

**UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NECESSIDADES ESPECIAIS:  
INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO SISTEMA ESCOLAR**

**LILIAM CRISTINE FERREIRA BRANQUINHO**

**VILA VELHA**  
**AGOSTO / 2017**

**UNIVERSIDADE VILA VELHA - ES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NECESSIDADES  
ESPECIAIS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO SISTEMA  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade de Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, para obtenção grau de Mestre em Sociologia Política.

**LILIAM CRISTINE FERREIRA BRANQUINHO**

**VILA VELHA**  
**AGOSTO / 2017**

B816p

Branquinho, Liliam Cristine Ferreira.

Políticas educacionais e necessidades especiais: inclusão e exclusão no sistema escolar / Liliam Cristine Ferreira  
Branquinho – 2017.

111 f.: il.

Orientadora: Manuela Vieira Blanc.

Dissertação (mestrado em Sociologia Política) -  
Universidade Vila Velha, 2017.

Inclui bibliografias.

1. Sociologia Política. 2. Educação. 3. Inclusão escolar  
I. Blanc, Manuela Vieira. II. Universidade Vila Velha. III. Título.

CDD 306.2

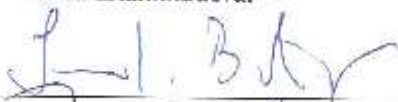
**LILIAM CRISTINE FERREIRA BRANQUINHO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NECESSIDADES ESPECIAIS:  
INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO SISTEMA ESCOLAR**

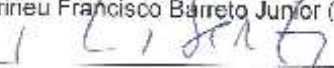
Dissertação apresentada à Universidade  
Vila Velha, como pré-requisito do  
Programa de Pós-Graduação em  
Sociologia Política, para obtenção do  
grau de Mestra em Sociologia Política.

Aprovada em 30 de agosto de 2017.

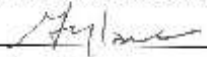
**Banca Examinadora:**



Prof. Dr. Irineu Francisco Barreto Junior (UNIFMU)



Prof. Dr. Riberti de Almeida Felisbino (UVV)



Profa. Dra. Manuela Vicira Blanco (UVV)  
Orientadora

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela força para conseguir vencer os obstáculos e lutar pelos meus objetivos.

Nos últimos dois anos, recebi inúmeras contribuições, ajudas e socorros, tanto no que diz respeito à tessitura de concepção, pesquisa e redação da dissertação quanto na vida pessoal, sem os quais seria muito difícil chegar ao final.

Agradeço em primeiro lugar o meu companheiro, amigo e psicólogo Delermundo que soube ceder o seu ombro nas horas difíceis, compreendendo com paciência cada momento de tensão e desespero. Seu amor foi à força que impulsionou a finalização desse trabalho.

Aos professores Irineu Francisco Barreto Junior e Riberti de Almeida Felisbino, membros da minha banca de dissertação, pelas sugestões feitas ainda na qualificação e que foram importantes para o amadurecimento da pesquisa.

As minhas filhas, que mesmo distante conseguiam me fazer rir e acreditar que o caminho nem sempre é tão ruim quanto parece.

Aos meus amigos e amigas do mestrado, Ana Paula, Tiago Correia, Tiago Brito, Filipe, Ramiro, Carlos Uggere, pelo apoio, carinho e pelos cafés sem os quais teria sido muito mais difícil vencer as angústias e o cansaço.

Devo minha gratidão a Manuela Vieira Blanc, principal responsável pelo desenvolvimento desse trabalho, obrigada pelos ensinamentos, pela paciência e pela generosidade em permitir as divagações e principalmente por me trazer a realidade sempre que necessário. Aprendi e cresci muito com suas orientações.

## **RESUMO**

BRANQUINHO, Liliam Cristine Ferreira., M.Sc., Universidade Vila Velha - ES, agosto de 2017. **Políticas educacionais e necessidades especiais: inclusão e exclusão no sistema escolar.** Orientadora: Manuela Vieira Blanc.

Esta dissertação tenta compreender o paradoxo entre as políticas educacionais de inclusão e as práticas escolares com o sujeito a ser incluído. Para tanto partimos especificamente da análise das políticas públicas de inclusão e ações que poderiam mitigar essa exclusão. Procurando identificar junto à comunidade escolar suas percepções e concepções acerca da inclusão, tendo como base suas percepções sobre as ações que poderiam diminuir ou não essa exclusão no contexto escolar. A conquista legal do acesso à educação introduziu nas escolas grupos muitas vezes à margem da Sociedade. O ambiente escolar, frequentemente excludente em suas práticas, teve de receber legalmente grupos anteriormente excluídos.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Educação, Inclusão, Exclusão.

**Title:** Educational policies and special needs: inclusion and exclusion in the school system

**ABSTRACT**

This dissertation tries to understand the paradox between inclusive educational policies and school practice with the subject to be included. To do so, we departed specifically from the analysis of public inclusion-policies and actions that could mitigate that exclusion. Seeking to identify amongst the school community their realizations and conceptions about inclusion, based on their views around actions that could decrease or not that exclusion within school context. The legal achievement of general education access has brought into the schools outsiders groups. School facilities with often excluding practices had to welcome formerly excluded groups.

**Key-words:** Public Policies, Education, Inclusion, Exclusion.

## SUMÁRIO

1	ESCOLA, DISCIPLINA, NORMAS E NORMALIZAÇÃO .....	12
1.1	A ESCOLA E A DISCIPLINA.....	12
1.2	A ESCOLA, AS NORMAS E A NORMALIZAÇÃO .....	16
1.3	A ESCOLA REPRODUTORA.....	24
1.4	A ESCOLA INCLUSIVA .....	29
2	POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	39
2.1	OS CAMINHOS POLÍTICOS DA INCLUSÃO .....	43
2.2	AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ESPÍRITO SANTO.....	66
3	OS SUJEITOS E OS PROCESSOS DA INCLUSÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM VITÓRIA/ES .....	78
3.1	OS CAMINHOS DA PESQUISA, OS DADOS E OS SUJEITOS .....	87
3.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
4	REFERÊNCIAS .....	106



## INTRODUÇÃO

A educação nem sempre esteve acessível a todos e, durante séculos, esteve restrita a grupos sociais privilegiados. Com a evolução das conquistas políticas e sociais, grupos anteriormente excluídos do ensino formal conquistaram progressivamente o direito à educação. A escola tornou-se, na maioria dos países ocidentais, pública e obrigatória. Faltava ainda, nesse contexto, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, provocando a discussão pela ampliação dos direitos desse grupo ao ensino regular.

A universalização do acesso à educação formal, na concepção das agências internacionais (UNESCO, ONU), seria uma das maneiras de diminuir a pobreza, a violência e a discriminação no mundo, contribuindo para formar uma sociedade mais inclusiva. Esse movimento tem na escola a instituição responsável por efetivá-lo, cabendo aos governos elaborarem políticas garantindo o acesso desses grupos à escola formal.

A inclusão educacional tem seu marco na Declaração de Salamanca (ONU, 1994): a partir das discussões iniciadas com a assinatura do documento pelos países signatários, os governos comprometeram-se com o cumprimento das metas internacionais do movimento “Educação Para Todos”, visando diminuir as lacunas históricas que excluía parcela da população da educação formal.

Buscando diminuir as diferenças excludentes no ambiente escolar, leis garantiram às minorias o acesso à educação. O ambiente escolar muitas vezes não agrega as diferenças: durante anos a educação beneficiou poucos, o que acabou por determinar as ações pedagógicas que privilegiavam os conhecimentos adquiridos por essa elite, contribuindo assim para a manutenção das diferenças sociais. O acesso à educação foi conquista garantida por leis. O ambiente escolar, muitas vezes excludente em suas práticas, teve de receber legalmente grupos anteriormente excluídos. Tendo como base as leis que garantem o acesso desses grupos à escola regular, buscamos compreender neste trabalho se as mesmas seriam suficientes para garantir a esse grupo condições pedagógicas e sociais para exercerem seu direito à educação.

Apesar do apelo dos documentos internacionais, colocando a escola como a instituição responsável pela inclusão, sua força está nas leis. Assim, este estudo propõe contrapor políticas educacionais voltadas às pessoas em condições de exclusão educacional à

inclusão vivenciada por envolvidos diretos no processo. Pretendeu-se analisar os paradoxos entre as necessidades educacionais e a elaboração de políticas públicas, que garantiram o acesso desse público à escola. As políticas públicas fomentam, de modo prático e factível, a inclusão?

O objetivo geral desta pesquisa foi comparar as políticas de inclusão e as ações desenvolvidas na prática escolar com o sujeito a ser incluído. Para tanto, analisamos especificamente a dicotomia entre as políticas públicas de inclusão e as ações entre os sujeitos que poderiam mitigar essa exclusão, procurando identificar junto à comunidade escolar suas percepções e concepções acerca da inclusão.

Atualmente as discussões envolvendo as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas necessárias fazem parte do cotidiano das escolas e universidades, ampliando o debate entre as práticas a serem desenvolvidas com os alunos de inclusão e a aplicabilidade das leis nos ambientes educacionais.

Precedeu esta pesquisa estudo dos documentos internacionais e das políticas públicas nacionais, confrontando-as com sua aplicação nas escolas; depois foram entrevistados especialistas, gestores e famílias que convivem com a temática da inclusão diariamente.

O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, analisamos a escola, responsável por intermediar junto à população as mudanças propostas pelos governos ao longo dos séculos; assim, a mesma disciplinou os sujeitos para o trabalho, reproduziu a cultura formal em detrimento da cultura popular e incluiu legalmente os grupos anteriormente excluídos do processo educacional.

No segundo capítulo, discutimos os caminhos políticos da inclusão: para tanto analisamos os caminhos das leis internacionais e nacionais que permitiram as atuais políticas de inclusão. Inicialmente, discutimos os movimentos internacionais dos séculos XVI ao XVIII que originaram as leis nacionais. Em um segundo momento, relacionamos as leis internacionais do século XX e XXI com a atual política de inclusão nacional. Encerramos o capítulo relacionando as leis nacionais com a política de inclusão do Estado do Espírito Santo e do município de Vitória, nosso contexto específico de coleta de dados. Aqui serão analisados alguns dados secundários expressivos da realidade atual da inclusão de pessoas com necessidades especiais no Brasil e em Vitória.

No terceiro capítulo, discutimos o sujeito da inclusão proposto nos documentos internacionais, contrapondo-o com o sujeito apresentado nos documentos nacionais, e o sujeito da inclusão nos moldes cotidianos. Finalizamos o capítulo apresentando os interlocutores e analisando os dados coletados em entrevistas com quatro interlocutores: coordenadora de instituição filantrópica que atende autistas, coordenadora do núcleo de atendimento e acolhimento aos alunos de inclusão de instituição de ensino superior, mãe de deficiente físico e intelectual e uma professora especialista em inclusão que atua na sala de Atendimento Educacional. Interlocutores inseridos diretamente no contexto de inclusão educacional no Estado do Espírito Santo, com experiências pessoais e/ou profissionais em torno da questão.

Concluimos o capítulo relacionando os dados oficiais com a percepção dos interlocutores sobre a inclusão pela escola.

# 1 ESCOLA, DISCIPLINA, NORMAS E NORMALIZAÇÃO

## 1.1 A ESCOLA E A DISCIPLINA

A Escola atual destaca-se na sociedade ocidental, capitalista e burguesa, como instituição formadora dos jovens para a vida adulta. O modelo escolar atualmente conhecido, garantido pelo Estado a todos os grupos, reproduz a cultura universal acumulada pela Humanidade, sendo disseminada por todos os países; recente historicamente, não possui mais que 150 anos. Surgida no final do século XIX, junto com as relações capitalistas e a industrialização, essa escola supre a necessidade de mão de obra com conhecimento técnico, mas com controle ideológico sobre os trabalhadores (OLIVEIRA, 2010).

A escola moderna surge então no encaixe de mudanças estruturais na ordem econômica, social e política iniciadas no final do século XVI; junto com outras instituições, como prisões, conventos, hospitais, foram modificando-se, junto com a Sociedade, estabelecendo novas regras e normas de convivência e trabalho. Tais instituições propunham-se, cada uma a seu modo, disciplinar os corpos: não pela força bruta, mas com mudança gradual, que inicialmente procurou estabelecer nova relação instituições-usuários. Não bastava punir: era necessário, segundo a nova política econômica, disciplinar o corpo (FOUCAULT, 1999).

Essa mudança de comportamento, quanto a punição e disciplina, vieram ao encontro dos novos objetivos econômicos da burguesia. Mudanças econômicas que acabaram diminuindo os benefícios adquiridos pelos camponeses, produzindo mudanças nos processos de produção e insatisfação da população. Segundo Foucault, a saída encontrada pelos camponeses foi o caminho da ilegalidade: roubos, massacres e violência tornaram-se constantes. Se para os burgueses ataques à propriedade imobiliária não eram suportados, ataques ao comércio e aos portos eram inadmissíveis: a saída encontrada pelos burgueses foi a repressão aos ataques ilegais.

