que diz respeito à educação dos alunos que não seriam integrados, Hegarty indica que “isto quer dizer que as crianças têm direito de estar na escola comum e a participar nas atividades normais com os companheiros da mesma idade, salvo se existirem razões específicas para recomendar outra coisa” (tradução livre).<sup>160</sup> Este documento não esclarece quais seriam as razões específicas para que determinados alunos não fossem integrados. Pode-se supor que o grau de deficiência do aluno, as condições econômicas da família do Portador de Necessidades Especiais para levá-lo à escola, a falta de transporte escolar adequado, entre outros, sejam considerados fatores que podem impedir alguns portadores de deficiência de estarem na escola regular.

Em 1992, a Coordenadoria de Educação Especial do MEC afirmava, sem informar como se faria este trabalho, que

Embora enfatizando a integração no sistema regular de ensino, isto não quer dizer que todos os alunos sejam elegíveis para a integração, existem aqueles cujo grau de complexidade exige métodos, materiais e equipamentos pedagógicos e terapêuticos mais especializados.<sup>161</sup>

Considerando que o processo de integração está atrelado aos graus e tipos de deficiências que compõem o quadro de alunos considerados portadores de necessidades especiais, é importante observar que, “Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, 10% da população de todo país, em tempos de paz, é constituída por pessoas portadoras de algum tipo de deficiência”.<sup>162</sup> Desses 10% da população, estima-se que 5% são portadores de deficiência mental, 2% de deficiência física, 1,5% de deficiência auditiva, 0,5% de deficiência visual e 1% de deficiência múltipla.

De acordo com o MEC/SEESP, os portadores de necessidades especiais podem ser classificados em: “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades

---

<sup>160</sup> HEGARTY, S. Educación del niños y jóvenes com discapacidades. Principios y práctica. **Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**. nº 23. UNESCO-OREALC. Chile, 1990, p. 33: “esto quiere decir que los niños tienen derecho a asistir a escuelas comunes y a participar en las actividades normales com sus compañeros de la misma edad, salvo que existan razones específicas para recomendar otra cosa”.

<sup>161</sup> BRASÍLIA. Senado Federal. Comissão de Educação: o desafio do ano 2000 - **Anais**. 1992, p. 158.

<sup>162</sup> BRASIL. MEC/SEESP: **Turma do bairro**: A integração do aluno com deficiência na Rede de Ensino. [ca. 1990], p. 25.

(superdotados)".<sup>163</sup> Conforme a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), cada deficiência possui características próprias,

na deficiência mental observa-se uma substancial limitação à vida diária. O portador de deficiência mental, assim, caracteriza-se por um déficit de inteligência conceitual, prático e social.

A definição de cada uma dessas modalidades de inteligência é a seguinte:

**Inteligência prática** - refere-se à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui capacidades como habilidades sensorio-motoras, de auto-cuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer, autonomia.

**Inteligência social** - refere-se à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas, e ao comportamento adequado em situações sociais.

**Inteligência conceitual** - refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas.<sup>164</sup>

Já a deficiência visual caracteriza-se por: redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, e pode ser classificada em cegueira ou visão reduzida. A deficiência auditiva diz respeito à perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido, e manifesta-se como surdez leve/moderada e surdez severa/profunda. A deficiência física está associada a condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de má-formações congênitas ou adquiridas.<sup>165</sup> A deficiência múltipla é a "associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atraso no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa".<sup>166</sup> As altas habilidades relacionam-se a:

notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual

---

<sup>163</sup> BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, 1994, p. 13.

<sup>164</sup> BRASIL. MEC/SEESP. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial** - Área de deficiência mental. Série Diretrizes, nº 5. Brasília, 1995, p. 21.

<sup>165</sup> BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, 1994, p. 14 -16.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 15.

geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.<sup>167</sup>

Já as condutas típicas relacionam-se às “Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”.<sup>168</sup>

Estando o processo de integração vinculado a estes tipos e níveis de deficiência, pode-se supor que as aprendizagens vão variar de acordo com as especificidades e deficiência apresentada por cada aluna.

Na reforma dos anos 90, as aprendizagens dos alunos estão vinculadas às necessidades básicas de aprendizagem e estas

compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) quanto o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimento, capacidades, valores e atitudes) de que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.<sup>169</sup>

Tais necessidades também são chamadas, em alguns documentos, de *códigos da modernidade*, como é o caso do da CEPAL que destaca:

Toda a população deve estar capacitada para manejar os códigos culturais da modernidade, ou seja, o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade atual.<sup>170</sup> Tais habilidades são fundamentos necessários para futuras aprendizagens, na escola ou fora dela.<sup>171</sup>

---

<sup>167</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 13-14.

<sup>169</sup> MELLO (1994, p. 35 - 6) utiliza-se do conceito de necessidades básicas formulado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, 1990.

<sup>170</sup> Essas capacidades são as necessárias para o manejo das operações aritméticas básicas: leitura e compreensão de um texto, comunicação escrita, observação, descrição e análise crítica do meio, recepção e interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos, participação na formulação e execução de trabalhos em grupo.

<sup>171</sup> CEPAL, 1995, p. 249.

Se, por um lado, as necessidades básicas de aprendizagem fixam as aprendizagens mínimas a serem desenvolvidas pelos alunos, por outro podem definir o máximo de conhecimento a ser trabalhado pelas escolas.

Como já analisado, as necessidades básicas variam de acordo com a região, cultura, alunos, comunidades, entre outros, podendo ser considerada um conceito volátil. Agrega-se a isso o fator tempo, que também dá este caráter mutante às necessidades básicas de aprendizagem. O que hoje é considerado necessidade básica para uma determinada região do mundo, amanhã poderá deixar de ser e outras serão vistas como tal.

Torres adverte que as NEBAs são associadas, muitas vezes, com o máximo de aprendizagem a ser destinada às crianças, jovens e adultos:

o básico tende a ser interpretado como mínimo, como teto antes que como piso. As "necessidades básicas de aprendizagem" têm sido entendidas na prática por muitos como um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência, o entorno das necessidades imediatas e mais elementares da pessoa. Por outra parte, e dada a forte associação entre aprendizagem e criança, as necessidades básicas de aprendizagem passaram a identificar-se com as crianças, com a escola e o currículo escolar, e a reinterpretar-se como "conteúdo mínimo" ou "estandares mínimos", como um kit de aprendizagem consistente em um conjunto de "habilidades para a vida" (life skills) - inclusive batizado em alguns casos como "habilidades para a sobrevivência" (survival skills) - no qual inclui-se uma lista de "destrezas" de natureza muito diversa tais como: leitura, escrita e cálculo, noções básicas de higiene e saúde, prevenção da AIDS, técnicas de negociação de conflitos, desenvolvimento da autoestima, etc. (tradução livre)<sup>172</sup>

Para satisfazer tais necessidades, Mello propõe que se deve construir práticas escolares e modelos de gestão em nível local, considerando-se as desigualdades existentes.<sup>173</sup> Porém, como aponta Torres,

---

<sup>172</sup> TORRES, R. M. 1999, p. 47. "[...] lo básico tiende a interpretarse como mínimo, como techo antes que como piso. Las "necesidades básicas de aprendizaje" han sido entendidas en la práctica por muchos como un paquete restringido y elemental de destrezas útiles para la supervivencia, el entorno y las necesidades inmediatas y más elementales de la persona. Por otra parte, y dada la fuerte asociación entre aprendizaje y niño, las necesidades básicas de aprendizaje pasaron pronto a identificarse con los niños, con la escuela y el currículo escolar, y a reinterpretarse como "contenidos mínimos" o "estándares mínimos", como un kit de aprendizaje consistente en un conjunto de "habilidades para la vida" (life skills) - incluso bautizadas en algunos casos como "habilidades para la supervivencia" (survival skills) - en el que suele incluirse un listado de "destrezas" de naturaleza muy diversa tales como: Lectura, escritura y cálculo, nociones básicas de higiene y salud, prevención del SIDA, técnicas de negociación de conflictos, desarrollo de la autoestima, etc."

<sup>173</sup> MELLO, 1994, p. 39.

Desta noção estreita e reducionista de 'relevância', uma criança rural deve limitar-se a aprender o que mostra e exige seu meio rural; a educação da menina deve priorizar aquilo que demandará seu futuro de mãe e ama de casa. O acesso a formas superiores de pensamento, à leitura por prazer, à arte ou às modernas tecnologias não fazem parte das necessidades básicas de aprendizagem e da oferta de educação básica das crianças pobres, urbanas ou rurais, no mundo. (tradução livre)<sup>174</sup>

Desses pontos podemos depreender que as necessidades básicas de aprendizagem estão relacionadas à classe social à qual pertencem os alunos e, no seu interior, a diferentes necessidades. Ou seja, modificam-se as necessidades básicas de aprendizagem de acordo com a classe social e de acordo com as características individuais.

Se considerarmos as necessidades básicas de aprendizagem e as caracterizações das pessoas portadoras de necessidades especiais, podemos inferir que seu aprendizado se dará de acordo com suas deficiências. Desta maneira, uma criança portadora de necessidades especiais integrada no ensino fundamental, por exemplo, poderá ter necessidades diferentes das demais crianças, levando a uma discriminação que poderia ocasionar a sua exclusão do ensino regular. Uma outra criança, com deficiência múltipla, por exemplo, poderá ter definidas como necessidades básicas de aprendizagem assistência para alimentar-se e vestir-se e não para apropriar-se dos "códigos da modernidade". Existem, pois, dificuldades que não podem ser pensadas de modo simplista, dado que as dificuldades apresentadas são inúmeras e derivam de causas que não são apenas sociais ou econômicas. Quando a reforma educacional propõe a apropriação dos códigos da modernidade ou define as necessidades básicas de aprendizagem de modo genérico, os que não possuem condições para supri-las estão imediatamente excluídos.