A formação de mão de obra especializada na Europa moderna tardou, principalmente no início das manufaturas e depois na industrialização. O artesão, antes dono dos meios de produção, dos equipamentos e da matéria-prima, viu-se obrigado a vender seu trabalho ao dono da fábrica, gerando diversos conflitos entre os trabalhadores e seus patrões, dado que

muitos rejeitavam as regras estabelecidas pelos donos do capital, visavam ao aumento da produção (ENGUIITA, 1989).

Em realidade muitos desses conflitos ameaçavam os objetivos econômicos da sociedade moderna; nesse contexto, a punição visa disciplinar para o trabalho aqueles que se mostram preguiçosos e refratários ao trabalho. As prisões, de lugar de punir, tornam-se também o local de transformar, de estabelecer no indivíduo o gosto pelo trabalho, ou seja, discipliná-lo para as exigências econômicas e sociais que se instalaram com a ascensão da burguesia e as relações capitalistas novas. Para Foucault (1999, p.141),

Daí a ideia de uma casa que realizasse de certa maneira a pedagogia universal do trabalho para aqueles que se mostrassem refratários. Essa pedagogia tão útil reconstituirá no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocá-lo-a por força num sistema de interesses em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formará em torno dele uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá claramente à máxima: quem quer viver tem que trabalhar. Obrigação do trabalho, mas também retribuição que permite ao detento melhorar seu destino durante e depois da detenção.

A nova sociedade exigia regras disciplinares que valorizavam o trabalho como principal forma do homem. Quem por alguma razão divergisse das regras sociais novas encontraria nas prisões a disciplina que o condicionaria ao mundo do trabalho; na prisão ele desenvolveria o gosto pelo ganho, teria seus hábitos corrigidos, aprenderia uma profissão e poderia voltar para a Sociedade, sem riscos à mesma. À instituição escolar coube socializar esse trabalhador, capacitá-lo a responder às demandas do mercado. Segundo Canguilhem (1995, p.222),

Numa organização social, as regras de ajustamento das partes, a fim de formar uma coletividade mais ou menos lúcida quanto a sua finalidade própria, são sempre exteriores ao complexo ajustado, quer estas partes sejam constituídas de indivíduos, de grupos ou de empresas com objetivo limitado. As regras devem ser representadas, aprendidas, rememoradas, aplicadas.

A disciplina torna-se o objetivo maior, é necessário criar as regras e, principalmente, organizar os sistemas para que as mesmas sejam cumpridas: o preso, o soldado, o aluno, o operário deverão adequar-se a essas regras, destinadas a domar e modificar os comportamentos. Para conseguir seu cumprimento, as instituições disciplinares organizaram sistema de vigilância, qualificação, registro e treinamento. A disciplina incorpora-se nas instituições: o Exército, desde o século XVIII, modifica todo o seu treinamento para melhorar e formar os soldados, capacitando-os principalmente ao uso das

tecnologias que surgiram, preocupado com os menores gestos; no hospital o médico passa a controlar e registrar todas as manifestações dos doentes; a Escola reorganiza suas ações pedagógicas no decorrer dos séculos; modificando as relações alunos-mestres, distancia-se principalmente da escola medieval. Para Foucault (1999, p 195),

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplica-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais. A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Como as relações entre população, governo e meio de produção mudaram desde o século XVII, parcela dessa população, viu-se obrigada a adequar-se às exigências das fabricas: dos horários, metas de produção, tudo aliado a maior mobilidade da população, nesse contexto, a disciplina visava controlar o trabalhador, exigindo-lhe conhecimento técnico específico; as relações trabalhadores-patrões seriam completamente diferentes das estabelecidas entre mestres e aprendizes.

A divisão do trabalho requeria vigilância crescente. O operário muitas vezes relutava em adequar-se as novas regras, ameaçando o novo sistema produtivo. Muitos artesãos negavam-se a trabalhar, enfrentando diversas formas de punição, desde prisões até internações em hospitais para forçar o trabalhador a submeter-se às regras estabelecidas, que incluíam horário fixo de trabalho, normas de produção, entre outras. Segundo Enguita (1989, p.114),

O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas. Em 1772, William Powel já havia visto a educação como meio de adquirir ou instilar o “hábito da laboriosidade”, e o reverendo Willian Turner, em 1786, enaltecia as escolas dominicais como um espetáculo de ordem e regularidade, e citava um fabricante de Gloucester afirmando que as crianças que frequentavam as escolas voltavam mais tratáveis e obedientes, e menos briguentas e vingativas.

As disciplinas visam sistema homogêneo, estabelecendo regras e normas que devem ser seguidas pela maioria. Também é espaço de categorização: os inadequados podem ser penalizados. Portanto, o castigo busca reduzir os desvios. Mas esse castigo utiliza-se

progressivamente; em sistema de gratificação e sanção, nas instituições escolares os professores passam a evitar os castigos, procurando recompensar os alunos melhor sucedidos e incitar nos desviantes o desejo da recompensa. Para Foucault (1999, p. 205),

Este mecanismo de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidades disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números. Uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, permite obter o balanço positivo de cada um. A justiça escolar levou muito longe esse sistema, de que se encontram pelo menos os rudimentos no exército ou nas oficinas. Os irmãos das Escolas Cristãs haviam organizado uma microeconomia dos privilégios e dos castigos.

Assim, os autores demonstram que é justamente através desse jogo de classificação, de divisão entre os bons e os maus, que se diferenciam os indivíduos, reforçando, por outro lado, as regras de normalidade no sistema escolar: ao classificar a atuação dos indivíduos, estabelecem-se conceitos do que é certo, normal, ou o que é desvio. A hierarquia separando o indivíduo segundo suas aptidões reforça modelo a ser seguido.

As disciplinas estabelecerão novas regras de conduta, em nova composição social: normas para a saúde, educação, produção, processos judiciais, gerando corpo social homogêneo. Para Foucault (1999, p. 208),

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga a homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

Alia-se a esse poder normalizador a avaliação, com função de normalizar, classificar, punir; o mesmo será utilizado por todas as instituições disciplinadoras. A Escola compara separa e classifica, contribuindo para o cumprimento das normas estabelecidas, como observaremos adiante.

## 1.2 A ESCOLA, AS NORMAS E A NORMALIZAÇÃO

No século XVIII as instituições disciplinares contribuíram com as regras que definiriam posição e atuação dos indivíduos na Sociedade, corpo social que delimita as regras que seriam seguidas pelos membros do grupo. A norma então regula e homogeneiza uma população, ou diferencia o indivíduo na comunidade. Segundo Canguilhem (1995, p.211),

Quando se sabe que norma é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma norma, é uma regra, é aquilo que serve para retificar, por de pé, endireitar. “Normar”, normalizar, é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho.

Para o autor, a norma circula então entre a disciplina e a regulação, integrando ações e discursos; normas definem não apenas comportamentos, mas todas as atividades de uma sociedade: seja a língua oficial, os sistemas de medidas, as normas de produção, de defesa, de saúde e higiene. Entende-se assim que tudo fora da norma pode ser considerado anormal, segundo as regras estabelecidas pelo grupo social. Segundo Portocarrero (2004, p.178),

O conceito de norma é necessariamente relacional: normal/anormal. Trata-se de uma relação de polaridade e de inversão dos polos, não uma relação de contradição nem de exterioridade, já que a norma é um conceito que qualifica negativamente o setor do dado que não se inclui em sua extensão, ao mesmo tempo em que depende dele para sua própria compreensão. Tal polaridade da experiência de normalização funda, na relação da norma com seu domínio de aplicação, a prioridade da infração, pois, a regra só começa a ser regra ao constituir-se como regra e tendo uma função de correção que surge da própria infração.

Para Canguilhem (1995), normas sociais funcionam como regras de ajustamento, visando coletividade mais ou menos ajustada, que busca unificação, medida comum para todos do grupo. A norma não é lei natural: forma-se em contexto social, que pode de certa forma criar conflitos: é um jogo de poder entre os dispositivos que legitimam a norma, construindo assim a ideia de normalidade.

Entre 1759, data o aparecimento da palavra normal, e 1834, data o aparecimento da palavra normalizado, uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava. (CANGUILHEM, 1995, p. 218).



A Sociedade cria categorias e atributos que considera normais, padronizando interação que corresponderia a maneira de prever as atitudes sociais do ator. Diferentes autores concordam que desses “quadros de normalidade” derivam os parâmetros e expectativas permitindo que o indivíduo possa se sentir e ser reconhecido pelo grupo na interação. Fugindo à normalidade convencionada, o sujeito passa a ser visto enquanto estranho no grupo, deixa de representar e possuir os atributos que os normais aceitam naquela categoria (GOFFMAN, 2013).

Junto com a Escola, a Medicina passa a ter papel importante na sociedade moderna. Aliada das mudanças e desprezando os saberes populares, a medicina do século XVIII ocupa o lugar do saber religioso, os saberes médicos ganham importância disciplinadora: o doente deve ser vigiado, examinado, observado. O hospital deixa de ser o ambiente de assistência, para ser também o ambiente de formação, de conhecimento científico. Para Moysés (2008, p. 5),

Por meio dessa atuação normatizadora da vida, dessa concepção biologizada do viver, a medicina assume, na nova ordem social que surge, um antigo papel. O controle social dos questionamentos, até então exercido pela religião. Com o estabelecimento do estatuto das ciências biológicas e, mais especificamente, da medicina, os critérios religiosos passaram a ser substituídos por critérios, oriundos da área médica. No início, foi no campo da psiquiatria, logo seguida pela neurologia, que surgiram os diagnósticos que legitimavam e até mesmo prescreviam a segregação.

Junto com os saberes médicos, que passaram a definir a normalidade e a cura dos desvios, a Escola passa a internalizar as regras de normalidade, estabelecida pela Medicina: “Compreende-se que o poder da norma funcione dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 1999, p. 154).

Quando, por alguma razão, seja ela física ou social, o indivíduo é visto enquanto estranho pela comunidade, ele poder ser repellido. Os indivíduos com dificuldades de relacionamento, aprendizado, ou alguma deficiência, podem ser estigmatizados, ao não conseguirem reproduzir o papel social que lhes é estabelecido socialmente. A estigmatização é forma de controle social, portanto, que impõe padrão de normalidade. Nessa perspectiva, pode ser o negro, o homossexual, o deficiente físico, o estrangeiro, aquele que pode ameaçar a interação por não corresponder ao papel social que é esperado pela comunidade, criando segregação na interação (GOFFMAN, 2013).

Na interação, o indivíduo busca o reconhecimento do grupo: quanto mais suas ações se aproximarem daquilo que o grupo reconhece como normal, mas ele será visto como integrante do processo. A escola pode ser considerada um desses espaços de padronização dos indivíduos, justamente por inserir, no decorrer dos anos, metodologias pedagógicas e disciplinares para homogeneizar os indivíduos, acatando e reproduzindo, muitas vezes, a noção de normalidade determinada pelas regras sociais e outras instituições e campos, como o da Medicina. O normal vai sendo estabelecido, a partir do século XVIII, com a padronização e coerção do ensino e a criação das escolas normais (PORTOCARRERO, 2004).

A escola dos séculos XVIII e XIX em nada lembra a do XIII: essa escola que classifica, separa, examina e disciplina, é instituição que se formou na sociedade moderna. A escola moderna apresenta contradições desde sua fundação, apresentando-se como lugar de conhecimento, superação, mas, ao mesmo tempo, espaço de reprodução e controle ideológico. A evolução da tecnologia exigiu avanço nos conhecimentos transmitidos, mas por outro lado essas mudanças adequaram o conteúdo ao sistema capitalista, ampliando as desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2010). A escola medieval, que atuava próximo à população, tornou-se instituição disciplinadora que, junto com a Medicina e a Justiça, determinaria os parâmetros de normalidade.

A escola na Idade Média estava reservada a pequena parcela da população, geralmente para a formação dos clérigos. Inexistia preocupação com a divisão de classes por idades ou conhecimento, a relação alunos-mestre era bastante próxima e, muitas vezes, a escola não possuía espaço específico. Com velhos e jovens no mesmo espaço, a preocupação com o currículo era inexistente. Assim como a atuação do mestre terminava junto com a lição, os alunos não tinham acompanhamento; alguns viviam com suas famílias, outros em internatos; mas, mesmo para esses, faltava preocupação quanto à divisão de turmas por idades. (ARIÈS, 1981).