Com a Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Prática das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação,<sup>175</sup> José Geraldo Silveira Bueno afirma que

passou-se a se considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que

---

<sup>174</sup> TORRES, 1999, p. 47. "Desde esta noción estrecha y reduccionista de 'relevancia', un niño rural debe limitarse a aprender lo que le muestra y exige su medio rural; la educación dela niña debe priorizar aquello que demandará su futuro de madre y ama de casa; El acceso a forman superiores de pensamento, a la lectura por placer, al arte o a las modernas tecnologías no forma parte de las necesidades básicas de aprendizaje y de la oferta de educación básica de los niños pobres, urbanos o rurales, en el mundo".

<sup>175</sup> UNESCO/CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

se considerou que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão.<sup>176</sup>

Inegavelmente, a *Declaração de Salamanca* demonstra avanços no que se refere à integração do portador de necessidades especiais, como os referentes aos fatores escolares em que indica que as crianças com necessidades especiais devem receber apoio adicional aos estudos quando for necessário e não deve seguir estudos diferentes. Ou seja: “O princípio diretor será o de dar a todas as crianças a mesma educação, com ajuda adicional necessária àquelas que a requeiram”.<sup>177</sup> Porém esta Declaração propõe a *flexibilidade do programa de estudos*, que

devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes.... A aquisição de conhecimentos não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, a fim de poderem participar plenamente no desenvolvimento. A instrução deve ser relacionada com a própria experiência dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados.<sup>178</sup>

Esta *flexibilidade dos currículos*, que se codificam conforme a experiência, o interesse e a motivação dos alunos, aproxima-se do debate sobre necessidades básicas de aprendizagem, sugerindo variações das necessidades básicas de aprendizagem. Esta indefinição quanto às necessidades de aprendizagem pode ocorrer tanto nas escolas regulares ou entre esta e as instituições de educação especial, como no interior das escolas especiais.

O governo brasileiro, no documento *Política Nacional de Educação Especial*, de 1994, fundamentado na Constituição Federal de 1988, no *Plano Decenal de Educação para Todos* e no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, propõe objetivos gerais e específicos para a “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades”.<sup>179</sup>

---

<sup>176</sup> BUENO, 1999, p. 8.

<sup>177</sup> UNESCO/CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994, p. 34.

<sup>178</sup> UNESCO/CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994, p. 33 - 34.

<sup>179</sup> BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1, Brasília, 1994, p. 7.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* encontram-se indicações de que, mesmo havendo diversidades regionais e necessidades diferentes, o princípio da equidade deve prevalecer a partir de um “referencial comum para a formação escolar no Brasil”.<sup>180</sup> Isso se relaciona à necessidade de elevar o nível escolar dos trabalhadores brasileiros para decifrar os chamados códigos da modernidade, razão pela qual elegem-se as escolas e os próprios postos de trabalho como locais privilegiados para a formação. Nesse âmbito a polêmica em torno da qualificação dos portadores de necessidades especiais está inserida.

### 3.1.2 Qualificação Profissional

Ao analisar alguns documentos dos órgãos governamentais, das instituições de Educação Especial e de organismos internacionais, observa-se que muitos se dedicam à educação profissional dos portadores de necessidades especiais, dando ênfase ao trabalho como forma de integração social.<sup>181</sup> Alguns autores compartilham desta idéia, como é o caso de Nunes, quando afirma que

A questão da profissionalização está no centro de uma articulação assumida entre trabalho e integração social: a concepção profissional e o desempenho de uma atividade produtiva constituem direito do cidadão portador de deficiência e a estratégia principal, senão a única, para sua integração. ... O trabalho, mesmo protegido, se anuncia como um fator de possível equalização com as pessoas ditas normais, de superação ao menos parcial da condição deficiente.<sup>182</sup>

A educação profissional, destinada à qualificação profissional dos portadores de deficiência mental e física, principalmente, e realizada pelas instituições de Educação Especial, ocorre, na maioria das vezes, nas chamadas oficinas pedagógicas, que não correspondem às necessidades colocadas pelo mercado de trabalho, fazendo deste trabalho

---

<sup>180</sup> BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, p. 36.

<sup>181</sup> A educação profissional como forma de integração social é explicitada, por exemplo, na Série: **Integração normalizada na formação para o trabalho**: um processo de inclusão social. Este documento tem como objetivo o desenvolvimento do projeto denominado: Integração Normalizada das pessoas portadoras de deficiência nas Instituições de Formação Profissional da América Latina. A elaboração deste documento contou com a participação de membros de cinco países da América Latina (Bolívia, Brasil, Colômbia, México e Uruguai), foi organizado pela Organização Internacional do Trabalho - OIT e publicado em 1998. A publicação deste material, no Brasil, efetuou-se pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI que representou o Brasil nesta elaboração.

<sup>182</sup> NUNES, L. R.; FERREIRA, J. R. Deficiência Mental: O que as pesquisas brasileiras têm revelado. In.: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e**

muito mais uma ocupação para jovens e adultos que uma preparação para o trabalho.<sup>183</sup>

Conforme Nunes,

os poucos estudos sobre as condições de funcionamento das mesmas [oficinas] revelam quadros poucos animadores, com problemas que não se explicam apenas pelas constantes crises financeiras das instituições: um extremo isolamento com o mundo externo e, principalmente, com o próprio mundo do trabalho; subcontratos desfavoráveis para os aprendizes/trabalhadores e inadequação/rigidez dos programas com relação às características da população institucionalizada.<sup>184</sup>

Com esta compreensão de qualificação profissional, centra-se o trabalho desenvolvido pelas instituições de Educação Especial nas habilidades e aptidões natas dos portadores de necessidades especiais ou na falta delas. Na já citada *Declaração de Salamanca*, as habilidades são qualificadas de funcionais e destaca-se que

Jovens com necessidades educativas especiais deverão ser ajudados a passar por uma correta transição da escola para a vida adulta. As escolas deverão ajudá-los a ser economicamente ativos a dotá-los com as aptidões necessárias para a vida cotidiana, ensinando-lhes habilidades funcionais que atendam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isso exige técnicas apropriadas de capacitação e experiências diretas em situações reais fora da escola.<sup>185</sup>

Isso demonstra alguns avanços em termos de qualificação profissional para o portador de necessidades especiais, historicamente excluído do mundo do trabalho. Mas, ao propor desenvolver “habilidades funcionais” específicas como comunicação e expectativa da vida adulta, não se garante aos portadores de necessidades especiais uma formação que possibilite seu ingresso no mercado de trabalho, marcadamente competitivo, exigindo trabalhadores flexíveis, pelo menos retoricamente.

---

**desafios da Educação Especial.** (Org. Eunice M.L. Soriano de ALENCAR). Série: Atualidades pedagógicas. Brasília, 1994, p.69.

<sup>183</sup> Conforme a Federação Nacional das APAEs. **Eixo referencial de atuação.** Belo Horizonte, 1997, p. 26 “Os programas de profissionalização estão estruturados em oficinas que visam à preparação do aluno para o mercado de trabalho. O foco desta sistemática pode estar voltado mais para uma abordagem terapêutica, centrada no autodesenvolvimento do aluno, ou visando à sua inserção no mercado de trabalho e obtendo deste provimentos para sua sobrevivência”.

<sup>184</sup> NUNES, L. R.; FERREIRA, J. R. Deficiência Mental: O que as pesquisas brasileiras têm revelado. In.: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação Especial.** (Org. Eunice M.L. Soriano de ALENCAR). Série: Atualidades pedagógicas. Brasília, 1994, p.69.

<sup>185</sup> UNESCO/CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994, p. 42.

Indicando a globalização como fenômeno irreversível e positivo, a *Série Integração Normalizada na Formação para o trabalho*: um processo de inclusão social enuncia o princípio da igualdade de oportunidades como algo a ser perseguido, afirmando que

O conceito de estabilidade no trabalho começa a ceder o seu lugar para uma visão de *trabalhadores flexíveis*, mais e melhor qualificados, com capacidade para assumir reconversões rápidas e assegurarem a estabilidade, não em um posto de trabalho, mas no mercado de emprego.... Quando se oferece orientação às pessoas portadoras de deficiência, deve-se levar em conta estes requerimentos do mercado, para facilitar a igualdade de oportunidades no acesso.<sup>186</sup>

Este entendimento destaca-se no momento em que o país está vivendo uma situação de desemprego estrutural. Com políticas e novas legislações mais flexíveis, o governo brasileiro enfatiza a educação como determinante no processo de qualificação de futuros trabalhadores, respondendo à demanda colocada pelo novo modelo de acumulação de capital. À Educação Especial também é indicada esta tarefa, ou seja, educar para a competitividade, objetivando sua maior integração social. Esta competitividade, amplamente divulgada pelos organismos internacionais e pelo governo brasileiro, está vinculada à idéia de cidadania, colocando a primeira como indispensável para se alcançar a segunda. A CEPAL define competitividade como aquela que “visa a aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno”.<sup>187</sup> Pode-se questionar se, neste caso, as pessoas portadoras de necessidades especiais estariam respondendo adequadamente a estas “novas” necessidade do processo de produção.

O que está posto para a educação profissional dos portadores de necessidades especiais é que estas pessoas devem estar habilitadas para um trabalho competitivo, no qual, como os demais trabalhadores, devem desenvolver suas competências, entendidas como “capacidade de fazer, de efetivar as funções de uma ocupação claramente

---

<sup>186</sup> SARAZOLA, Silvia; MACHADO, Maria José e PELÁEZ, Amalia. Integração no trabalho. *Série: Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social*. n°5, Montevideu, 1998, p. 17.

<sup>187</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília, 1993, p. 14.

especificada, conforme os resultados esperados".<sup>188</sup> Sarazola difunde a compreensão de que a competência pode ser dividida em três grupos, a saber:

**Básicas:** refere-se aos comportamentos básicos que os trabalhadores devem demonstrar, e que estão associados a conhecimentos de índole formativa, como são a capacidade de leitura, expressão e comunicação verbal e escrita.

**Genéricas:** descrevem comportamentos associados a desempenhos comuns a diversas ocupações e ramos de atividade produtiva (capacidade de trabalhar em equipe, de planejar, de programar, de negociar, de treinar).

**Específicas:** identificam comportamentos associados a conhecimentos de índole técnica, vinculados a uma certa linguagem tecnológica e a uma função produtiva determinada. Estão diretamente relacionadas com o exercício de ocupações concretas e não são facilmente transferíveis de um para outro âmbito, dadas as suas características tecnológicas.<sup>189</sup> (grifos das autoras)

Esta proposta em muito se identifica com as ditas necessidades básicas de aprendizagem e está mais próxima da segregação que da integração, pois, para os portadores de necessidades especiais, historicamente reconhecidos como indivíduos que apresentam comportamentos muitas vezes bizarros, podem faltar muitas das habilidades requeridas (sejam motoras, sensoriais ou intelectuais), o que os colocaria (ou os manteria) fora do mercado de trabalho. Uma outra possibilidade é a de que estas pessoas portadoras de necessidades especiais, assim como pessoas que constituem outras minorias, irão continuar a exercer atividades que barateiam ainda mais a mão-de-obra com subcontratos, quando a deficiência apresentada pelo indivíduo é que o qualifica para determinadas funções (como é o caso da contratação de deficientes físicos para atividade que requer a permanência, por muito tempo, no mesmo lugar - escritório, portaria; deficientes auditivos para atividades em locais de muito barulho; deficientes visuais para câmara escura...). Há também casos em que, devido à deficiência apresentada pelo sujeito, não existe possibilidade de integrá-lo ao mercado - formal ou informal -, pois não terá (como já não tinha) condições de competir neste "novo" mercado. A estes são destinados os benefícios

---

<sup>188</sup> SARAZOLA, Sílvia; MACHADO, Maria José e PELÁEZ, Amalia. Integração no trabalho. Série: **Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social**. n.º5, Montevideu, 1998, p. 18

<sup>189</sup> SARAZOLA, Sílvia; MACHADO, Maria José e PELÁEZ, Amalia. Integração no trabalho. Série: **Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social**. n.º5, Montevideu, 1998, p. 19.

da benevolência, da piedade e não a oportunidade de desenvolver suas potencialidades sem ter que com isso utilizá-las no mercado.

A centralidade da educação em relação à educação profissional dos portadores de necessidades especiais também está presente na LDB 9394/96, em seu artigo 59, parágrafo IV:

Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.<sup>190</sup>

Esta preocupação aparece no discurso oficial, uma vez que não há indicações para a inserção, mesmo que no mercado informal, para aqueles que não puderem ser trabalhadores flexíveis, visto que o que rege a política atual é a necessidade do mercado de fazer justamente com que os trabalhadores sejam flexíveis, inclusive os portadores de deficiência.

À Educação Especial, assim como ao ensino regular, é dada a tarefa de ensinar com o objetivo de encaminhar para a produção, seja no mercado formal de trabalho, seja no mercado informal, de acordo com as habilidades de cada indivíduo. Mas aos portadores de necessidades especiais é indicada a mesma educação para o trabalho, modificando apenas a questão metodológica e/ou os recursos pedagógicos para tais atividades. Como explicita Ross,

a inferioridade, a incapacidade e a dependência surgem quando se trata do exercício de uma atividade material profissional. Isso implica dizer que os “iguais” são contemplados com oportunidades desiguais de acesso ao mundo do trabalho e à vida social.<sup>191</sup>

Os portadores de necessidades especiais, que historicamente têm um processo diferente de educação, com história de vida que, muitas vezes, está longe de ser “igual” ou que se atrela à normalidade, entram no processo de educação profissional com desvantagens explícitas e a eles não são destinadas condições diferenciadas de profissionalização. Para os poucos portadores de deficiência, que fazem parte de extratos sociais superiores, são oferecidas condições de profissionalização. Mas, para a maioria,

---

<sup>190</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes da educação nacional. [ca. 1997], p. 41.

integrantes da classe dominada, não há possibilidade de se qualificarem de maneira a tornarem-se competentes nesta lógica do mercado. Este fato é compreendido como situações próprias do sujeito, sejam eles portadores de necessidades especiais ou não, o que acarreta a exclusão da escola e do mercado competitivo de um grande número de pessoas.

Centrados no princípio das competências individuais, os definidores da política implementada pelo MEC para a educação profissional na Educação Especial, indicam que esta deve iniciar-se aos 14 anos quando

diversifica-se o atendimento educacional, segundo o nível de escolarização e das potencialidades de cada aluno. Quando não estão aptos a prosseguir seus estudos no ensino fundamental ou na educação de jovens e adultos, passam a ser atendidos em oficinas pedagógicas, inseridas nos programas de Educação para o Trabalho.<sup>192</sup>

Trata-se, pois, de integrar os “mais aptos” nas escolas regulares. Os que não possuem condições, *a priori*, de freqüentarem o ensino regular devem ser “atendidos” pela educação profissional. Esta centralidade nas capacidades individuais compõe a lógica da política neoliberal, aproximando-se dos princípios do liberalismo clássico para explicar as exclusões sociais. Ao mesmo tempo em que esta reforma propõe a formação de trabalhadores com altas qualificações, espera que a preparação do portador de deficiência se dê dentro de suas limitações, dependendo de suas possibilidades.

O mercado de trabalho apresenta-se dual, coexistindo os postos para pessoas altamente qualificadas (analistas simbólicos) e postos para os menos qualificados, que deverão exercer atividades repetitivas, mecânicas ou artesanais. Mesmo assim, existem os que não compõem nem o mercado formal nem o informal de trabalho, integrando o grupo dos chamados marginalizados, ou, como denomina Shalloub, as “classes perigosas”.<sup>193</sup>

Para que as instituições de Educação Especial tratem da qualificação profissional, possibilitando a inserção destas pessoas no mercado de trabalho, a Federação Nacional das APAEs elaborou um documento intitulado *Educação Profissional e Colocação no Trabalho: Uma nova proposta de trabalho junto à pessoa deficiente*. Neste documento, chamado pelos autores de Manual, apresenta-se um programa de educação profissional que objetiva a “inserção efetiva do portador de deficiência na sociedade por meio do

---

<sup>191</sup> ROSS, 1998, p.67.

<sup>192</sup> BRASIL/MEC. *Desenvolvimento da educação no Brasil*. Brasília, 1996, p. 46.

<sup>193</sup> SHALLOUB, [ca. 1980].

trabalho”.<sup>194</sup> Criado por uma instituição privada, está sendo encampado por órgãos públicos, como é caso da Fundação Catarinense de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, como política pública norteadora da educação profissional do educando com necessidades especiais. Neste documento, destacam-se como princípios norteadores: a) avaliação contínua - “o aprendiz será avaliado ao longo da execução do seu plano individual”;<sup>195</sup> b) individualização; c) trabalho integrado, privilegiando “ a participação da família como fator-chave para a consecução plena dos objetivos profissionais do aprendiz”;<sup>196</sup> d) colocação no trabalho - que dá sentido ao programa; e) coerência (esta relaciona-se ao fato de não haver “superposição de atividades complementares com o programa central”);<sup>197</sup> f) participação social; g) independência e autoconhecimento e h) capacitação de recursos humanos.

Ao darem destaque a aptidões e habilidades específicas dos alunos, deixa-se em segundo plano a condição social, as bases materiais presentes nestas relações. Pensar na educação profissional do portador de necessidades especiais sem pensar na situação atual do Brasil, com o desemprego estrutural, o baixo nível de escolarização da grande maioria da população, a má distribuição de renda, é não levar em consideração as contradições presentes nesta sociedade.

No citado documento da Federação Nacional das APAEs está exposta a ambigüidade entre encaminhar o aluno qualificado para o mercado de trabalho ou deixá-lo na instituição para seu trabalho gerar renda para a mesma. Ao mesmo tempo, dá-se relevância à questão, indicando que esta deve ser resolvida pelo aprendiz, por sua família e pela instituição.

Assim agindo e diante do dilema ‘privilegiar a garantia de recursos financeiros para a instituição ou privilegiar a colocação profissional dos aprendizes qualificados’, a instituição poderá encontrar soluções satisfatórias para ambas as questões do dilema, porque todos os envolvidos (o aprendiz, sua família, a instituição e a comunidade) terão sido parceiros no encaminhamento desse dilema.<sup>198</sup>

---

<sup>194</sup> FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Educação profissional e colocação no trabalho**: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa deficiente. Brasília, 1997, p. 14.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>196</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>197</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>198</sup> *Ibid.*, p. 85.

Com estes encaminhamentos também se encobrem as dificuldades de encaminhar os portadores de necessidades especiais e de serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Tendo como argumento a falta de capacidades (individuais) dos alunos para ingressar no mercado de trabalho, é possível que eles trabalhem dentro da própria instituição, por via de “estágios”, sem direitos trabalhistas.

A recorrência feita à família, como agente desta educação profissional, também aparece na *Série Integração Normalizada na Formação para o Trabalho*: um processo de inclusão social, nº 8, na qual são apresentados “princípios, conceitos e estratégias úteis para incrementar e qualificar a participação das famílias no apoio ao acesso e progresso das pessoas com deficiência nas instituições de formação para o trabalho”.<sup>199</sup> O que se pode perceber é que a família é chamada, na maioria das vezes, para ajudar a executar as políticas encaminhadas, mas não para formulá-las. Na *Declaração de Salamanca*, há indicações de que os governos deverão promover a criação de associações de pais e de que seus representantes deverão participar “na concepção e execução de programas para melhorar a educação de seus filhos”.<sup>200</sup> Neste documento, porém, o recorrente é a proclamação dos pais como “associados” das instituições de educação especial e que a esta cabe informar aos pais, de maneira simples e clara, as tarefas que lhes competem em relação aos seus filhos.

A tarefa de preparação do portador de necessidades especiais para o mercado de trabalho foi iniciada pelo Ministério do Trabalho, na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, mais especificamente por meio do Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador, que contempla pessoas portadoras de necessidades especiais utilizando-se de parcerias entre as instituições de Educação Especial, cursos de educação profissional, empresários e governo. Para o Ministério do Trabalho,

Cada pessoa tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Os sistemas educativos, portanto, devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades, viabilizando às pessoas portadoras de deficiência o acesso às oportunidades comuns, que deverão ser adequadas na busca

---

<sup>199</sup> GUZMÁN, Jaime J. A participação da família nos processos de integração das pessoas portadoras de deficiência à sociedade e ao trabalho. *Série: Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social*. nº8, Montevideu, 1998, p. 6.