No século XIII, a maioria das escolas não passava de asilos para os estudantes pobres, seguindo as regras monásticas; mas, a partir do século XV as mudanças começaram a ser introduzidas: a própria reforma protestante e o surgimento de nova visão da infância levarão os moralistas e a Igreja a introduzirem novas regras disciplinares. Para a Igreja importava combater os hereges, influenciar os governos, educar os novos governantes e lutar na contrarreforma. Preocupada em ensinar, doutrinar e formar os novos católicos, na

luta contra a heresia volta-se principalmente aos jovens, das classes abastadas especialmente. Os mais pobres, não totalmente esquecidos, seriam recolhidos em instituições de proteção e caridade, para serem protegidos e doutrinados. Para Varela e Uria (1992, p. 70),

A educação será um dos instrumentos chaves utilizados para naturalizar uma sociedade de classes ou estamentos: existem diferentes qualidades de natureza que exigem programas educativos diferenciados. Em consequência se instituirão, pouco a pouco, diferentes infâncias que abarcam desde a infância angélica e nobilíssima do príncipe, passando pela infância de qualidade dos filhos das classes distinguidas, até a infância rude das classes populares. Não é necessário dizer que os eclesiásticos prestarão especialíssima atenção às duas primeiras, ou infâncias de elite, já que sua influência sobre eles é decisiva para a conservação e extensão da fé e de seus próprios privilégios.

Mesmo que a passagem da “infância” à juventude não tivesse então definição clara ou relevância social, católicos e protestantes interessam-se por essa parcela da sociedade: importava-lhes educar desde cedo os mais jovens, ensinando-lhes os preceitos da fé e dos bons costumes, principalmente por serem mais maleáveis aos ensinamentos, frágeis às influências negativas: passa-se a acreditar que os mais jovens necessitam de tutela especial, garantindo-lhes a disciplina, a razão e a civilidade, livrando-os dos vícios. Uma etapa da vida, a ser moldada, disciplinada, “uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais concretos; e se no final, a poderosa arte da educação fracassa, pode-se jogar a culpa na má índole dos sujeitos” (VARELA; URIA, 1992).

Concepções de infância e juventude aparecem no século XVI. Na Idade Média, a criança e o jovem estavam integrados à comunidade, da qual participavam ativamente, seja nos trabalhos domésticos ou no aprendizado de um ofício; faltavam espaços reservados e limites precisos entre crianças, jovens e adultos. As mudanças podem ser observadas por volta do século XVIII, onde os internatos tornam-se os lugares adequados à instrução dos jovens e crianças; junto com eles, surgem concepções sobre como orientar e dirigir os mais jovens, emergindo também uma ciência pedagógica. Nesse momento os internatos, voltados principalmente aos mais abastados, começam a modificar suas ações pedagógicas, preocupando-se com a divisão das classes, com vigilância e disciplina individualizante; Igualmente observa-se preocupação com os rumos da família, com os cuidados que a mesma deveria ter em relação aos filhos. Para os jovens das classes mais favorecidas, deveria prevalecer o amor da família e a educação do colégio; para os mais pobres,

prevaleceriam as instituições de caridade e os internatos, ficando isolados, muitas vezes sequer recebendo o apoio da família. Conforme Ariès (1981, p.185),

Uma nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção de criança bem educada. Essa noção praticamente não existia no século XVI, e formou-se no século XVII. Sabemos que se originou das visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais. A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques.

As crianças e os jovens herdariam os novos hábitos, que se tornaram hábitos de uma elite. Os hábitos medievais foram inicialmente abandonados pelas crianças, depois pelos mais pobres. Os que insistiam em mantê-los eram considerados desordeiros e vagabundos. Através da instituição escolar instala-se, aos poucos, sistema de reclusão de jovens e adultos para lhes garantir a disciplina necessária à sua formação social.

A Escola moderna em nada lembraria a escola medieval: a principal diferença, a disciplina, estendia-se às famílias, que seriam obrigadas a manter os filhos nas escolas pelo período necessário ao cumprimento do ciclo educacional. Mas mesmo as escolas do século XVIII distinguia o público a ser atingido, não apenas pela idade, mas pela classe social: o liceu (ensino médio), longo, voltado aos burgueses, e a escola (fundamental), com ensino mais curto, para o povo, estabelecendo para esses alunos infância mais curta em relação às crianças burguesas. Segundo Varela e Uria (1992, p.78),

O recolhimento e educação dos meninos pobres em instituições às quais são destinados pouco tem a ver não apenas com a educação do príncipe menino, como também com a dos colegiais que, além de se dedicarem ao estudo de matérias literárias (gramática, retórica, dialética) proibido para os pobres, e ao de distintas línguas entre elas o latim, entretêm-se com jogos e espetáculos cultos e adquirem maneiras cortesãs, através da dança, da esgrima, da equitação e de outros exercícios de distinção corporal em consonância com sua categoria social. Mas não se trata unicamente de diferenças de conteúdos e atividades, senão que a dureza do enclausuramento, o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade, e a autopercepção que se lhes inculca são fruto da diferença abismal que existe entre os preceptores domésticos, os colégios e as escolas de primeiras letras destinadas aos filhos dos pobres.

O mesmo processo verificou-se no continente americano, onde a escola foi utilizada como mecanismo de assimilação forçada, pelos imigrantes, da cultura americana, forçando os mesmos a esquecer suas tradições, convertendo-os em cidadãos da nova pátria, tendo a escola o papel de socializar as gerações novas. Mas foi justamente a população negra

emancipada que propiciou aos reformadores educacionais aplicar a formação para o trabalho industrial, sem necessariamente oferecer educação voltada para uma sociedade livre e democrática: “Se já não se podia utilizar o chicote, devia-se recorrer à escola. Qualquer coisa antes que perder o controle da mão de obra negra por causa da emancipação, pois fazer o contrário seria desperdiçar recursos” (ENGUIITA, 1989, p. 123).

As mudanças educacionais não se restringiram às crianças e aos jovens: era necessário, para que o trabalho educacional apresentasse o sucesso esperado, que formasse indivíduos disciplinados, prontos para convirem em sociedade, que as mudanças alcançassem também os mestres, responsáveis por instruir os jovens. As primeiras mudanças, nos colégios dirigidos pelos jesuítas, substituíram os castigos drásticos por intervenções suaves e vigilância constante (FOUCAUT, 1999).

O ensino individualiza-se crescentemente, rompendo com a escola medieval, onde mestre e alunos mantinham relação próxima, já que o mestre falava para público grande e diverso e sua autoridade, junto aos alunos, terminava muitas vezes com o fim das aulas. O professor jesuíta, em primeiro lugar, deveria ser para seus alunos exemplo; seus ensinamentos buscavam individualização visando premiar os bons, incentivando as disputas, o mérito individual e o êxito como prêmios a serem perseguidos. Os alunos, agora divididos em classes, pela idade, nível social e conhecimento, passavam pelo exame, essencial: era preciso medir o conhecimento dos jovens, que se rivalizavam para ocuparem os primeiros lugares; “o mestre”, além de exemplo moral para seus alunos, detém agora o conhecimento, o poder de instruir e escolher a melhor formação para os alunos. Para Foucault (1999, p.211),

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida, a obra prima autenticava uma transmissão de saber já feita – o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia... A era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência.

As regras estavam criadas, o ensino individualizava cada vez mais os alunos, a disciplina era essencial para garantir a ordem e o aprendizado; com o exame, o mestre poderia acompanhar o desenvolvimento dos alunos e, junto com a nova medicina, definir e regular as questões ligadas à aprendizagem, separando os que aprendem e os que não o

conseguem, os disciplinados e os indisciplinados. Essa normalidade era estabelecida pela proximidade do aluno às regras estabelecidas; qualquer desvio deveria ser tratado, curado ou punido. Segundo Freitas (2012, p.10),

Podemos ver a construção de “certa média”, ou aquilo que é considerado habitual no comportamento, sendo construído para as crianças. Com base nesses padrões, a anormalidade se faria visível na medida em que o sujeito estivesse em desvio com a norma definida. Vão se estabelecendo exames que determinam em que medida os sujeitos se encontram próximos ou distantes das regras. Essa categoria de anomalia vai ser evidenciada pela criança que se distancia do desenvolvimento médio esperado.

As mudanças na Escola vêm ao encontro dos interesses de sociedade que buscava formação diferenciada. A atuação do professor e sua especialização serão vistas pelos governos como maneira de controlar não apenas a educação dos alunos, mas também a formação dos mestres, agora oferecida e controlada pelo Estado, para representarem os interesses de sociedade em vias de industrialização. Os sistemas de ensino refletem também lutas religiosas, na catequização realizada pelos jesuítas, ou no conhecimento necessário para a leitura da bíblia, para os protestantes. A própria formação dos estados nacionais impeliu a expansão do ensino, principalmente pela necessidade de cultura capaz de unificar, no mesmo território, povos inicialmente inimigos, função também atribuída à Escola. Segundo Enguita (1989, p.130),

Torna-se claro que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram desenvolvendo-se com eles, mas por razões a eles alheias. Entretanto, pode-se afirmar que, desde certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola.

Cabia ao professor transmitir as mudanças; a própria formação do professor, nas Escolas Normais, visava condicioná-lo à vigilância, à disciplina, para que aplicassem em seus alunos as regras aprendidas. Sua formação distanciava crescentemente os mestres da cultura das classes humildes; conteúdos como língua nacional, sistema decimal, hábitos de higiene, História e Geografia passaram a ser estabelecidos pelos governos. Assim, as crianças das classes populares recebiam educação distante de sua realidade social, que tinha muito mais a ver com a imposição de normas de comportamento, obediência, amor ao trabalho e respeito às autoridades. Para Varela e Uria (1992, p. 80),

A escola normal fará do professor um ser desclassificado em perpétua aspiração à reclassificação. Recrutados de estamentos sociais o

suficientemente elevados para não se sentirem pertencente às classes populares e o suficientemente baixos para aspirarem a uma profissão nova, que apareça como uma vida de promoção social, os professores, salvo exceções, menosprezarão a cultura das classes humildes, seus hábitos e costumes, desprezo reforçado e justificado pelos cursos da Escola Normal, e tentarão transmitir sua admiração pela cultura burguesa na qual não estão completamente integrados e na qual desejam infrutiferamente integrar-se.

As escolas, com o passar dos anos, aproximaram-se, em sua organização e estrutura, da indústria: quanto mais ela organizava-se por eficiência na produção, (introduzindo métodos que privilegiavam o controle e os processos da produção, priorizando a eficiência e o lucro), mais os reformadores escolares, inspirados nos modelos industriais, adotavam medidas que procuravam estabelecer nessas instituições as mesmas regras de produção: “Em primeiro lugar, as escolas deviam reconhecer a liderança do mundo empresarial. Os reformadores proclamavam o dever das escolas de servir à comunidade para, ato contínuo, confundir esta com as empresas.” (ENGUIITA, 1989, p. 125).

### 1.3 A ESCOLA REPRODUTORA

A instituição escolar não representa apenas o espaço de reclusão, disciplinamento, na infância e na juventude. No decorrer dos séculos, ela seria responsável por também neutralizar e desqualificar outras formas de socialização e de conhecimento. Todo o conhecimento será legitimado na figura do professor especialista, que terá sua competência determinada pelas autoridades. Os colégios administrados pelos jesuítas, além de imporem disciplina rigorosa, seja na formação dos jovens burgueses ou dos nobres, preparando-os para ocuparem as posições de destaque na Sociedade, ou no acolhimento e mais tarde preparação dos mais pobres para educação que privilegiava a obediência e o amor ao trabalho, legitimarão a educação escolar como a única forma válida de educação. Segundo Varela e Uria (1992, p. 82),

Os reformadores católicos e os que reforçam na prática suas teorias educativas instauram nos colégios um modo específico e particular de educação que rompe com as práticas habituais de formação da nobreza e, muito mais ainda, com a aprendizagem dos ofícios das classes populares. Formação e aprendizagem, graças a estas instituições, e mais tarde á escola, distanciar-se-ão cada vez mais contribuindo para estabelecer a ruptura que persiste na atualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, ruptura que não lograrão superar nem as declarações de princípios dos ilustrados, destinadas a prestigiar o trabalho, nem o aparecimento das escolas de artes e ofícios.

Esses colégios romperiam com as antigas instituições medievais, integradas, como as corporações de ofício, à comunidade local; instituições com certo poder político, podendo muitas vezes interferir e influir nas decisões dos governantes. Da mesma forma, os alunos das universidades medievais possuíam liberdade desconhecida aos alunos dos novos colégios. Quanto mais a Escola ampliava seu projeto de individualização, de controle dos estudantes, pela disciplina e pelos intermináveis exames, mais distanciava-se das comunidades, dos saberes comunitários, impondo assim novas relações entre os mestres, os alunos e a comunidade. A Escola tornava-se local de ensino que desvincula o conhecimento prático do conhecimento erudito.