<sup>200</sup> UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

da integração por meio de uma pedagogia centralizada na pessoa, capaz de atender a essas necessidades especiais.<sup>201</sup>

Ao se referir à educação profissional do portador de necessidades especiais, o Ministério do Trabalho aproxima suas indicações dos princípios do liberalismo clássico mais do que do neoliberalismo. Atenuando as exigências da formação profissional para os portadores de necessidades especiais, mantêm-nas para os ditos “normais” realizando uma espécie de “darwinismo social”. Para os portadores de necessidades especiais nem as necessidades básicas de aprendizagem para sua qualificação profissional são garantidas, o que indica a possibilidade de não ocorrer, efetivamente, a educação profissional destes sujeitos por suas limitações ou necessidades específicas, uma vez que não há lugar no mercado de trabalho para pessoas que, supostamente, levariam mais tempo para se prepararem. Isso implicaria na exclusão propriamente dita destas pessoas, uma vez que seria anunciada a possibilidade para a sua educação profissional, responsabilizando aqueles que não a conseguem por suas incapacidades, deficiências, lentidão, entre outros fatores individuais, obscurecendo o problema de ausência de uma política que leve em conta as diferenças e, ao mesmo tempo, de condições para o portador de necessidades especiais superar tais diferenças.

Em relação à educação profissional das pessoas portadoras de necessidades especiais, no Estado de Santa Catarina há carência tanto de dados como de programas que indiquem preocupação por parte do Governo Estadual, como é o caso do Plano de governo de Vilson Kleinübing (1991/1994). Neste plano não há qualquer indicativo de formação profissional do portador de necessidades especiais. Há referência, somente, na especificidade da educação especial, à indicação de que “através da criação de mecanismos adequados, será estimulada a absorção de pessoas deficientes pelo mercado de trabalho”.<sup>202</sup> Contudo, nas Mensagens à Assembléia Legislativa referentes aos anos de mandato deste Governador não se encontra qualquer dado sobre esse encaminhamento.

Na Mensagem de 1998 à Assembléia Legislativa, no governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995/1998), encontram-se alguns dados sobre o número de pessoas

---

<sup>201</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR. **Qualificação Profissional para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, 1998, p. 5.

<sup>202</sup> SANTA CATARINA. **Plano SIM**. Plano de Governo de Vilson Pedro Kleinübing/Antônio Carlos Konder Reis. Florianópolis, 1990, p. 4-10.

portadoras de necessidades especiais beneficiadas com o processo de formação encampado pela FCEE.<sup>203</sup>

Educação para o trabalho de adolescentes e/ou adultos com necessidades especiais:

160 educandos preparados para o trabalho;

8 educandos encaminhados para o trabalho;

20 educandos em estágio em empresas situadas na 1ª CRE e no Campus da FCEE.<sup>204</sup>

Neste documento não há especificação sobre o tipo de “preparação” recebida por estes alunos e nem se estes números referem-se ao Estado como um todo ou somente aos alunos matriculados na Fundação Catarinense de Educação Especial. Em Santa Catarina, o mais freqüente é o repasse para as instituições privado-assistenciais, de caráter filantrópico, ou para a comunidade, de forma direta, desta responsabilidade.

## 3.2 ORDENAÇÃO LEGAL E ADMINISTRATIVA

### 3.2.1 Legislação

A LDB nº 9394/96, ao contrário da Lei 4.024/61 e da 5.692/71, que contemplavam a Educação Especial em um artigo, contém um capítulo com três artigos.<sup>205</sup> Este incremento no número de artigos, reunidos em um capítulo próprio, demonstra, em princípio, uma maior preocupação com a área. Mas o que é preconizado nesta LDB não muda substancialmente os encaminhamentos para a Educação Especial, seguindo os encaminhamentos prescritos em documentos da Secretaria de Educação Especial, do Banco Mundial, da CEPAL, entre outros.

Nesta Lei, no título III – Do direito à educação e do dever de educar – consta, no Artigo 4º, a obrigação do Estado com a educação escolar pública. O item III desse Artigo reza que a obrigação se efetivará mediante o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de

---

<sup>203</sup> A partir de 1998, a FCEE vem apresentando sua proposta de trabalho com base no programa apresentado pela Federação Nacional das APAEs, discutida anteriormente.

<sup>204</sup> SANTA CATARINA. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. Florianópolis, 1998.

<sup>205</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. *Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes da educação nacional. [ca. 1997], p.40 - 1.

ensino”.<sup>206</sup> Ou seja, o atendimento a alunos portadores de deficiência é um dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular. Porém o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao portador de necessidades especiais são as parcerias. À comunidade é dada ênfase, como consta em documento da Secretaria de Educação Especial: “É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade”.<sup>207</sup>

O título V - Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo V - Da Educação Especial - conta com três artigos. O Artigo 58 define a Educação Especial como modalidade de ensino destinada aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém é importante destacar que o termo “preferencialmente”, reiteradamente usado, abre a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas.

Na tabela 2 verifica-se que, concomitantemente ao crescimento do atendimento a alunos portadores de necessidades especiais nas redes regulares de ensino, vem aumentando o número de instituições especializadas, principalmente as de caráter privado/assistencial.<sup>208</sup>

Tabela 2 - Distribuição do Alunado Portador de Deficiência por Instituições e Redes no ano de 1974

Alunado*					
	Público		Privado		Total
E. Regular	36.320	96%	1.460	4%	37.780
Inst. Esp.	21.522	35%	40.129	65%	61.651
Totais	57.842	58%	41.589	42%	99.431

Fonte: \* MEC/SG/CENESP 1974, p. 86, tabela 4.1

O aumento no percentual de alunos atendidos pelas instituições especializadas de caráter privado, conforme a tabela 3, pressupõe que, na Educação Especial, o processo de integração conta com apoio político, como as desempenhadas pelos representantes das instituições privadas.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>207</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros**. Série: Diretrizes, n.º 4. Brasília, 1994, p. 29.

<sup>208</sup> JANNUZZI, 1997, p. 198.

Tabela 3 - Distribuição do Alunado por Instituições e Redes no ano de 1987

Alunado -**					
	Público		Privado		Total
E. Regular	70.229	94%	4.893	6%	75.122
Inst. Esp.	18.459	22%	65.911	78%	84.370
Totais	88.521	56%	70.804	44%	159.492

\*\* MEC/SG 1990, vol. I, p. 49, tabela 3.1 e vol II, p. 55, tabela 3.1

Estas duas tabelas (2 e 3) demonstram que entre 1974 e 1987 aumentou em 2% o número de estabelecimentos privados que atendem o portador de necessidades especiais. Estes números refletem a dicotomia entre o que prega a Lei e as ações políticas, pois, embora se afirme que ela deva ser pública, em 25 anos de políticas a correlação do percentual de atendimento entre a rede pública e privada praticamente não se alterou.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto explicita alguns dados importantes em relação ao percentual de portadores de necessidades especiais existentes e aos que recebem atendimento: "No caso do Brasil, segundo estimativa da Organização Mundial da Saúde/OMS, cerca de 10% da população porta algum tipo de deficiência. Destes, menos de 3% estão recebendo algum tipo de atendimento".<sup>209</sup> Essa afirmação parece mostrar que, além de problemas concernentes à integração do portador de necessidades especiais na escola regular, a área ainda apresenta um outro problema, anterior a este, qual seja a falta de qualquer atendimento para mais de 95% da população portadora de necessidades especiais.

No Artigo 58, em seu parágrafo 1º, a LDB reza que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define a necessidade deste serviço. No 2º parágrafo deste Artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos com grandes prejuízos em instituições especializadas. Ao mesmo tempo, se não houver uma avaliação consistente no que concerne aos níveis de deficiência, corre-se o risco de que pessoas portadoras de necessidades especiais, que poderiam estar no ensino regular, continuem na instituição especializada.

<sup>209</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros**. Série: Diretrizes, nº 4. Brasília, 1994, p. 7.

O Artigo 59 põe como responsabilidade do sistema de ensino o atendimento às necessidades dos educandos quanto a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica. Inclui ainda nestas obrigações a qualificação dos professores, tanto do ensino regular quanto da Educação Especial, para “garantir” a integração dos portadores de necessidades especiais. Para tanto, uma das estratégias desenvolvidas pelo MEC é a da Educação à Distância, que tem como objetivo: “atingir, pelos meios de comunicação, os professores que atendem nas diversas áreas da Educação, inclusive a Especial”.<sup>210</sup>

A qualificação dos professores está relacionada, do ponto de vista dos órgãos oficiais, à questão de motivação do professor, que depende da iniciativa da unidade escolar. Isso atribui à rede regular uma responsabilidade que, historicamente, não era sua, e para os professores um trabalho que não era seu, sem que o governo assuma ações efetivas tanto para auxiliar a rede regular - em termos de currículo, material didático específico para os portadores de necessidades especiais - como para formar os professores. Também faz acirrar ainda mais a negação (tanto da rede regular quanto dos professores e profissionais da educação) da integração do portador de necessidades especiais na rede regular de ensino. Há indicações objetivas, portanto, de que esta política está levando à supressão real do atendimento aos portadores de necessidades especiais, uma vez que sugere que a sua educação deva ocorrer no ensino regular mas, ao mesmo tempo, a responsabilidade por esta modalidade de ensino é dúbia, visto que não a delega à rede regular, não forma professores, não se responsabiliza por atender s necessidades concretas destes alunos.

No último Artigo referente à Educação Especial, 60, da LDB, consta que

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único: o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.<sup>211</sup>

---

<sup>210</sup> BRASIL. ME/SEESP. O processo de Integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Série Diretrizes, nº 11, Brasília, 1995.

<sup>211</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes da educação nacional. [ca. 1997], p. 41.

Novamente o termo “preferencial” aparece, acenando com a possibilidade de que o atendimento não ocorra na rede regular de ensino. Essa prescrição pode explicar em parte o aumento no número de instituições especializadas nos últimos tempos.

Em Santa Catarina, a discussão segue as diretrizes nacionais, sendo um dos primeiros Estados do Brasil a encaminhar uma política de integração. Esta iniciou-se em 1988, com a assinatura da Portaria nº 011/87/SE,<sup>212</sup> que regulamentava a matrícula nas escolas estaduais para o ano de 1988, encaminhada pela Secretaria de Estado da Educação e pela FCEE, garantindo o direito à vaga nas escolas regulares a crianças e jovens com idade entre 7 e 14 anos. Não excluindo os portadores de necessidades especiais nesta faixa etária, a assinatura da portaria possibilitou a matrícula para estas pessoas até então “clientela” exclusiva da educação especial. Neste momento, o então Governador Pedro Ivo Campos dava ênfase à educação dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino. Na Mensagem à Assembléia Legislativa de 1987 encontra-se a seguinte diretriz: “Admitir os educandos infra-dotados nas escolas de educação especial somente se comprovada a impossibilidade de mantê-los no ensino formal, mediante a concessão de bolsas de estudos e auxílios especiais”.<sup>213</sup>

Referente à qualificação profissional do portador de necessidades especiais, o governo brasileiro, em consonância com a Organização Internacional do Trabalho - OIT, por meio do Ministério do Trabalho, do Ministério da Justiça e, especificamente, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, vem divulgando documentos que tratam da educação profissional dos portadores de necessidades especiais e de sua legislação específica. Na Constituição Federal de 1988, Capítulo II - Dos Direitos Sociais - Artigo 7º, Item XXXI, encontra-se um princípio geral concernente ao portador de deficiência: “Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”.<sup>214</sup> A Convenção nº 111, da OIT, considera discriminação “toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou tratamento no emprego ou

---

<sup>212</sup> Confira SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Plano Anual de Matrícula**, 1988.

<sup>213</sup> SANTA CATARINA. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Florianópolis, abril de 1987, p. 160.

<sup>214</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho. **Legislação relativa ao trabalho de Pessoas Portadoras de Deficiência**. Coletânea. Brasília, 1999, p. 7.

profissão”.<sup>215</sup> Ao mesmo tempo, a OIT não considera discriminação “Qualquer distinção, exclusão ou preferência, com base em qualificações exigidas para um determinado emprego”.<sup>216</sup> Não há distinção, como se vê, entre o encaminhamento dado à qualificação de mão-de-obra dos trabalhadores não portadores de necessidades especiais e o dado aos portadores. Os trabalhadores formados nas oficinas pedagógicas das instituições de educação especial não correspondem às demandas mercadológicas, não fazendo parte, potencialmente, dos trabalhadores qualificados para o mercado que aí está.

### 3.2.2 Gestão

A gestão da política de integração no Brasil na reforma nos anos 90 tem demonstrado ambigüidades. Se por um lado o Governo Federal traça as políticas que objetivam a integração do portador de necessidades especiais, por outro delega aos Estados, Municípios e as ONGs as medidas que assegurariam tal política. A Secretaria de Educação Especial afirma que

À SEESP compete coordenar a elaboração da política de Educação Especial do país, estimular, supervisionar e fomentar sua implementação, e assistir técnica e financeiramente sua implementação.

A operacionalização da política deve ser descentralizada e manter o sistema de co-participação, ficando a cargo das esferas federal, estadual, municipal e particular a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades educacionais, da pré-escola à pós-graduação.<sup>217</sup>

Nesse documento afirma-se que à esfera federal cabem ações de caráter supletivo e para tal conta-se com dois estabelecimentos: o Instituto Benjamin Constant - para cegos - e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.<sup>218</sup> O documento *Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros* é recorrente na afirmação de que, conforme

---

<sup>215</sup> *Ibid.*, p. 7. Esta referida Convenção foi promulgada pelo Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968.

<sup>216</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>217</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Série Institucional, nº 2. Brasília, 1994, p. 16.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 16.

o “moderno princípio da descentralização”, os Municípios têm importância destacada na implementação da educação especial.<sup>219</sup>

No documento *Toda Criança na Escola*<sup>220</sup> não há menção aos portadores de necessidades especiais, mesmo no sub-título “Situações-tipo de exclusão”. Neste sub-título é possível agregar os Portadores de Necessidades Especiais em uma das situações-tipo de exclusão: crianças e adolescentes carentes e pertencentes a grupos de risco. Aos menores que estão em trabalho infantil o governo compromete-se a continuar - ampliar - programas que os retirem desta situação de risco. Para outros grupos considerados de risco o governo afirma:

existem várias iniciativas de diferentes órgãos governamentais e não-governamentais que atuam na área social. ... O que se pretende é difundir iniciativas bem-sucedidas, promovidas tanto pelo Poder Público quanto por organizações não-governamentais, objetivando a integração das mesmas e a racionalização no uso dos recursos já disponíveis. A atuação da comunidade, seja pela iniciativa do poder público, especialmente o municipal, seja pela iniciativa de entidades não-governamentais, será extremamente importante.<sup>221</sup>

Estas indicações tomadas para a Educação Especial reforçam o papel das instituições privado-assistenciais que, assim como as políticas públicas para a área, assumem uma posição muito mais segregadora que integracionista.

É indiscutível que a integração é um direito das pessoas portadoras de necessidades especiais, mas é dever do Estado pensar e implementar políticas públicas que o assegurem. Não basta formular políticas de integração para que, na maioria das vezes, as ONGs as implementem. A formulação e o encaminhamento dados à política de integração oficial não abordam sua segregação de forma a modificar seu curso. Contrariamente, a integração dessas pessoas é assumida no plano do discurso, mas na ação promove-se a segregação.

A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Lei nº 9.424, por exemplo, não prevê investimentos extras para tal intento. O Artigo 2º desta lei reza que “Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização do magistério.” O parágrafo 1º deste artigo

---

<sup>219</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros**. Série Diretrizes, nº 4. Brasília, 1994, p. 8.

<sup>220</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola**. Brasília, 1997.

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 29 e 30.

estabelece que o repasse de verbas do FUNDEF dar-se-á mediante a proporção de matrículas anuais de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. No parágrafo 2º deste mesmo artigo consta que

A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação do custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I- 1ª a 4ª séries;

II- 5ª a 8ª séries;

III- estabelecimentos de ensino especial;

IV- escolas rurais.<sup>222</sup>

Este é o único parágrafo que menciona os estabelecimentos de Educação Especial. Os alunos matriculados no ensino fundamental, portadores de necessidades educativas especiais, não são citados, o que poderá gerar a exclusão deste aluno da rede regular, que poderá não ter como atender tais indivíduos e suas necessidades específicas.<sup>223</sup>

Esta política, efetivada dessa maneira, reforça a hipótese de supressão real desses sujeitos, de medidas para seu atendimento, pois os retira do ensino especial - aqueles 3% que o freqüentam - e não efetiva a sua integração quanto ao acesso e permanência no ensino regular.

No Estado de Santa Catarina, em 1996, o Conselho Estadual de Educação, na Resolução nº 01/96, que fixou as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, prescreveu que “As escolas de Educação Especial de iniciativa privada, apoiadas pela comunidade, serão incentivadas pelos órgãos oficiais e, mediante parecer do Conselho Estadual de Educação, poderão receber dos poderes públicos auxílio financeiro”.<sup>224</sup> Entretanto, os recursos financeiros destinados à Educação Especial vêm diminuindo consideravelmente nos últimos anos, como pode ser observado na tabela 4, a seguir:

---

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 51 - 52.

<sup>223</sup> Confira GARCIA, 1998, p. 129.

<sup>224</sup> SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01/96.**

Tabela 4 - Orçamentos aprovados no período 1995 a 1998, para a Fundação Catarinense de Educação Especial.

	1995	1996	1997	1998
Orçamento total*	11.347.454,9 1	6.927.084,12	6.633.170,38	5.969.858,00
Const., ampli. e refor.	1.959.996,53	34.069,92	71.000,00	200.000,00
Mobi., equip. e mat.	1.503.344,13	44.184,34	306.000,00	241.854,00
Pag. Inat. e Pens.	202.251,77	221.294,38	255.626,92	308.550,00
Coord. e manut. Dos serv.	5.675.942,72	5.857.308,46	5.060.543,46	4.599.407,00
Cont. Financ. Ed. Espec.	363.046,44	2.129,30	2.000,00	2.000,00
Capac. Rec. Hum.	643.515,43	537.068,96	585.000,00	343.500,00
Prev., Ed., Hab. e Reab.	999.357,89	231.036,81	358.000,00	274.547,00

Fonte: FCEE/DIAF/GEAFI - 1998<sup>225</sup>

Na tabela 4 é possível observar que, entre 1997 e 1998, das sete rubricas duas tiveram aumento significativo: construção, ampliação e reforma e o pagamento de encargos com inativos e pensionistas; a cota de contribuições financeiras a instituições de educação especial permaneceu estável; quatro tiveram diminuição: aquisição de mobiliário, equipamentos e materiais em geral; coordenação e manutenção dos serviços administrativos; capacitação de recursos humanos e prevenção, educação, habilitação e reabilitação da pessoa portadora de deficiência. Das quatro rubricas que sofreram diminuição, a destinada à capacitação de recursos humanos chama a atenção, pois o Governador deste período (1995-1998), Paulo Afonso Evangelista Vieira, indicou a preparação dos professores como fator determinante para que a política de integração ocorresse. Contraditoriamente, retirou substancialmente os recursos financeiros para este fim.