Nos colégios, a manipulação do aprendizado, pelo professor, detentor do conhecimento, privilegiará saberes como a língua culta (latim), urbanidade e boas maneiras, que acabavam enaltecendo o conhecimento e a cultura das classes distinguidas. O conhecimento deve ser neutro, validado pelo conhecimento científico e repassado pela Escola através do professor. Para Varela e Uria (1992, p. 84),



Os colégios de jesuítas são precisamente uma preservação do contágio das multidões. A partir de agora a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas pelo estigma do erro e desterradas do campo da cultura, a única legítima porque está legitimada pelo mito da neutralidade e da objetividade da ciência. Esta relação entre o saber dominante e os saberes submetidos reproduz-se de algum modo na relação professor-aluno, que não é, estritamente falando, nem uma relação interpessoal nem uma relação com saberes que dêem conta das realidades circundantes, senão que é uma relação social, de caráter desigual, marcada pelo poder e avalizada pelo estatuto da verdade conferido aos novos saberes.

A ação pedagógica cumpria, portanto, seu papel de universalizar a cultura, ou seja, de homogeneizar, universalizando a ação pedagógica, destacando-se como inovadora, ocupando o espaço de socialização de agentes primários, família, igreja. (TEDESCO, 1995). Os artesãos socializavam-se em sua comunidade de nascimento, o aprendizado era por transmissão de conteúdos, que privilegiava o conhecimento do mais velho, encarregado de instruir os mais jovens exatamente por possuir conhecimento vinculado aos saberes técnicos, importantes para a comunidade e para a vida.

Com a escola obrigatória, os laços de socialização rompiam-se, o enclausuramento dos jovens era tido como maneira de livrá-los dos vícios sociais, ensinando-lhes os valores da família, os valores burgueses, protegendo os jovens dos perigos e da miséria. Enterrando, assim, os antigos laços de socialização, com a comunidade, com o bairro. “O menino popular nasce em grande medida desta violência legal que o arranca de seu meio, de sua classe, de sua cultura, para convertê-lo numa mercadoria, um gerânio, uma planta doméstica” (Varela; Uria, 1992, p. 86).

Quanto mais a escola distancia-se da realidade do aluno, com linguagem que muitas vezes em nada representava a cultura e os conhecimentos dos mesmos, principalmente os das classes menos favorecidas, mais dificilmente seu aluno acompanhará o que é ensinado. Por outro lado, esse processo se efetiva de um modo que leva o aluno a aceitar como normal essa dificuldade, incorporando o problema com o ensino como seu. Desta forma a escola reproduziria o fracasso mantendo a distinção cultural, replicando como verdadeira a cultura da classe dominante e subordinando seus alunos a padrão cognitivo, cultural e de classe que reproduz as desigualdades sociais. (BOURDIEU, 2007).

A obrigatoriedade do ensino integra-se na formação dos jovens e das crianças como projeto de governo, no final do século XIX e início do XX. A educação é considerada projeto para o desenvolvimento de sociedade que busca em seu desenvolvimento: a

educação enquanto saída, na busca por sociedade integrando os novos projetos econômicos e sociais da classe burguesa: “o operário é ignorante e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo, o operário tem instintos avessos, e não há outro recurso senão moralizá-lo se queremos que as sociedades e os estados tenham harmonia, saúde, e prosperidade”. (VARELA; URIA, 1992, p. 86).

As medidas novas, tomadas pelos governos e pelos novos reformadores, extrapolavam a obrigatoriedade da escola, fazia-se necessário expandir o sentimento de família nos trabalhadores eliminando os perigos, os vícios. Os governos investem então na construção de casas para os mais pobres, na regulação do trabalho de crianças e mulheres, na melhoria dos bairros, no policiamento, na fundação de berçários, em cárceres para os que apresentassem dificuldades de adaptação, em escolas dominicais para adultos, entre outras ações. Todas essas intervenções buscavam, segundo seus parâmetros, moralizar a Sociedade, instalar sentimento de família, que busca o cuidado com a casa, com os filhos e a manutenção dos mesmos, principalmente para os trabalhadores. Percebendo a difícil assimilação de muitos desses novos hábitos, principalmente pelos mais velhos, que durante anos viveram no “vício”, na “promiscuidade” e no “desperdício”, os jovens tornam-se os alvos perfeitos da política de transformação social. São vistos pelos governos, reformadores e empregadores como capital potencial, necessitando de cuidados, instrução, para que depois convertam esses ensinamentos em benefícios econômicos e sociais. O ideal, dessa educação para o menino trabalhador, não tem como objetivo central prepará-lo para mandar, ou tornar-se culto, mas principalmente treiná-lo para a obediência e a submissão à cultura considerada legítima: “custam menos às escolas do que as rebeliões” (VARELA; URIA, 1992, p. 84).

A obrigatoriedade da escola vincula-se, portanto, ao novo tratamento moral e social que os governos e os novos reformadores buscam construir na Sociedade; a escola obrigatória integra-se ao projeto da burguesia de proibir aos trabalhadores qualquer forma de educação particular, visto que muitos desses programas contrariavam os interesses dos governos e dos burgueses justamente por atacar os saberes burgueses. Como instrumento massificador, a escola obrigatória contribuirá para, de certa forma, diminuir os conflitos entre trabalhadores e as classes dirigentes. A Escola passa a ser vista como agência que impõe, através dos seus discursos ideológicos, dos conteúdos que ela transmite, das relações que ela estabelece, orientação para os princípios de uma cultura dominante (TEDESCO, 1995).

A escola, tal como o colégio de jesuítas, fará sua a concepção platônica dos dons e das aptidões: se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é só sua, e o professor não duvidará e, lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola especial para deficientes. Em todo caso lentamente a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando esta força incipiente, esta tábula rasa, num bom trabalhador. (VARELA; URIA, 1992, p. 88).

A Escola foi definindo e estabelecendo normas classificatórias que aumentaram a discriminação dos alunos que não alcançavam os resultados escolares esperados; ao desclassificar seu conhecimento e sua cultura privilegiando a cultura das classes dominantes, a Escola acaba contribuindo para que os alunos sofram Violência Simbólica: o aluno sente-se incapaz de reproduzir o que é exigido dele pela escola por não dominar os símbolos da cultura dominante (BOURDIEU, 2007).

Os símbolos impostos às crianças das classes populares pela escola estão totalmente desconectados do seu contexto familiar; no ambiente escolar as crianças serão apresentadas a novas maneiras de falar, sentar-se, dirigir-se ao professor, interferindo em sua vida privada, como ao estabelecer-se o horário de se levantar. Esse processo de certa maneira rompe com seus hábitos familiares: o aluno deve entender a importância da ordem, do uso do tempo, mesmo que para isso deva abandonar os hábitos da família e do grupo. Cabe ao professor, dotado de poder que lhe foi dado pela formação, definir melhores técnicas para manter a disciplina: como condicionar os alunos, quais os melhores exames deveriam ser aplicados... A diferenciar os que conseguem e os que não conseguem aprender e os que devem ser isolados. A sala de aula vai aos poucos se tornando espaço de competição pelas melhores notas (VARELA; URIA, 1992).

Nesse espaço, a organização e a individualização crescem, com métodos usuais em instituições fechadas como conventos, prisões, fábricas com horários rígidos, que não permitem espaço para contestações nem questionamentos. Mas, se nas prisões do século XVIII toda uma arquitetura teve como aliados os instrumentos de vigilância que contribuíram com o disciplinamento dos presos, na Escola a grande invenção que contribuiria para a ordem, a disciplina, o condicionamento do corpo, distanciando alunos, vencendo a indisciplina, foi à carteira escolar: “Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a submissão do aluno” (VARELA; URIA, 1992). Aliada desta disciplina e surgindo como nova ciência, a psicologia escolar dará subsídios à

escola, encarregando-se de mapear e classificar a mente dos alunos, definindo como agir com os que fugiam aos padrões e normas considerados corretos pela escola e pelo professor.

Ao estender seu campo de atuação ao ambiente escolar, a medicina passa a atuar sobre esse ambiente segundo sua própria concepção. Ao normalizar preceitos para a aprendizagem adequada, estende-se para o não aprender. Medicaliza a educação, transformando problemas pedagógicos e políticos em questões biológicas, médicas. Cria as entidades nosológicas das doenças do não aprender na escola e para elas propõe solução. Antecipando-se, prevê que os problemas irão ocorrer e se coloca como portadora das soluções (MOYSES, 2008, p.11).

A ideia de uma educação pública que, de certa forma, foi ao encontro da ideia de uma educação para todos, concedeu à classe dominante não apenas o poder de reproduzir sua cultura na Escola, disseminando-a às classes populares, mas também se tornou de certa maneira invenção dessa classe social e do Governo, alinhados com as mudanças econômicas que se apresentavam desde o século XVIII, como elemento civilizador e formador dos filhos dos trabalhadores. Desclassificando a cultura popular fomentando nas crianças e nos jovens, o sentimento de que para serem incluídos e aceitos pela escola e pela nova cultura vigente devem abandonar os hábitos adquiridos no seio de sua família, a escola terá a função de mostrar o caminho a ser seguido e a cultura a ser privilegiada e reproduzida.

## 1.4 A ESCOLA INCLUSIVA

A Escola ganha notoriedade como instituição que participou da construção de sociedade nova, que projetava mudanças não apenas sociais, mas econômicas e políticas. A educação começou a ser entendida, principalmente pelos governantes e pela burguesia, como indispensável ao ideal de sociedade alinhada com os novos conceitos de economia, saúde, família, prosperidade. Segundo Pineau (2008, p. 101),

Escola e Modernidade parecem ter estabelecido uma relação de produção mútua. Por meio de complexos e eficazes dispositivos, a escola moderna construiu subjetividades que comungavam a cosmovisão moderna. Aprendia-se a ser moderno principalmente, embora não exclusivamente, na escola. Ela ensinava a atuar sobre o mundo de acordo com certas premissas e matrizes que se articulavam com os efeitos de outras instituições modernas, tais como a família, o hospital, o quartel e a fábrica. Produziu-se tal eficácia graças à escola ter sido capaz de pôr em ação as bases sobre as quais a Modernidade erigiu seu programa educacional. O triunfo da escola implicou processos modernizadores de unificação cultural (ética, estética, ideológica, etc.) nas populações sob seu encargo, que tiveram como efeitos o desenvolvimento do Estado moderno, a criação da nacionalidade como “imaginário compartilhado”, a imposição de práticas e padrões simbólicos a todos os habitantes — como exemplo, a simbologia nacional —, a proibição e o controle de outras propostas e a criação de mercados de produção e consumo homogêneos e expansivos.

A Escola tornou-se esse espaço privilegiado que forma o indivíduo, estabelecendo entre o mesmo e o mundo as condições necessárias à vida em sociedade. A Escola servia aos interesses do Estado, disciplinando e educando os indivíduos, ajudando a controlar os que pudessem ameaçar a ordem determinada. Para Lopes e Fabris (2016, p. 83):

Dito de outro modo cabe à escola da modernidade, produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da educação para todos.

Portanto, a inclusão desses jovens e crianças integrava amplo projeto de governo que via na escolarização a base para uma sociedade racional, com indivíduos capazes de conduzirem a si mesmos. Mas falar em inclusão é falar dos excluídos do projeto educacional. Se a educação na Modernidade tinha em seu projeto maior desenvolver jovens disciplinados, capazes de conduzir-se racionalmente, aqueles que fugissem dos padrões de normalidade seriam de certa maneira os que deveriam ser conduzidos e vigiados. “Dessa forma, se aproximam a criança, o jovem, o louco, entre outras figuras que aprendemos em diferentes tempos e espaços a definir como incapazes de racionalidade e autocondução”. (Lopes; Fabris, 2016, p. 35). O que pode diferenciá-los é que os jovens e

as crianças, quando bem orientados, conseguem atingir a maioria racional, enquanto os outros, nessa perspectiva, devem estar sempre vigiados devido a sua irracionalidade.

A inclusão é operada como estratégia educacional para disciplinar os indivíduos normatizando-os.

Mas o que é, objetivamente, incluir? Segundo Lopes e Fabris (2016, p. 62),

A palavra exclusão começa a circular antes mesmo da palavra inclusão, etimologicamente a palavra exclusão vem do latim *exclusio*, - *ōnis* que significa exclusão, ação de afastar, exceção, fim, cujo infinitivo é *excludere*, excluir. Seus registros em língua portuguesa datam de 1550.

Para Castel (2013, p. 32), o termo exclusão tem sido usado de maneira heterogênea, para designar várias situações: “De fato não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído, a não ser que se trate de um caso muito particular”. Lopes e Fabris analisam a exclusão sob o aspecto econômico: aquele desprovido momentaneamente de emprego, fora do contexto do capital, ou os momentaneamente desfilados ou vulneráveis, impedidos de participar ativamente dos processos, como no desemprego. (LOPES; FABRIS, 2016).

A exclusão pode designar muito mais do que aspecto econômico: excluídos podem ser aqueles à margem do Sistema, considerados diferentes ou que não seguem as normas sociais. Segundo Xiberras (1993, p.19),

Os excluídos estão simplesmente ausentes ou invisíveis. Uma exclusão conseguida, por definição, não pode ser apreendida, pois suporia que a população de excluídos fosse rejeitada para tão longe do nosso universo mental e das nossas fronteiras espaciais que ficaria fora do nosso alcance, para lá da nossa linha do horizonte, fora do nosso pensamento: tal como o estrangeiro que, enquanto permanecer ao longe, não nos incomoda.