Dos recursos financeiros destinados à Fundação Catarinense de Educação Especial, as cotas que mais aumentaram foram as referentes ao pagamento de encargos com inativos e pensionistas. Este aumento foi mantido ao longo do período. Já os recursos para construção

<sup>225</sup> SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Relatório de atividades - 1995 - 1998**. São José, 1998, p. 19. Legenda: \* - Incluindo todas as fontes. Const., ampli. e refor.- Construção, ampliação e reforma de espaços para a educação especial; Mobi., equip. e mat. - Aquisição de mobiliário, equipamentos e materiais em geral; Pag. Inat. e Pens.- Pagamento de encargos com inativos e pensionistas; Coord. e manut. dos serv. - Coordenação e manutenção dos serviços administrativos; Cont. Financ. Ed. Espec. - Contribuições financeiras a instituições de educação especial do Estado; Capac. Rec. Hum. - Capacitação de recursos humanos; Prev., Ed., Hab. e Reab. - Prevenção, educação, habilitação e reabilitação da pessoa portadora de deficiência.

e ampliação tiveram um corte drástico de 1995 para 1996 e a partir daí vêm aumentando de forma significativa. Porém se analisarmos que este investimento é para ampliar espaços destinados ao atendimento especializado, isto pode indicar que o Estado vem aumentando recursos a serem aplicados na Educação Especial e não para a integração dos alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino.

Os investimentos designados como contribuição financeira às instituições de Educação Especial no Estado, majoritariamente às de caráter privado/assistencial, diminuiu significativamente de 1995 para 1996 e nos últimos anos manteve-se estável. Com isso, podemos concluir que o Estado catarinense, ao destinar menos recursos a estas instituições, compõe o quadro de cortes orçamentários na área social. Também poderíamos inferir que, em decorrência desta diminuição de recursos para as instituições privadas, seria investido mais no setor público, porém no total de recursos destinados à Fundação Catarinense de Educação Especial ocorreu uma diminuição importante nos últimos anos.

Analisando a Proposta Curricular do Estado, observa-se que, assim como na política para a Educação Especial do Governo Federal, o Governo Estadual não se nega a tratar desta modalidade de ensino, como pode ser observado no excerto a seguir:

Um indicativo da preocupação desta proposta curricular com a radicalidade do significado da socialização do conhecimento é a abordagem do **Serviço de Apoio Pedagógico** e da **Educação Especial**, uma vez que o corpo conceitual que lhe dá sustentação não consegue admitir que não se trate da educação escolar das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.<sup>226</sup>(grifos no original)

Em relação ao Serviço de Apoio Pedagógico, é importante destacar que este foi extinto em 1996, pois se destinava a atender pessoas que não possuem qualquer deficiência (até porque a maioria delas não está no ensino regular) e sim as com dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento, entre outros que compõem o quadro da educação da rede regular de ensino. Tal serviço assemelhava-se ao das classes especiais, extintas no Estado em 1992.<sup>227</sup>

---

<sup>226</sup> SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Temas Multidisciplinares. Florianópolis, 1998, p. 13.

<sup>227</sup> “Sala de apoio Pedagógico, para atendimento às pessoas portadoras de deficiência mental, que apresentam morosidade significativa no seu processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento, relacionado com a inteligência conceitual, prática e social, caracterizando-se como apoio intensivo por sua consistência e tempo limitado.” (FCEEa, 1998, p. 63).

Na Resolução 01/96, que fixou normas para a Educação Especial no sistema de ensino de Santa Catarina, encontra-se, em seu Artigo 6º, Parágrafo Único:

Entende-se por escolas de Educação Especial, aquelas que têm por objetivo o atendimento aos portadores de deficiência mental, severamente prejudicados e aos portadores de deficiência múltipla, associada a graves comprometimentos, munidas de recursos pedagógicos e terapêuticos específicos, bem como de recursos humanos especializados.<sup>228</sup>

Mesmo tendo sido definidos os objetivos das escolas especiais nos convênios firmados entre a Fundação Catarinense de Educação Especial e as APAEs do Estado, para o ano de 1998,<sup>229</sup> que objetivavam a cooperação técnico-pedagógica entre as partes, não fica claro quais educandos com necessidades educativas especiais devem ser atendidos por estas instituições. Ao mesmo tempo em que o governo do Estado tem como política básica a integração (com exceção dos severamente prejudicados ou com deficiências múltiplas), este convênio, na cláusula terceira, parágrafo II, reza que as APAEs devem “garantir matrícula a todo educando portador de deficiência mental, (moderada, severa e profunda).”<sup>230</sup> No entanto, grande número de alunos das escolas especiais é classificado como deficiente mental moderado, não efetivando sua integração no ensino regular, uma vez que, conforme o referido convênio, permanecem nas escolas especiais. Nestes documentos o atendimento a este grupo de alunos deixa de ser responsabilidade do Ensino Especial, mas também não é considerada responsabilidade do Ensino Regular.

Os dados da FCEE apresentados a seguir, na tabela 5, indicam algumas informações relevantes referentes ao atendimento dos portadores de necessidades especiais no Estado de Santa Catarina.

---

<sup>228</sup> FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Manual: Direitos e Deveres das Pessoas com Necessidades Especiais e Legislação Normativa. Florianópolis: Insular, 1998a, p. 64.

<sup>229</sup> SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Termo de Convênio** - 1998. (mimeogr.)

<sup>230</sup> CARNEIRO (1996, p. 26) apresenta um quadro elaborado por Amiralian (1986), no qual estão caracterizados os educandos com deficiência mental moderada como sendo os que apresentam “capacidade de aprendizagem escolar em nível de pré-escola; rudimentos de aprendizagem acadêmica; reconhecimento de números e palavras”. Quanto aos deficientes mentais severos, Amiralian define aqueles “capazes somente de aprendizagens rudimentares e não em áreas acadêmicas, apenas em áreas de cuidados pessoais”. Os deficientes mentais profundos apresentam características diferentes: “Alguns são capazes de aprender a andar e se alimentar, não aprendem a linguagem nem a fala”. Esta classificação foi substituída pela apresentada no capítulo Política para Educação Especial, no sub-título Integração.

Tabela 5 - Distribuição do Alunado por Rede e Tipo de Deficiência

Rede	Visual	Audi- tiva	Física	Mental	Múlti- pla	Super- dotado	Con- dutas típicas	Outras Neces- sidades	Total
Estadual	466	1080	327	617	152	0	52	206	2900
Federal	0	13	1	1	0	0	0	0	15
Municipal	254	190	99	324	60	5	36	1836	2804
Particular	197	347	233	8181	1608	111	192	879	11748
<b>Total</b>	<b>917</b>	<b>1630</b>	<b>660</b>	<b>9123</b>	<b>1820</b>	<b>116</b>	<b>280</b>	<b>2921</b>	<b>17467</b>

Fonte: Santa Catarina. SED/FCEE. Relatório de acompanhamento: 1º período - 1998. Dados Estatísticos. São José, 1998, p. 411.

Como se pode observar no gráfico a seguir, segundo dados da FCEE, dos educandos com necessidades especiais que receberam algum tipo de atendimento em 1998, 83% estão vinculados às instituições de educação especial e 17% estão na rede regular de ensino.

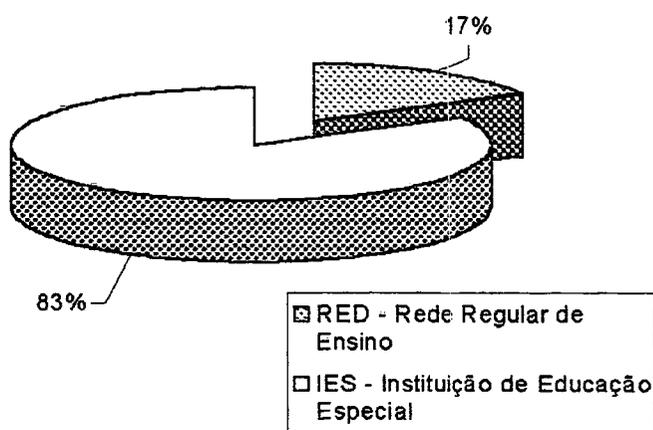


Gráfico 1: Educandos atendidos na rede regular e especial de ensino em Santa Catarina.<sup>231</sup>

Fonte: FCEE/DIRP/GERAL - Dados coletados no 1º semestre de 1998

Desta maneira, a maioria dos educandos portadores de necessidades especiais é atendida nas instituições de ensino especial e não na rede regular de ensino. Agregando a estes dados a informação de que as instituições particulares atendem o maior número de alunos portadores de necessidades especiais, pode-se depreender que a política de

<sup>231</sup> SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. DIRP/GERAL. Dados coletados no 1º semestre de 1998.

integração no Estado não dá continuidade, em termos numéricos, aos dados nacionais apresentados na tabela 1.

Na tabela 6 se observa que o número de alunos atendidos pelas redes municipais, estadual ou federal de ensino, em creches, pré-escolas, ensino fundamental e supletivo, é menor que o número de alunos portadores de necessidades especiais atendidos pela rede particular nestes mesmos níveis de ensino. Já para o ensino médio e os denominados "outros" - nos quais podem estar subentendidos os cursos de qualificação profissional e de nível superior, o número de alunos das instituições particular é significativamente superior.

Tabela 6 - Distribuição do Alunado Portador de Deficiência por Rede e Níveis de Ensino

Rede	Creche	Pré-escola	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Supletivo	Outros	Total
Estadual	118	146	1909	90	174	463	2900
Federal	0	0	2	1	0	12	15
Municipal	37	116	2534	0	63	54	2804
Particular	1190	934	3284	540	546	5254	11748
Total	1345	1196	7729	631	783	5783	17467

Fonte: Santa Catarina. SED/FCEE. Relatório de acompanhamento: 1º período - 1998. Dados Estatísticos. São José, 1998, p. 393.

Desta forma, alguns dados indicam que o Governo do Estado de Santa Catarina, no tocante à Educação Especial, encaminha uma proposta de integração escolar que não é viabilizada, pois na constituição desta política encontram-se mecanismos promotores de segregação e exclusão dos portadores de necessidades especiais. O Estado demonstra, com algumas peculiaridades, a fragilidade da política de integração dos portadores de necessidades especiais proposta pelo governo brasileiro nos anos 90. Isso pode ser percebido ao analisarmos a relação existente entre alguns elementos constitutivos deste processo, tais como: os tipos e graus de deficiência e as necessidades básicas de aprendizagem, que têm variáveis fixadas na classe social, no desempenho individual, nas possibilidades (ou impossibilidades) das unidades escolares. É incontestável que a política de integração avançou em relação às discussões a ela concernentes, mas ainda possibilita interpretações discriminatórias e segregacionistas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da investigação que realizei, o contato com os dados empíricos presentes na documentação coligida, assim como as reflexões teórico-metodológicas encetadas permitem a reposição do problema originalmente colocado e que motivou meu interesse na pesquisa. A hipótese preliminar que levantei, qual seja, a de que havia uma supressão simbólica da área de Educação Especial nas políticas educacionais promovidas pelo governo federal, nos anos 90, demonstrou-se precária para a compreensão em mais larga visada de meu objeto de estudo. Ao buscar responder às indagações suscitadas pelas fontes analisadas, percebi que, após 1994, a Educação Especial voltava a ser acentuada nos textos oficiais e nos documentos internacionais.

Ao aperceber-me dessa presença, agora significativa, considerei que aquela hipótese precisava sofrer transformações que a tornassem capaz de viabilizar a apreensão do projeto educativo em pauta, particularmente o desenhado para a Educação Especial. Com esse horizonte, reelaborei a hipótese de trabalho considerando que, se simbolicamente a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais está presente, e para ela se definem políticas públicas do ponto de vista real, concreto, pode-se concluir que a política para a área está imbuída de um caráter segregacionista e excludente.

Ao analisar a Educação Especial na reforma da década de 90, percebe-se que a integração do portador de necessidades especiais é a tônica das diretrizes políticas. Porém, por muitos dos mecanismos adotados, como a proposta de autonomia das unidades escolares, a convocação ao respeito à diversidade, a priorização do ensino fundamental, entre outros, esta integração está longe de se constituir em um processo que promova a inserção desses sujeitos, seja no ensino regular, seja no mercado de trabalho. Ao contrário, o próprio conceito “integração” apresenta-se de forma gelatinosa, necessitando sempre de um complemento que indique o modo pelo qual a integração se realiza. A ambigüidade do conceito, sua imprecisão, sua incapacidade de exprimir claramente a que se refere, faz dele um terreno fértil para que a segregação e exclusão se ocultem, tornando-se intrínsecas nesta reforma.

A educação, que historicamente se constituiu em um espaço de embate, está sendo utilizada para a manutenção da hegemonia do capital. A Educação Especial, por sua vez, é outorgado o papel de instrumento atenuante de conflitos gerados pelo próprio sistema

capitalista, como a exclusão dos portadores de necessidades especiais de espaços considerados públicos, a exemplo das escolas regulares.

De uma maneira mais ampla, pode-se afirmar que a educação é concebida como um dos pilares desta reforma, necessária para a manutenção do capitalismo em sua forma atual. Algumas das tarefas destinadas à educação são agora re-significadas, tais como preparar para o trabalho, desenvolver a coesão social, respeitar a diversidade, garantir a democracia, preparar para o exercício da cidadania, entre outras. A retórica que propõe a “educação para todos” inclui na política educacional iniciativas para atender os portadores de necessidades especiais. Esta inclusão vem ocorrendo, principalmente na década de 90, por meio da política de integração, coerente com o projeto neoliberal mas contraditória em relação a alguns de seus aspectos, a saber, a profissionalização como caminho para a alta qualificação. Estas contradições, todavia, não colocam em risco a coerência do projeto governamental, uma vez que, ao assumir características assistencialistas, contribui para manter as relações de desigualdade social.

Um dos esforços de meu trabalho foi, justamente, compreender como o discurso da “educação para todos” foi apropriado pela Educação Especial. Como no Ensino Fundamental, o ‘fio condutor’ das políticas para a área também é o bordão “educação para todos”. Entretanto, esse bordão sofre as restrições de uma política que privatiza os serviços públicos, altera a função do Estado, promove a autonomia escolar, constrói estreito modelo de cidadania, prioriza o Ensino Fundamental em detrimento de outros níveis, implementa um sistema de avaliação acentuadamente quantitativo, define os conhecimentos, valores e atitudes que respondem às imposições do mercado, busca o consenso como forma de adesão a seu projeto político, entre outros. Caudatária dessas limitações, a política para a Educação Especial revela-se segregacionista.

A Educação Especial, historicamente, constituiu-se por políticas assistenciais, muitas vezes elaboradas por instituições privadas de caráter filantrópico, além das políticas geradas pelo próprio Estado. Nesta reforma observa-se que o Estado gera políticas assistencialistas e regula ações educativas que são executadas por órgão públicos, mas que, em grande medida, também são efetuadas pela sociedade civil organizada em instituições especializadas. Isto pode ser observado, por exemplo, na grande influência e participação de estabelecimentos com esta constituição no conjunto das instituições que atuam na área, no Brasil.

Como já demarcado, a efetivação de políticas para a Educação Especial é, em grande medida, tarefa destinada às instituições privado-assistenciais. A reforma em andamento propõe o estreitamento das relações entre estas instituições, a comunidade local e as famílias dos portadores de necessidades especiais, não só devido aos cortes orçamentários na área social, mas ao próprio interesse em parcerias disseminado pelo governo. O significado dessa indução de parcerias assenta-se sobre o pressuposto de que a responsabilidade pela educação dos portadores de necessidades especiais deve estar ao encargo da sociedade civil mais do que ao do Estado. Sem dúvida, estas relações distanciam ainda mais a possibilidade de se alcançar a publicização e a universalização da Educação Especial.

A priorização do Ensino Fundamental está relacionada à política de integração à medida que uma de suas frentes é a inserção dos portadores de necessidades especiais nesse nível. No entanto, ele encontra-se vinculado ao FUNDEF, que não destina verbas específicas para atender às necessidades concretas dos alunos portadores de necessidades especiais, já integrados no ensino fundamental, como também para sua universalização.

Um outro elemento considerado nessa discussão, e que corrobora a hipótese de que a Educação Especial padece de um processo de exclusão objetiva, relaciona-se à proposta de avaliação da escola pelo MEC. Rompendo com a idéia de sistema de ensino, destaca a noção de autonomia educacional. Desse modo, ocorre uma valorização da “unidade escolar”, que deve assumir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da política de integração.

Se a Educação Especial encontra-se limitada por diretrizes que lhe retiram as condições de realizar a integração de modo adequado, fica ainda em situação mais extrema em razão de uma política educacional que atribui à educação a tarefa de formação de um “novo” cidadão. O conteúdo desta “nova” cidadania está relacionado às mudanças na economia, agora globalizada, que necessita trabalhadores flexíveis, adaptáveis às novas formas de produção. A educação deve formar o cidadão produtivo, que saiba trabalhar em grupo, que seja inovador e competitivo. A Educação Especial, nesta política, deve formar os trabalhadores portadores de necessidades especiais. O que ocorre efetivamente é que as iniciativas de qualificação profissional apresentam caráter compensatório, uma vez que eles podem não responder adequadamente às exigências deste modelo.

Retoricamente, a educação deverá formar, ou pelo menos certificar, trabalhadores, atendendo às necessidades básicas de aprendizagem. Como penso ter deixado claro, as

necessidades básicas de aprendizagem não são as mesmas para todos e estão marcadas pelos atributos de um saber cuja face se revela como imediatista e utilitarista. A contraface dessa perspectiva é que tais necessidades podem ser compreendidas como necessidades máximas de aprendizagem. Entre o mínimo e o máximo, encontra-se o problema da diversidade, contemplada no discurso de educação para todos. A conclusão é que, neste programa, as necessidades básicas de aprendizagem variam conforme a classe social, a raça, o gênero, a idade, as possibilidades individuais e de acordo com o tipo e nível de deficiência. O portador de deficiência múltipla, por exemplo, não possui as mesmas necessidades que o portador de deficiência visual. Isso pode provocar ou dar continuidade a estratificações de conhecimentos dentro da própria área. Aos portadores de necessidades especiais que não possuem, *a priori*, as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, são definidas as necessidades a serem cumpridas em sua qualificação. Porém a resolução das questões inerentes a tais necessidades, ademais de escassa, não beneficia sua presença no mercado de trabalho competitivo e não lhes dá acesso aos chamados “códigos da modernidade”.

O Estado de Santa Catarina, apesar do pioneirismo na efetivação de políticas de integração, não apresenta elementos que o diferenciem da situação nacional no tocante ao encaminhamento de políticas segregacionistas. O que pode ser destacado como especificidade neste Estado é o número majoritário de alunos atendidos nas instituições privado-assistenciais em relação aos atendidos em instituições públicas.

Os avanços em termos de legislação e mesmo de compreensão sobre o que significa ser portador de necessidades especiais e sobre as políticas que lhe seriam adequadas são inegáveis. Porém isso não foi suficiente para retirar a Educação Especial do âmbito das políticas assistencialistas.

## 5 FONTES DOCUMENTAIS

### 5.1 DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). **Cidadania e Educação**: rumo a uma prática significativa. Campinas, SP: Papirus, Brasília: UNESCO, 1999.

BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas sociales. Prioridades y estrategias para la educación. Version preliminar, 1995. (APOE)

BLANCO, R. D.; ECHEITA, G. Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ambito de la integración escolar. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. n°36, UNESCO/OREALC. Chile, 1995, p.53 - 60.

CEPAL / UNESCO. Transformación productiva com equidad - La tarea prioritária del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago, Chile, 1990. (APOE)

\_\_\_\_\_. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

DELORS, Jacques (Org.). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2a Edição - São Paulo: Cortez, 1999.

GUZMÁN, Jaime J. A participação da família nos processos de integração das pessoas portadoras de deficiência à sociedade e ao trabalho. Série: Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social. n°8, Montevideú, 1998. (AFCEE)

HEGARTY, S. Educación del niños y jovenes com discapacidades. Principios y practica. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. n° 23. UNESCO-OREALC. Chile, 1990.