Interessa-nos entender, nos processos históricos, como se constroem as noções de inclusão e integração, entendidos como termos mutuamente relacionados.

Historicamente, aqueles com alguma deformidade sofriam extermínio ou exclusão social. Tal situação começa a alterar-se no final da Idade Média, quando a Igreja reconhece seu direito à vida, vendo-os então como sendo criaturas de Deus. A Igreja posicionava-se sobre a “anormalidade” situando-as como acontecimentos demoníacos ou castigos. Assim, sob o domínio do cristianismo a deficiência deixa a ordem da exclusão e incorpora-se à segregação e discriminação. Para Lopes e Fabris (2016, p. 47):

Eles não deixaram de existir, mas sua existência era conduzida e explicada pela Igreja e dentro dos princípios da moral cristã. Dessa forma, a condução das condutas dos anormais estava orientada por um governo pastoral.

Essa proteção divina imbuída de explicação mística foi questionada e derrubada com o movimento iluminista que buscará nas explicações racionais e científicas as explicações para as anomalias. Aliando-se a essas mudanças, o Estado buscará com outras instituições a disciplina dos corpos no ordenamento da Sociedade. A Escola, como vimos, foi a instituição que mais preparou o indivíduo para ser inserido naquele novo contexto social (LOPES; FABRIS, 2016).

Observa-se que no final da Idade Média os considerados excluídos, por estarem fora da norma, começaram a ser vistos na condição daqueles que deviam ser corrigidos. Portanto, os desviantes, deficientes e perigosos deixam, no século XIX, de serem os excluídos no sentido de mortos sociais ou isolados em confinamento, tornando-se recuperáveis. Inexistiu, contudo, ruptura histórica das práticas de exclusão; a inclusão estabelece-se como forma de cuidado econômico e de educação da população (FOUCAULT, 2003).

A Modernidade, principalmente entre os séculos XVIII e XIX, apresenta muitas práticas de exclusão e reclusão atravessando deslocamento, mudança de sentido: é o período de inserção do indivíduo nos aparelhos de produção, educação e correção. Ele não é mais invisível aos olhos do Estado, de algum modo ele faz-se presente, torna-se objeto de projeto econômico e político. Segundo Foucault (2002, p.114):

Todas essas instituições: fábrica, escola, hospital psiquiátrico, prisão, têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos, liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos, liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma.

Mudança ou deslocamento no uso dos termos indica passagem da reclusão do século XVIII, que exclui os indivíduos do convívio social, para a reclusão do século XIX, que liga os indivíduos aos aparelhos de produção. Resta-nos entender quando o termo *inclusão*

tornou-se potência conceitual, ressignificando ainda, na Modernidade e na Contemporaneidade, os demais conceitos e práticas (LOPES; FABRIS, 2016).

Se adotarmos como marco que, ao deixar de ser invisível ao Estado, o indivíduo deixa de ser excluído, temos como norteador a inserção do mesmo em processos inclusivos, entendendo que na organização da sociedade moderna e contemporânea muitos desses vinculam-se aos sistemas produtivos: ter emprego ou estar na escola já configuraria estar incluído. O indivíduo comporia, portanto, modelo social e econômico (SAWAIA, 2014).

Relacionar produção econômica a inclusão supõe que, quanto mais o indivíduo participa da produção, mais ele se encontra incluído; portanto, aqueles à margem do processo podem ser considerados excluídos. Por outro lado, partindo-se do entendimento de que deixando de ser invisível para o Estado deixa-se de ser excluído, podemos considerar isso uma dualidade, pois não participar da produção caracterizaria exclusão econômica e social; o que não ocorre, pois o Estado estabelece em suas ações medidas e normas garantindo participação mínima do indivíduo na produção, significando integração ao sistema. Pode-se assim buscar definição desses conceitos que parta do princípio de que a integração refere-se a estar no mesmo espaço físico do outro; mas as relações sociais e econômicas são frágeis e instáveis, enquanto inclusão significa relação indivíduo-outro-produção maior, ou seja, o mesmo consegue participar ativamente do grupo. Segundo Lopes e Fabris (2016, p.68):

A palavra inclusão aparece na academia dos Singulares de Lisboa em 1665. Etimologicamente a palavra vem do latim *inclusio*, -ōnis- encerramento, prisão. Os seus usos, assim como da palavra exclusão, foram sendo ressignificados até os dias atuais. A palavra incluir, conforme o dicionário Houaiss, tem quatro acepções; (1) verbo; encerrar, por dentro de, introduzir. (2) fazer figurar ou fazer parte de um grupo, ou categoria de pessoas. (3). Conter em si, compreender. (4) trazer em si, dar origem, implicar, envolver, importar.

O termo inclusão também pode estar associado ao princípio da “Educação Para Todos”. Partindo do princípio de que todos devem ter acesso à educação e à vida social, estar incluído neste caso é estar presente nos espaços e redes educacionais; o excluído, portanto, é o que se encontra fora desses espaços (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Em muitos momentos, o conceito *inclusão* pode relacionar-se a integração, ou seja, o conceito de permitir que indivíduos que apresentem diferenças possam conviver em um mesmo espaço físico, ou seja, o mesmo foi incluído no processo por normas e ações



governamentais, porém não consegue estabelecer relação social com o grupo. Segundo Lopes e Fabris (2016, p.69),

Nesse caso, a inclusão toma o viés do estar junto no mesmo espaço físico e associa-se à noção de normação/correção daquilo que é anormal nos indivíduos. O ponto central desse entendimento é tornar a diferença algo que possa ser reduzido ao mesmo. Nesse caso, a diferença passa a ser entendida como o oposto de o mesmo, além de semelhante à diversidade.

Na Educação, o termo *inclusão* ganha força em 1990, com a Conferência Mundial de Jomtien defendendo a “Educação para Todos”, destacando em suas discussões o entendimento de que a maioria dos problemas relacionados à miséria se relacionaria ao desconhecimento das pessoas acerca de seus direitos e deveres. Sendo a educação direito básico, deveria ser oferecida a todos até o ano 2000. Destacaram-se entre os objetivos a promoção de oportunidades de educação duradoura a todas as crianças e o estabelecimento de metas de permanência e de ensino correspondentes às necessidades dos alunos e suas famílias; afinal, parte desse público sequer era considerado capaz de aprender. O oficializado na Conferência de Jomtien culminou na Declaração de Salamanca, em 1994, dando novos contornos à proposta educacional. Antes, o ensino dividia-se em regular e especial, em que a “clientela” seria atendida segundo suas necessidades, gerando dois sistemas educacionais separados. Uma inclusão no sistema, mas em sistema segregado (SANTOS, 2000).

Embora as discussões sobre a inclusão escolar estivessem em andamento desde a Conferência de Jomtien, no Brasil as mesmas só cresceram no meado da década de 1990, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. O conceito de integração embasava a inclusão educacional: o objetivo era inserir nas salas de aulas regulares os alunos que se encontravam fora das escolas; mas ainda condicionava o termo uma ideia de correção ou normalização dos indivíduos. O termo inclusão surge nas discussões oficiais só no final do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique, não significando nenhuma alteração prática nas ações pedagógicas; mas é em seu segundo mandato que o termo integração perde força, substituído nos documentos pelo termo inclusão. O que permanece nas ações pedagógicas nesse momento é a relação inclusão-normalização. Para Lopes e Fabris (2016, p.70):

A noção de normalização permanece e é ressignificada e fortalecida a partir de sua emergência em organismos internacionais. Enquanto o conceito de correção partia de uma referência de sujeito normal a ser seguido, o conceito de normalização sinalizava uma preocupação maior

com processos, as estatísticas, as curvas de normalidade, considerando variáveis locais e globais de comportamentos e os fluxos populacionais.

Apesar de o termo integração ter sido aos poucos substituído pelo termo inclusão, na prática, em várias partes do território brasileiro, ele continua determinando o entendimento sobre inclusão (LOPES; FABRIS, 2016). As ações nas escolas refletem as sociedades em que atuam; portanto, em comunidade que respeita e tolera a diversidade, mais os funcionários da escola replicaram em suas práticas pedagógicas ações inclusivas; a mudança de integração para inclusão só representaria mudança se a própria sociedade mudasse sua relação com a inclusão, ou seja, uma escola inclusiva refletiria uma sociedade que respeita as diferenças.

As questões relacionadas à inclusão extrapolariam os muros da escola e as ações de professores, diretores e coordenadores. Sua realização exige mudança de toda a Sociedade; ou seja, apesar de todas as políticas que garantem o direito à inclusão e o acesso de todos a uma escola inclusiva, seu sucesso depende de sociedade que entende e respeita o direito de todos os cidadãos e busca incluí-los independentemente das diferenças. Portanto, “Ainda que haja muitas ações que as escolas possam fazer para trabalhar pela inclusão, há limites para o que cada escola pode atingir sozinha. Deve haver uma mudança sistemática e uma política nacional” (MITTLER 2003, p.27).

A Declaração de Salamanca deixa claro que escola deve abrir-se à diversidade, às diferenças, ampliando o conceito de educação inclusiva. Entendendo por educação inclusiva a educação que deve ser ofertada a todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas, sociais ou étnicas. Segundo o documento, a inclusão desses alunos em escolas inclusivas contribuiria para melhor integração dos mesmos no sistema educacional. Esse debate enseja reflexões sobre o que deveria ser uma escola inclusiva.

Segundo a própria declaração, é uma escola na qual todos os alunos podem aprender juntos; portanto, a escola deveria responder pedagogicamente às necessidades dos alunos: modificações curriculares, acessibilidade, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Implicando por parte dos governantes políticas públicas educacionais que assegurem a elaboração de projetos de educação inclusiva. “Dessa forma, a palavra inclusão passa a abarcar as relações interpessoais, além do estar junto” (entendido como condição mínima necessária, porém não suficiente para as ações de inclusão) (LOPES; FABRIS, 2016, p.70).

Equilibrar leis e as práticas pedagógicas parece desafiar os processos de inclusão; de alguma forma estamos integrados/incluídos no sistema: o problema é definir como essa inclusão é recebida pelo grupo. Na Modernidade, com as mudanças econômicas e sociais, essa inclusão ocorreu pela necessidade de formação de mão de obra condizente com as condições de produção exigidas pelas fábricas, o que exigiu mudança na educação desse trabalhador. A contemporaneidade desafia a inclusão com mercado muito mais competitivo à procura de trabalhadores mais especializados; favorecendo ações cada vez mais individualizantes; acarretando intervenção estatal para garantir o acesso, mesmo que precário, do indivíduo ao Sistema; o outro é visto enquanto eterno concorrente, ou seja, eu permito que ele ocupe o espaço, esteja integrado, mas essa integração ou inclusão pode significar apenas participar em parte do processo, não garantindo real avanço no grupo. Para Lopes e Fabris (2016, p.65):

Todos estão incluídos e ninguém está seguro. Isso significa dizer que todos estão no jogo do neoliberalismo, portanto podem de um momento para o outro ocupar posições variadas dentro do gradiente disponível de inclusão, entendida aqui nos limites de estar junto e da integração. A exclusão nessas situações está determinada pela fragilização moral dos indivíduos, e não mais pela não pertença física.

As discussões e as leis relacionadas à inclusão podem garantir a grupos anteriormente excluídos acesso a educação, saúde e trabalho. O que não asseguram é inclusão sem aumentar a tensão e os questionamentos entre os grupos, em que cada um luta para manter direitos e privilégios. Os discursos atuais sobre inclusão buscam compromisso do indivíduo dentro do Sistema com o outro, de algum modo impedido integrar o processo. Muitos destes discursos encontram na educação solução para desenvolver na sociedade um sentimento, mesmo que subjetivo, de que a diferença importam na construção de sociedade que passa privilegiar a inclusão.

Estamos afirmando que inclusão é uma estratégia de Estado para desenvolver na população e, a partir da operação das maquinarias de individualização, por exemplo, a escola e o jurídico, em cada indivíduo em particular, uma subjetividade inclusiva. Isso significa desenvolver uma forma de ser que conduz os indivíduos a se ocupar com o outro. (LOPES; FABRIS, 2016, p.67).

Para Mittler (2003), o conceito de Inclusão exige a construção de olhar diferente sobre a diferença, seja de aprendizagem ou dificuldades de comportamento, quer dizer, mudança de olhar sobre “o defeito” para um “modelo social”; quando o foco é o “defeito”, tende-se a acreditar que todas as dificuldades enfrentadas pelo aluno no ambiente escolar é,

geralmente, culpa do aluno: as ações do sistema educacional buscam adequar a criança ao sistema escolar, a escola não assume que precisa rever suas ações para acomodar aluno em particular, trabalhando para a diversidade estudantil.

Segundo o autor, o contrário seria o “modelo social”, em que a Sociedade e a Escola aceitam que suas instituições é que são discriminatórias, opressivas, incapacitantes; e que suas ações devem remover os obstáculos à participação das pessoas fora dos padrões de normalidade aceitos pela Sociedade, mudando as práticas que criam e mantêm a exclusão. Segundo Mittler (2003, p.26),

Embora um modelo baseado no defeito seja rejeitado como uma explicação única, ele permanece bastante influenciável e afeta profundamente a política, a prática e as atitudes das pessoas. Tal modelo tem influenciado muitas gerações de professores, pais e legisladores e ainda é parte da consciência geral de quase todos que trabalham com educação. Portanto, ele não vai apenas desaparecer porque acadêmicos e ativistas argumentam que o referido modelo é obsoleto e discriminatório.

Ainscow defende que a escola inclusiva em muitos países segue quase a mesma lógica: inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar regular. Para o autor, escola que acolhe a diversidade tem como objetivo principal eliminar a exclusão social, mediante a inclusão educacional. Assim, “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW 2009, p.11). A Escola em consonância com o Governo e o Mercado não investiria apenas em práticas corretivas e disciplinares, mas auxiliaria a formar sociedade mais inclusiva que privilegie a diversidade.

Esse novo debate amplia questionamentos, levando a considerações até sobre a linguagem a ser utilizada: o próprio termo “educação especial” reforça a segregação, principalmente por se entender a educação inclusiva com sentido maior, que deve atingir a todos os alunos em situação de risco ou vulnerabilidade. No contexto da educação inclusiva a mesma pode estar representada no direito do aluno de frequentar a escola do bairro, mais próxima à sua casa e à comunidade na qual a família se insere, ou seja: a escola deve estar preparada para atender ao aluno e à sua família.

O desafio da inclusão é que ela objetiva a reestruturação do sistema para que ele possa responder a uma gama inteira de necessidades especiais. Logo, devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação dos alunos, ao mesmo tempo em que enfatizem os desafios do sistema (MITTLER, 2003, p.32).

Uma leitura mais ampla sobre a educação inclusiva pode favorecer o aluno, justamente por entender que a necessidade do mesmo em termos educacionais não estaria vinculada a sua deficiência, ou condição desfavorável, mas à eliminação das barreiras que restringem a participação do mesmo no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, essa proposta levanta questionamentos daqueles que advogam a educação inclusiva, relacionados especificamente ao amplamente entendido como “necessidades especiais”, principalmente porque esses grupos acreditam que desvincular a educação inclusiva das questões em torno das necessidades especiais implicaria retrocesso quanto aos direitos dos estudantes com deficiência. Ainda assim, tais argumentos se enfraquecem perante os direitos: a educação para todos reforça a Declaração de Salamanca, independente de raça, condição econômica, social, deficiência, em escolas regulares. Para Ainscow (2009, p. 16),

Há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes. Em alguns países, esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social. Quando usada em um contexto educacional, a inclusão social tende a se referir a questões de grupos cujo acesso às escolas esteja sob ameaça, como o caso de meninas que engravidam ou têm bebês enquanto estão na escola, crianças sob cuidados (ou seja, aquelas sob cuidados de autoridades públicas) cigano/viajantes.

Importa, portanto, que a escola atual busque trabalhar com o aluno real, não o abstrato, idealizado em padrão que inclusive contraria os novos paradigmas da educação inclusiva, que busca na diferença e na diversidade um novo olhar para a educação, entendendo que o modelo de “aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos deficientes, carentes, comportados, inteligentes, agressivos e tanto mais” (MANTOAN, 2006, p. 197). Tais classificações favorecem escolas de ambientes segregados. A educação inclusiva é muito mais que apenas colocar os alunos em salas de aulas regulares, vai além também de incluí-los nas políticas públicas educacionais; a educação inclusiva envolve mudança nos paradigmas da própria Escola e da própria Sociedade: quanto mais ações inclusivas e respeito à diversidade possui uma comunidade mais essas ações serão replicadas na comunidade escolar.

Se os governos buscam diminuir a exclusão social, com ações eventualmente assistencialistas na origem, ao analisarmos o termo exclusão poucos seriam realmente os excluídos, pois estariam incluídos pelas leis e ações dos governos. Mas o que elas não asseguram é a superação da inclusão excludente. “Dito de outra forma, muitos sofrem por

estarem no interior dos grupos discriminados e impedido-limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram” (LOPES; FABRIS, 2016, p.74). Destacamos, portanto, que não basta o aluno presente na sala, ele deve participar efetivamente das atividades, ser reconhecido pelo grupo: não pela sua igualdade, mas pela contribuição com sua diferença ao grupo e à Sociedade.

É esse olhar do considerado normal em relação ao considerado diferente que procuramos entender, como contribui ou não para uma educação inclusiva. Compreendendo a relação com o grupo dos alunos incluídos pela legislação. Investigando a contribuição das ações pedagógicas à inclusão, que por definição respeita a diversidade. Revisando as metodologias. Buscando não uma adequação do aluno ao sistema educacional, mas o entendimento de que cada aluno é capaz de produzir, independentemente de suas dificuldades, desde que as ações pedagógicas da escola possibilitem a participação ativa do aluno respeitando as diferenças: culturais, sociais, linguísticas, étnicas e as deficiências.

A Escola é instituição importante na socialização secundária. Questionamos como nesses últimos anos tem ela assimilado e modificado suas ações pedagógicas no trabalho com a diversidade e a diferença. Mas lembrando que a Escola reflete a sociedade em que se insere, reproduzindo por muitos anos um contexto social e privilegiando uma elite intelectual, podendo assim aumentar a exclusão, ou mesmo resignificar o conceito de normalidade na sociedade atual (MITTLER, 2003).

Esse é o cenário que nos interessa pesquisar, considerando o discurso sobre a inclusão e o conceito de educação inclusiva em toda sua amplitude, independentemente da situação de exclusão dos que se encontram os que precisam ser incluídos. Mas, por serem diferentes, podem ser estigmatizados, resultando em integração, não inclusão. No segundo capítulo, discutiremos as políticas de inclusão no Brasil, procurando entendê-las em sua origem em relação aos movimentos por uma educação inclusiva-especial.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Declaração de Salamanca inova, justamente, ao colocar na pauta dos países participantes o direcionamento que teriam como referência para a elaboração de políticas que privilegiem educação inclusiva (SANTOS, 2000).

A educação inclusiva tem sido desde então discutida em vários setores da Sociedade, estimulando o posicionamento da mesma sobre o tema, bem como ações governamentais que a promovam. Segundo Lopes e Fabris (2016), as iniciativas para a efetivação desses projetos de inclusão ocorrem inicialmente por ações dos governos, obrigando a Sociedade a discutir, assimilar e a acreditar no processo como condição para melhorar as relações sociais. Para as autoras, discutir as políticas de inclusão a partir das ações dos governos não desmerece nem tira o crédito das lutas de grupos social ou economicamente excluídos, que através de suas reivindicações obrigaram os governos a fomentarem ações inclusivas. Mas compreende que o viés escolhido para analisar essas políticas envolve o investimento dos Estados na Sociedade, interferindo nas relações que se estabelecem entre os mesmos.

As autoras consideraram que, ao estabelecer políticas buscando incluir os cidadãos na vida social, os governos investem em mudanças na própria Sociedade. Assim, as primeiras ações governamentais visando à promoção da inclusão dos cidadãos podem ocorrer através de políticas que buscam retirar da miséria e incluir os mesmos no mercado, possibilitando verificar ações como: bolsa-família, gás, desemprego, que em essência resgatam o cidadão da miséria. Importa relacionar essas ações iniciais ao entendimento da educação inclusiva como benefício social e econômico. Não pretendemos aprofundar o conceito de Política, mas apenas partir do entendimento inicial de seu significado e sua importância nas mudanças sociais, para depois relacioná-las, em breve histórico com as medidas dos governos, para o estabelecimento de uma política nacional de educação inclusiva. Para Oliveira (2010 p.93),:

Política Pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Para Souza (2006) as políticas públicas podem ser definidas como campo do conhecimento, visando colocar o Governo em ação, ao mesmo tempo em que analisa as ações desenvolvidas do Governo, propondo quando necessárias mudanças no rumo ou no curso dessas ações, enquanto procuram entender as causas que levaram as ações governamentais a seguirem rumos diferentes, dependendo do lugar em que são aplicadas; ou seja, são políticas desenvolvidas em sintonia com a Sociedade e o período de aplicação, podendo ser alteradas conforme o momento social, econômico e político. Segundo Lopes e Fabris (2016, p.80):

As políticas públicas atendem princípios de um governo e como tal buscam certa permanência. Elas mudam conforme os regimes e formas de governo. Mas geralmente expressam a conquista de movimentos sociais e de classes. Uma política pública que foi importante durante o período das pestes não será reeditada de forma igual no período da AIDS, embora mantenham algumas tramas constitutivas que as unem, são processos diferenciados. Percebemos que o tempo e o espaço são coordenadas, importantes na elaboração das políticas e de suas análises.

As políticas estabelecem-se em determinado tempo e espaço e podem modificar ou produzir outras verdades, modificando a ação dos sujeitos submetidos a elas. “Política Pública, é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões.” (AZEVEDO, 2003, p. 38). São ações que afetam a população e suas práticas.

Exemplo de políticas públicas: as redistributivas, cujo objetivo principal seria redistribuir a renda por meio de recursos ou financiamentos do serviço público: bolsa-escola, cesta básica, isenção de impostos para famílias carentes, entre outras. As distributivas implicam ações governamentais cotidianas: podas de árvores, reparos em prédios públicos, projetos ambientais, ... As regulatórias, elaborariam leis que autorizam os governos em suas ações redistributivas ou distributivas (AZEVEDO, 2003).

Como dissemos anteriormente, não pretendemos aprofundar o conceito de Política, mas de relacioná-la a ações governamentais que instituíram as políticas de inclusão na Educação e as mudanças que as mesmas podem ocasionar nas relações sociais. Partimos do princípio de que as ações governamentais atuais atuam localmente sem se desconectarem das globais. Segundo Lopes e Fabris (2016, p.81),

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestação/materialidade da governabilidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de



resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder.

Assim, corrobora-se a ideia de Azevedo (2003) de que, se “políticas públicas é tudo o que o governo faz ou deixa fazer”, então as políticas de inclusão podem funcionar como estratégias que buscam diminuir as distâncias sociais e econômicas entre os cidadãos. Da mesma forma, a omissão dos governos pode gerar conflitos. Por outro lado, ressaltamos que essas políticas podem influenciar as relações e as práticas sociais, justamente por incluir em um mesmo espaço físico grupos anteriormente separados: são regras elaboradas, que devem ser assimiladas pela Sociedade como verdade, visando modificar uma prática social. Observa-se desse modo o Estado gerindo os conceitos e os processos de inclusão, provocando discussões sobre a importância e a necessidade de leis para garanti-la.

Considerando que políticas não estão desconectadas da Sociedade e seus conflitos, aquelas que têm a educação como foco principal podem auxiliar na assimilação das práticas inclusivas. Importa lembrar, enfim, que o conceito de Educação é amplo, extrapolando o ambiente escolar, envolvendo o que é aprendido socialmente na família, na igreja, na rua, ... E que resulta da observação, reprodução, repetição e transmissão cultural. Segundo Oliveira (2010, p.96),

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Quando, na Conferência de Jomtiem o discurso da “Educação Para Todos” entra na pauta das discussões, reenfaz-se a necessidade de educar para diminuir as diferenças sociais, já que um dos pressupostos da conferência é que a causa da miséria é a falta ou o acesso insuficiente à educação. Considerando que desde a Modernidade a educação é vista como um dos pressupostos para o progresso de uma sociedade conclui-se que contemporaneamente as políticas educacionais que priorizam a inclusão buscam modificação das práticas sociais. Corroborando com Lopes e Fabris (2016, p.84):

Entendemos que os processos inclusivos são produzidos no social. É impossível falar de inclusão escolar ou social sem falar em seu oposto: a exclusão. Como já dissemos, os processos de in/exclusão são relacionais, dependem do outro para acontecer. Não há como ficar de fora dos intensos jogos dessa política neoliberal que nos agrega a essa sociedade disciplinar

e, agora mais intensamente à sociedade de normalização ou de controle. Somos subjetivados por esses sentidos e forças, adquirimos cada vez mais essa subjetividade inclusiva.

As políticas de inclusão influenciarão a educação e as relações sociais. Os impactos gerados nos processos de inclusão, vinculados aos processos de exclusão e de normalização das práticas inclusivas orientam nossas discussões. Entendendo a inclusão educacional como processo amplo, extrapolando a discussão sobre o direito dos deficientes de estudarem em escolas regulares; tendo como referência a importância dessa discussão atualmente, começaremos o próximo tópico com breve histórico das políticas de inclusão culminando na educação especial.