SARAZOLA, Silvia; MACHADO, Maria José e PELÁEZ, Amalia. Integração no trabalho. Série: Integração normalizada na formação para o trabalho: um processo de inclusão social. n°5, Montevideú, 1998.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

## 5.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. In: SAVIANI, D. Política e Educação no Brasil. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 1996, p. 127-141.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Desenvolvimento da Educação no Brasil. Brasília, 1996. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Jornal do MEC. "Os novos rumos da Educação Especial". Ano XI, nº 7, março de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Programa Toda Criança na Escola. Brasília, 1997. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil: Perfil do financiamento e das despesas. Série Institucional, nº 3, Brasília, 1996. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial no Brasil. Série Institucional, nº 2, Brasília, 1994. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros. Série Diretrizes, nº 4, Brasília, 1994. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Necessidades Especiais na Sala de Aula. Série: Atualidades Pedagógicas, 1998. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no Sistema Educacional brasileiro. Série Diretrizes, nº 11, Brasília, 1995. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1, Brasília, 1994. (APMHHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Educação Especial - Caderno de estudo. Série: Atualidades pedagógicas, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Turma do bairro: A integração do aluno com deficiência na Rede de Ensino. [ca. 1990], p. 25

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Deficiência Mental. Série: Diretrizes, nº5, Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília, 1993,

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. (APMHM)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Vol. 10, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. Lei nº 9424 de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, [ca. 1997], p. 49-57.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes da educação nacional. [ca. 1997], p. 25 - 47.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório sobre a evolução da Educação básica no Brasil - 1991 - 1997. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e do Emprego. Legislação relativa ao trabalho de Pessoas Portadoras de Deficiência. Coletânea, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Educação Profissional: Um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília, 1995. (APEOS)

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR. Qualificação Profissional para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 1998. (APEOS)

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PEQs e Parcerias: diretrizes de planejamento 1999/2002. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Comissão de educação: O desafio do ano 2000 - Anais. Brasília, 1992, p.157 - 161. (APMHM)

CARDOSO, Fernando Henrique. Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos. [S.L:s.n.], 1998.

\_\_\_\_\_. Mãos à obra Brasil: proposta de governo. [S.L:s.n.], 1994. (APOEOS)

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. Eixo referencial de atuação. Belo Horizonte, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa deficiente. Brasília, 1997. (APMHM)

\_\_\_\_\_. Necessidades de regulamentação da LDB e de publicações de instrução normativa sobre a municipalização da educação especial. 1997. (Mimeogr.).

MEHEDFF, Nassin Gabriel. Do “operário padrão” ao cidadão produtivo: desafio de educar para a empregabilidade. URL: <http://www.mtb.gov.br>, em 04 de outubro de 1999.

MELLO, G. N. de. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

PRADO, Iara G. A. Educação Fundamental: a questão básica. In.: VELLOSO, J. P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. (Coord.). Um Modelo para a Educação o Século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 119 - 133.

SOUZA, Paulo Renato. Os Desafios para a Educação no limiar do novo Século. In.: VELLOSO, J.P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. (Coord.). Um Modelo para a Educação o Século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 19 - 33.

### 5.3 DOCUMENTOS ESTADUAIS

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Manual: Direitos e Deveres das Pessoas com Necessidades Especiais e Legislação Normativa. Florianópolis: Insular, 1998a. (AFCEE).

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 01/96. 1996. (AFCEE)

\_\_\_\_\_. Fundação Catarinense de Educação Especial. Relatório de atividades - 1995 - 1998. São José, 1998. (APMPEE)

\_\_\_\_\_. Mensagem à Assembléia Legislativa. (Governador Paulo Afonso E. Vieira), Florianópolis, 1998. (BALESC)

\_\_\_\_\_. Mensagem à Assembléia Legislativa. (Governador Pedro Ivo Campos), Florianópolis, 1987. (BALESC)

\_\_\_\_\_. Plano SIM. Plano de Governo de Vilson Pedro Kleinübing (1991 - 1994). Florianópolis, 1990. (BALESC)

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Fundação Catarinense de Educação Especial. 1998. (Mimeogr.). (AFCEE)

- \_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Fundação Catarinense de Educação Especial. Termo de Convênio - 1998. (Mimeogr). (AFCEE)
- \_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Fundação Catarinense de Educação Especial. Relatório de acompanhamento 1o período - 1998 - Dados estatísticos. São José, 1998. (AFCEE)
- \_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Plano Anual de matrícula. 1988. (APMHM)
- \_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Temas Multidisciplinares. Florianópolis, 1998.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABROMOWICZ, A. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.) Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997, p. 161 - 72.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir, GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9 - 23.
- AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In.: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63 - 137.
- BUENO, José G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- \_\_\_\_\_. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, políticas educacionais e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In.: Revista Brasileira de Educação Especial. v.3, nº5, Piracicaba: UNIMEP, 1999, p. 7- 25.
- CARNEIRO, M. S. C. Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes regulares: Integração ou exclusão? Florianópolis, 1996. (Dissertação de Mestrado).
- COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da educação: Influências neoliberais e reforma educacional. Educação & Sociedade. nº 49. Campinas: Papirus, 1994, p. 501 - 23.
- CURY, C.R.J. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez, 1995.
- DAVIES, Nicholas. O Fundef e o Orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DOMINGUES, José J., TOSCHI, Mirza S e OLIVEIRA, João F de. A reforma do ensino médio: A Nova Formulação Curricular e a Realidade da Escola Pública. Caxambu - MG 1999. (Mimeog.)
- FALCÃO, Daniela. Ensino ignora 5, 7 milhões de deficientes. Folha de S. Paulo. São Paulo, agosto de 1998.
- FALCÃO, Maria do Carmo. A seguridade na travessia do estado assistencial brasileiro. In.: SPOSATI, Aldaíza; FALCÃO, Maria do Carmo; FLEURY, Sônia M. Teixeira. Os direitos (dos desassistidos) sociais. São Paulo: Cortez, 1989, p. 109 - 126.
- FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. 1997. (Mimeo).

- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77 - 108.
- \_\_\_\_\_. *Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século*. Texto disponível na internet: [www.a-pagina-da-cultura.pt/arquivo/artigo/aet06.htm](http://www.a-pagina-da-cultura.pt/arquivo/artigo/aet06.htm), em 04 de outubro de 1999.
- GARCIA, R. M. C. *Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras*. UFSC. Florianópolis, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.
- \_\_\_\_\_. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- JANUZZI, Gilberta. *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. *As políticas e os espaços para a criança excepcional*. In.: FREITAS, M. Cezar de. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 183 - 223.
- JOVER, Ana. *Aceite o desafio de incluir deficientes em sua sala de aula. Todos vão ganhar com isso*. In.: Nova Escola. [S.l.], p. 8-17, Junho de 1999.
- KASSAR, Mônica de C. M. *Deficiência Múltipla e Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MANTOAN, M. Teresa E. *Inclusão: Ensino inclusivo/Educação (de qualidade) para todos*. In.: *Revista Integração*. MEC/SEESP, ano 8, n. 20, p. 29 - 32, 1998.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, Enicéia G. *Integração escolar: Reflexões sobre a experiência de Santa Catarina*. In: *Revista Integração*. ano 5, nº 12. SEESP/MEC. Brasília, p. 5-15, 1994.
- MRECH, L. M. *O que é educação inclusiva?*. In.: *Revista Integração*. ano 8, n. 20, MEC/SEESP, 1998.
- NAVARRO, Vicente. *Produção e Estado do bem-estar: o contexto das reformas*. In.: LAURELL, Asa C. (Org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 91 - 124.
- NETO, José Paulo. *Repensando o balanço do neoliberalismo*. In.: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29 - 34.
- NUNES, L.R.; FERREIRA, J.R. *Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado*. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

- Especial. Tendências e Desafios da Educação Especial. Série: Atualidades Pedagógicas, Brasília, 1994.
- PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. In: Educação Especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 1 - 14.
- PETRAS, James. Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa. Coleção Sociedade e Ambiente. Blumenau: FURB, 1999.
- ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SANTOS, Milton. Os Deficientes Cívicos. Folha de S. Paulo. Caderno Mais!, 24 de janeiro de 1999, p. 8.
- SANTOS, Mônica P. Perspectiva histórica do movimento integracionais na Europa. In: Revista Brasileira de Educação Especial. São Carlos, SP., v. 2, nº 3, 1995, p. 21 - 29.
- SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil. 3 ed., Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- SELEME, Ascânio; PAULA, Isabel de. Cortes sociais podem excluir 760 mil. O Globo. 01 de Março de 1999.
- SHALLOUB, Sidney. Classes perigosas. In.: Revista Trabalhadores. n. 6, Associação Cultural Arquivo Edgar Leurenroth, Campinas, UNICAMP, Secretaria de Cultura de São Paulo, p. 5 - 22, [ca. 1980].
- SIZE, Pierre. Dicionário da globalização: a economia de A a Z. Instituto Brasileiro de estudos e relações do trabalho, Curitiba: Obra Jurídica, 1997.
- SILVA, Ana Amélia da. Esfera Pública e Sociedade Civil: uma (re) invenção possível. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, vol. 8, n. 2, Abril - Junho de 1994, p. 61-68.
- SPOSATI, Aldaiza. A Assistência e a Trivialidade dos Padrões de Reprodução Social. In.: SPOSATI, A., FALCÃO, M. C.; FLEURY, S. M. T. Os Direitos (dos desassistidos) Sociais. São Paulo: Cortez, 1989, p. 5 - 30.
- STAINBACK, Susan e STAINBACK Willian. Inclusão - Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILLI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 253 - 70.

TEDESCO, J. C. Editorial. In.: ALBALA - BERTRAND, Luis (org.) Cidadania e Educação - rumo a uma prática significativa. Unesco, São Paulo: Papirus, 1999, p. 8.

THOMPSON, E.P. A Formação da Classe Operária Inglesa: A árvore da liberdade. Vol I. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

\_\_\_\_\_. A Formação da Classe Operária Inglesa: A força dos trabalhadores. Vol III, Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

TOLEDO, Enrique de la Graza. Neoliberalismo e Estado. In.: LAURELL, Asa C. (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1995, p. 71 - 89.

TORRES, R. M. Una década de 'Educación para todos': lições para el futuro. Texto apresentado na Confência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada. Toronto, Abril de 1999.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZIBAS, Dagmar M. L. Escola pública versus escola privada: o fim da história. In.: Cadernos de Pesquisa. nº. 100 Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1997, p. 57