## 2.1 OS CAMINHOS POLÍTICOS DA INCLUSÃO

Assumindo que políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado que podem interferir nas relações e nas práticas sociais, discutimos neste tópico, o contexto econômico, social e político que possibilitará a inserção social dos excluídos, destacando que a educação inclusiva extrapola a mera inclusão do deficiente nos espaços sociais.

Apesar de a deficiência não ser o único objetivo das políticas de inclusão, a mesma continua forte na relação educação-inclusão. Assim como a educação, durante muitos anos, foi privilégio de poucos ou esteve vinculada a projeto de fortalecimento da Sociedade, o deficiente não fazia parte desse universo. Ele sempre transitou entre a exclusão, passando pelo banimento, morte ou pelo isolamento (LOPES; FABRIS, 2016). Em Esparta, crianças com problemas físicos, ou mentais eram jogadas em abismo. “Aristóteles e Platão admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência fosse dependente economicamente” (RODRIGUES, 2008, p. 8). Já na Idade Média, a Igreja assume a missão de salvar e tirar do pecado os considerados anormais.

Conforme as mudanças econômicas modificavam as relações sociais, os discursos transitavam do teológico para o médico e depois para o pedagógico. Segundo Rodrigues (2008, p. 9-10):

No século XVI, surgiram dois intelectuais: Paracelso, médico, e, Cardano, filósofo”. Paracelso, no seu livro “Sobre as doenças que privam o homem da razão, foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico, digno de tratamento e complacência. Cardano, além de concordar que a deficiência era um problema médico, se preocupava com a educação das pessoas que apresentavam a deficiência.

As transformações sociais e econômicas, decorrentes dos avanços do capitalismo, a maior mobilidade das pessoas, aliado à insalubridade das cidades e preocupação com as doenças, determinarão a nova posição ocupada pela Medicina na vida e nas decisões das pessoas. Soma-se a esse processo nova ideia de infância e de família, bem como a concepção de que as doenças estavam intimamente ligadas à ignorância das pessoas e das famílias: o ensino torna-se necessário, é importante civilizar. Para Moysés (2008, p.2):

Nessa maneira de pensar o processo SAÚDE/DOENÇA, não há espaço para determinantes como políticas públicas, condições de vida, classe social. A ignorância seria a grande responsável pelas altas prevalências de doença. Daí, a solução só poderia ser pelo ensino. A medicina exercerá o

papel normatizador com grande eficiência, difundindo ideias que perduram até hoje, inclusive na formação de profissionais.

O ensino estará aliado a toda uma concepção nova de infância, de família e de organização social: as pedagogias disciplinares. Nesse processo, os conhecimentos médicos destacam-se ao buscarem desvendar, mediante ações médicas, as origens das dificuldades enfrentadas pelos alunos para aprender. Segundo Rodrigues (2008, p.10-11):

O século XIX foi marcado pelo trabalho de vários autores como Itard. Ele apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800). Criou uma metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron. Foi o fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial; forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana. Em outras palavras, para a dicotomia natureza x cultura.

A medicina estabelecerá também os parâmetros que justificariam o aprendizado; os problemas da vida serão transformados em problemas biológicos. “O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... Tudo é transformado em doença em problema biológico e individual” (MOYSÉS, 2008, p.3). Da atuação inicial visando a normas para garantir a saúde e a aprendizagem, a Medicina abrirá o caminho para as doenças do não aprender.

A universalização do ensino incluirá as crianças mais pobres. Ao objetivo claro de integração das classes populares aos processos produtivos se soma o de controle social: por meio da educação, nesse momento, qualquer desajuste ou resistência à escola obrigatória será visto como sinal de delinquência ou anormalidade (VARELA, 1999). O comportamento será o primeiro item a ser controlado, qualquer comportamento desviante devendo ser corrigido; O modelo era o homem saudável, dentro das estatísticas, da média definida pelos novos estudos médicos. A Medicina substituíu aos poucos as justificações teológicas da segregação e exclusão. Segundo Moysés (2008) a Medicina passa a ditar o que é ou não normal no campo da aprendizagem escolar, desde as questões de higiene, a criação dos testes psicométricos para medir inteligência, ao determinismo biológico utilizado para explicar o racismo. Assim como a Neurologia e seu estudo do cérebro destacam-se no campo médico, influenciando a instituição de classes especiais para os alunos com dificuldade de aprendizagem. O controle social passaria a ser exercido pela Escola seguindo as descobertas da Medicina.

Pesquisadores a exemplo do Doutor Binet evidenciam em seus estudos a importância de detectar os comportamentos refratários à disciplina escolar. O mesmo elaborará testes para

medir a inteligência e a capacidade de aprender: “as crianças insolentes, indisciplinadas, faladoras, turbulentas, imorais, e atrasadas, serão qualificadas por Binet como anormais” (VARELA, 1999, p.11).

Os testes de Binet, que passam a ser utilizados pelo governo francês, traziam em sua obrigatoriedade a intenção e o desejo do Governo de criar salas de aulas homogêneas. Segundo Rodrigues (2008, p.15):

O legado que Binet recebe de Séguin é a ideia de que há uma continuidade de graus de inteligência e cabe a ele defini-la em termos que permitam comparar, efetivamente, o desenvolvimento normal e atrasado. Concomitante a esse avanço pedagógico, surge uma propagação alarmista do perigo social, que a pessoa com deficiência representava. Como não se podia justificar essa posição pela falta de conhecimentos biomédicos e psicológicos, só restava a explicação da determinação política da produção científica. Estudos genealógicos foram feitos para provar o caráter hereditário da deficiência, chamando a atenção dos políticos, dos planejadores e demógrafos para o problema que as pessoas com este acometimento representavam para a ordem e saúde públicas. A partir daí, observaram-se esterilizações, em vários pontos do mundo, como uma medida preventiva. Apesar dos progressos nas áreas da bioquímica, da genética, do diagnóstico médico e da psicologia infantil, a deficiência ainda carrega a marca da maldição ou castigo do céu e do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável.

Conforme se definiam normas pedagógicas e psicológicas que determinariam as condições necessárias ao aprendizado e adaptação das crianças, surgem os espaços reservados para educar as crianças “inadaptadas”, que se transformaram em lugares de observação e tratamento e que acabariam por elaborar novas metodologias e técnicas para o estudo sobre a capacidade de aprender. Nesses espaços que procuram instrumentalizar pedagogicamente a escola, determinando as condições necessárias ao aprendizado, surgirão, em oposição à pedagogia disciplinar, novas concepções sobre a aprendizagem. Os membros da chamada Nova Escola desenvolveram metodologias e técnicas que modificavam a relação da criança com o espaço da escola. Dentre eles se destacarão Maria Montessori e Ovídio Decroly, que, em comum com os outros membros da Nova Escola, criticarão o sistema disciplinar e corretivo das escolas, os exames e a homogeneização do saber (VARELLA, 1999).

Para esses pesquisadores, muitos deles psiquiatras ou psicólogos, era preciso rever as metodologias educacionais; eles inauguram visão sobre o aprender contrária às pedagogias disciplinares, que impunham à criança adaptação aos métodos utilizados pela escola. A escola e seus mestres é que devem estar adaptados às necessidades educacionais das crianças. O espaço escolhido para fundamentar suas teorias e seu trabalho são as

instituições que abrigam as crianças consideradas inadaptadas. Os trabalhos e estudos com as chamadas crianças “anormais” mais tarde estenderam-se às crianças normais, destacando-se os trabalhos de Montessori, desenvolvidos em bairros pobres de Roma, visando a uma vida melhor para operários e seus filhos. Para Varela (1999, p.13):

O regeneracionismo e o reformismo social constituíram a base teórica na qual os reformadores se movimentaram como demonstraram em toda sua obra. Maria Montessori diz explicitamente que sua metodologia e seu material têm como finalidade alcançar a concentração, a perseverança e a autodisciplina da criança. A ação educativa deve produzir, ao final, uma personalidade equilibrada e adaptada.

Para a autora, mesmo sendo críticos da pedagogia disciplinar, os novos educadores e suas ações, que buscavam construírem novas metodologias educacionais, não estavam desconectados das mudanças sociais e políticas. Suas posições, que buscavam colocar a criança em primeiro plano no ensino, vinculavam-se de certa maneira à necessidade de construir cidadão mais autônomo que poderia, segundo eles, ser socializado, independentemente de sua condição social ou econômica. O fato de os primeiros especialistas em psicologia infantil serem médicos determinará a influência das ações profiláticas e terapêuticas na educação. O campo da psicologia escolar diversifica-se, ampliando sua atuação em psicologia genética, da aprendizagem, da instrução, da educação especial.

Configuram-se assim as pedagogias psicológicas que fundam suas raízes nas pedagogias corretivas. Uma vez mais, a gestão da anormalidade converteu-se em ponta de lança do governo de populações mais amplas. Neste sentido, a infância anormal, que parecia uma população residual e secundária, serviu na condição de objeto de tratamento e de técnicas, de laboratório de experimentação de novos saberes e poderes com desejo de expansão. (VARELA, 1999, p.16).

No final do século XX, as ideias de Piaget e Freud ganham destaque. Pertencentes ao campo da psicologia clínica, eles desenvolvem teorias que percebem o desenvolvimento infantil em etapas. Estas manteriam padrão universal, mas as propostas desenvolvidas por ambos colocam a criança no centro do processo educativo. O professor passa a ser percebido na condição de coadjuvante: a escola e o ensino devem adaptar-se às necessidades das crianças: “Não foi em vão que Piaget fez sua frase de Binet, segundo o qual: a adaptação é a lei soberana da vida” (VARELA, 1999, p.17).

Interessada em discutir as mudanças educacionais que possibilitaram as políticas de inclusão, essa nova perspectiva educacional estimula o desenvolvimento de novas relações, regulações, e formas de socialização no ambiente escolar. Considerando que a Escola encontra-se conectada aos anseios, enfrentamentos e conflitos de dada sociedade, tais mudanças convergiriam com os interesses de parte da burguesia que buscava para seus filhos novas perspectivas educacionais (VARELA, 1999).

As pedagogias psicológicas privilegiam, assim, controle interno, em contraste com as pedagogias disciplinares, em que o controle externo determina a ação. Elas estimulam a maleabilidade do ambiente, dos processos de aprendizagem, que agora são entendidos e cientificamente normalizados com base em estágios de desenvolvimento. Motiva assim busca constante pelo desenvolvimento correto, nos estágios programados: de certa maneira, a vigilância continuava tão presente quanto nas pedagogias disciplinares. Segundo Varela (1999, p.18),

Os alunos têm assim cada vez menos controle sobre sua própria aprendizagem, já que os mestres, e, sobretudo os especialistas, podem conhecer os progressos e os retrocessos que realizam. A verdade sobre eles mesmos e seus verdadeiros interesses torna-se uma realidade distante e alheia. Sofrem, portanto, um processo de expropriação cada vez mais intenso que constitui a outra face de um estatuto de minoria que, além de cânticos à criatividade, à liberação e à autonomia supõem dependência e subordinação cada vez maiores.

No Brasil, essas discussões chegariam bem mais tarde e, apesar de terem como exemplo as experiências europeias, seguiram inicialmente uma vertente de segregação, para, apenas mais tarde, caminharem para a integração e, recentemente, culminarem em processo de inclusão. Durante a colonização, a educação não foi necessariamente a maior preocupação do colonizador; a educação, quando presente, ficou inicialmente a cargo dos jesuítas, que tinham o objetivo principal de catequisar: fossem os índios ou os escravos, não respeitando sua cultura e suas diferenças: era excludente, segregacionista e etnocêntrica. Como afirma Kassar (2011, p.63):

A organização econômica do Brasil nos períodos da Colônia e Império não necessitava da alfabetização e da instrução da massa trabalhadora (grande parcela da população vivia na zona rural e a economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios).

O descaso e desinteresse pela educação marcou a colonização, em economia basicamente agrícola, sem espaço para essas discussões, muito menos inclusão. A economia, por não

exigir mão de obra especializada, pode ter contribuído para internação em instituições de caridade, filantrópicas, ou mais tarde em hospitais apenas dos deficientes ou inaptos ao trabalho com deficiência realmente grave (JANNUZZI, 2012).

Mesmo quando pauta das discussões, desde o Primeiro Império prevaleceu educação deficitária, apesar da Constituição de 1824, a primeira do Brasil, defendendo “instrução primária e gratuita a todos”, considerada direito civil e político do cidadão. Ainda nesse período pouco foi feito, mesmo em relação à educação primária: os que tinham condições mantinham professores particulares para os filhos; a grande maioria da população se mantinha analfabeta e a educação dos deficientes nem era citada.

Mais precisamente no artigo oitavo da Constituição de 1824, as pessoas consideradas incapacitadas, física ou moralmente, eram privadas de direitos políticos. Acredita-se que esse público passa a ser atendido pelas câmaras municipais, confrarias e casas de caridade, que recebiam os deficientes abandonados em suas portas. Segundo (JANNUZZI, 2012), a criação da roda dos expostos, em Salvador, São Paulo, e Rio de Janeiro, e a lei de 1825, que ordenava às províncias a criação das mesmas, poderia ter facilitado o abandono de crianças com alguma anomalia, ou que os pais não desejavam cuidar, nas portas das casas de caridade.

Em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação destas crianças: Irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas Doroteia filhas de Santana. Assim, havia a possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação (JANNUZZI, 2012, p.8).

As pesquisas europeias em relação aos alunos que, mesmo frequentando a escola, não demonstravam desenvolvimento satisfatório, chegaram ao nosso país “com os médicos que iam estudar principalmente, na França, trazendo em suas bagagens, entendimentos e problemas de uma civilização urbana, e, aplicavam os ensinamentos sem retoque, em uma civilização eminentemente rural” (MOYSÉS, 2008). Então principiam, mesmo que timidamente, os primeiros avanços educacionais neste sentido.

Inicialmente manteve-se o atendimento dessas crianças em instituições especializadas, sendo suas deficiências tratadas como casos médicos, com pouca ou nenhuma ação pedagógica, longe da Sociedade e do ambiente escolar (KASSAR, 2011).

A primeira instituição para atendimentos pedagógicos a pessoas com deficiência foi criada no Brasil em 1854: o Instituto dos Meninos Cegos. Depois, em 1857, o Instituto dos Surdo-



mudos, em 1874 na Bahia o Hospital Juliano Moreira, para atender os deficientes intelectuais, e, em 1887, a Escola México, no Rio de Janeiro, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas. As instituições funcionavam em regime de internato.

As medidas adotadas estavam longe de representar avanço significativo. Havia a preocupação de separar a criança do mundo externo e vigiá-la permanentemente. Apesar de os responsáveis pelos institutos terem desenvolvido programas que estimulavam o aprendizado dos alunos para serem futuros professores e permanecerem trabalhando, ensinando outros internos, a educação do deficiente ainda não era a maior preocupação do Governo. Novamente, a maioria das ações desenvolvidas vinculava-se aos discursos médicos então vigentes.

A situação educacional começa a alterar-se só no início do século XX, desde a criação, em 1890, dos grupos escolares separando os alunos por classe e nível de aprendizagem, dividindo séries do ensino fundamental, o que poderia facilitar o aprendizado como ocorrera na Europa desde o século XVIII. Mas o estímulo à criação de escolas não fora acompanhado pela responsabilidade do Governo por assegurar acesso às mesmas. Se os investimentos em escolas regulares eram insuficientes, a educação dos deficientes se manteve relegada às instituições de caridade ou pessoas da elite e intelectuais que buscavam, pela educação e assistência, melhorar as condições do Brasil. Segundo Jannuzzi (2004, p.18):

O trabalho educacional com os surdos e cegos, também nos teria chegado via França. Porém, na realidade, o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como produtoras de mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias.

No início do século XX, depois da Proclamação da República e todas as mudanças que acompanharam tal acontecimento, como a abolição da escravatura, o crescimento das cidades e o redirecionamento dos investimentos federais à produção de café, cresce o movimento que institucionaliza a higiene escolar. Novamente o discurso médico, tal como acontecera na Europa, responsabiliza os pais e as mães pelos problemas de saúde dos filhos. Os médicos definirão igualmente como a Escola deve agir para garantir o aprendizado, interferindo sobre o modelo de arquitetura dos prédios, o currículo, as horas de trabalho, “normatiza também o comportamento adequado, enfatizando que o aluno deve

aprender regras à mesa, adquirir hábitos de higiene, fazer exercícios físicos adequados, enfim, rompem com a ignorância dos pais, responsáveis pela falta desses hábitos” (MOYSÉS, 2008, p. 9).

Muitos desses discursos refletem ideias racistas e eugenistas, corroborando a pressuposta inferioridade dos negros e dos pobres. O discurso médico considerará essas crianças incapazes de aprender. Os atrasos e os baixos índices de aprendizagem eram vistos como consequência do acesso das crianças pobres nas escolas, índices que só diminuiriam através da atuação dos especialistas: “A criação de classes especiais, ou de aperfeiçoamento, seriam, assim, consequência da entrada maciça de um segmento social que jamais havia frequentado a escola” (MOYSÉS, 2008, p.12).

O século XX foi o século da descoberta das potencialidades das crianças: juristas, educadores e médicos se organizaram para “salvar a criança”; principalmente, a pobre: para livrá-la dos maus hábitos familiares, da falta de moral. Para tanto, não mediram esforços para obrigar as famílias a ensinar seus filhos, vigiá-los, mesmo que em certos casos fossem necessário afastá-las da família, quando entendido que não tinha condições de educá-las. Segundo Rizzini (2011, p.27),

É preciso entender a lógica de outro tempo, na postura salvacionista dos nossos reformadores. Educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação.

Mas os discursos, em muitos casos embalados pelos exemplos europeus, não conquistaram mudanças objetivas. Os novos ideais republicanos chocavam-se com sociedade tradição agrária com uma elite vivendo paradoxo entre a promoção do progresso e a manutenção dos privilégios. Era necessário instruir o povo, bem como controlá-lo e vigiá-lo (RIZZINI, 2011). Os médicos e juristas inspirados pelos novos ideais dividiram as crianças pobres em dois grupos: os dignos de salvação, com família adequada às regras sociais: trabalho, moral cristã, filhos na escola.

Situação diferente enfrentavam as crianças pobres, cujas famílias viviam em situações consideradas marginais, seja por não estarem inseridas no mercado de trabalho ou por se considerar que não respeitavam as normas estabelecidas pela Sociedade. Para esses, considerados pelos médicos membros de classe social biologicamente vulnerável, a vigilância deveria ser constante. Entre os defensores da educação moralizadora,

encontravam-se os juristas imbuídos da missão de fazerem cumprir as leis e normas que garantiriam: “a educação”, a saúde e a ordem. Para Rizzini (2011, p.63):

A educação moralizadora da população pobre, porem digna, era igualmente reconhecida como parte da missão do jurista. Entretanto seu domínio diferenciava-se do médico. A esfera jurídica encarregava-se de regulamentar matérias que coagissem os indivíduos a respeitarem as normas condizentes com a moral, as quais levariam a nação à sua meta civilizatória. Seu discurso era igualmente moralizador e fortemente influenciado pela esfera médica. Sua missão era tão salvacionista, conservadora e moralista quanto a do médico e do higienista em sua luta comum por uma reforma civilizadora, moralizadora e de correção da infância.

Para estas famílias, com filhos fora da escola, a intervenção do poder público justificava a suspensão do “pátrio poder”: a guarda dos pais sobre os filhos. Essas medidas eram defendidas tanto por médicos como por juristas, inspirados por modelo europeu. As leis de proteção e de “inclusão” das crianças no início do século XX no Brasil integravam projeto maior, desenvolvido com a estratégia de educar o povo como meio de combate da desordem. O suporte do Estado visava ajudar as famílias a lidar com a insubordinação dos filhos. Caso não conseguissem, as crianças passavam à tutela do Estado. Todas, essas medidas eram vistas pela Sociedade como necessidade dos tempos modernos: não se ouviam vozes contra as mesmas, pois, se tinham sido aplicadas em países “civilizados” deveriam servir de exemplo ao desenvolvimento de um projeto nacional (RIZZINI, 2011).

Os projetos iniciais de educação no Brasil, principalmente, depois da Proclamação da República, priorizavam a moralização e a manutenção da ordem e eram voltados, sobretudo, às famílias pobres. A manutenção da ordem era imprescindível ao crescimento do País, servindo ainda de instrumento para as famílias receberem instruções sobre saneamento e saúde. Era ainda ferramenta importante para mudar a relação cidadão-trabalho, em país recém-saído da escravidão no qual o trabalho ainda considerado degradante e associado à escravidão e pobreza.

A educação adequava-se ao projeto civilizador, distinguindo cidadão e não cidadão, a criança digna da cidadania, o pobre que se adequou às normas, trabalha e mantém a moral e os bons costumes. O Estado se encarregaria de conter o abandonado, afastá-lo de sua tendência à periculosidade, enviá-lo para tratamento. Essa criança, filha da pobreza, será transformada em “menor” que deve ser corrigido para ser inserido socialmente.

As leis das primeiras décadas do século XX previam a inclusão das crianças e das famílias pela escolarização. O novo projeto de construção social, a Escola, embasava os discursos médicos e sua aplicação. Ensinar a criança garantiria que os hábitos familiares seriam aos poucos modificados. Esse projeto de cidadania se direcionava sobretudo às crianças pobres, já que as ricas tinham cidadania garantida pelo nascimento. A inclusão educacional, finalmente, visava transformar as crianças pobres em cidadãos honestos e trabalhadores.

A criança deficiente se manteve então invisível. O atendimento das mesmas restringia-se aos institutos especializados, geralmente internatos; ou hospitais psiquiátricos. Os discursos médicos determinam os tratamentos, os parâmetros de classificação do anormal pedagógico e do anormal social, quem receberá tratamento terapêutico ou será encaminhado a institutos de segurança pública. Segundo Moysés (2008, p.15):

Os especialistas da infância anormal serão, com frequência, também os divulgadores e defensores dos patronatos; também as crianças serão, com frequência, as mesmas, na escala social; endireitamento moral, ortopedia mental, crianças anormais serão apenas variações de nomeações de um mesmo dado: será sempre entre os pobres, entre os mais pobres dos pobres que se abriga e se esconde o perigo social futuro. Serão eles que, desde então, não cessarão de entrar na escola primária e dela sair com o rótulo de anormais.

Os problemas educacionais não se relacionavam a aumento de vagas e acesso das crianças mais pobres, evasão ou retenção, mas à medicalização da educação. Esses especialistas já supunham que essas crianças apresentariam dificuldades de aprendizagem caso não recebessem tratamento médico adequado, o que incidiu sobre a ampliação dos casos de crianças enviadas às classes especiais, preenchidas pelos repetentes, os fisicamente inaptos, os que apresentassem baixos níveis nos testes de inteligência. Amplia-se o número de casos de crianças consideradas anormais, aumentam os números de classes especiais.

Já na década de trinta, surgem as primeiras escolas especiais, como a Pestalozzi, fundadas por Helena Antipoff, com lema de homogeneização das salas de aulas. Para tanto eram necessários testes, separando a criança normal e a anormal. A inclusão da criança pobre passava pela Escola, desde que se adequasse às regras. A educação da criança deficiente continuava incerta. Ações governamentais concretas que os beneficiassem só ocorreriam a partir de 1957. Não por acaso, esse movimento do governo federal coincidirá com a intensificação internacional dessa discussão, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. Então a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das

Crianças (1959), a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas iluminaram as discussões da inclusão e dos direitos dos deficientes, chamando atenção para a necessidade de torná-los úteis à Sociedade (JANNUZZI, 2004). A Dinamarca elabora em 1959 a teoria da normalização, incorporada a sua legislação segundo o princípio de que os deficientes mentais tivessem condições de vida semelhante às encontradas na sociedade em que vive. Não pretendia conferir-lhes o status de normalidade, mas garantir que fossem aceitos com suas deficiências e particularidades.

No Brasil, no mesmo período, são lançadas diversas campanhas: pela educação dos surdos (1957), dos deficientes visuais (1958), dos deficientes mentais (1960), todas com cunho terapêutico, em busca da normalização disciplinar orientada pelos médicos. A educação especial desenvolve-se no País com a marca do assistencialismo e da segregação, em salas de aulas especiais e motivada pela correção, compensação. Procurava assim resolver os problemas das escolas afastando os alunos, muitas, instituições filantrópicas (LOPES; FABRIS, 2016). Nesse período, o Governo começa a incluir o deficiente na Sociedade e nas escolas regulares. Mesmo que, inicialmente, os alunos estivessem apenas parcialmente integrados ao Sistema, isolados em salas de aulas especiais, essas mudanças já representaram avanço, pois começavam a tornarem-se visíveis ao Governo e à sociedade em que viviam.

A principal mudança ocorre a partir da promulgação da Lei de Diretrizes de Bases de 1961 (Lei 4024/61), que, apesar de garantir o acesso do deficiente no sistema geral de educação, mantém ainda o termo “excepcional” para classificar esse público; apesar de referir inclusão desses alunos no sistema geral de ensino, não organiza atendimento no ensino regular. A LDB passou por mudanças em 1971 (Lei 5.692/71), concedendo aos deficientes o direito ao tratamento especializado, mas sem menção às adequações necessárias no sistema de ensino formal para o encaminhamento desses alunos e reforçando seu encaminhamento a escolas especiais (MAZZOTA, 2011).

As discussões avançaram internacionalmente e, em 1981, a ONU lança o Ano Internacional Das Pessoas com Deficiência (AIPD) (ONU, 1981), promovendo campanhas mundiais por uma sociedade mais acessível. O governo brasileiro, atendendo a essa chamada internacional, estabelece metas para diminuir as barreiras arquitetônicas ao acesso dos deficientes às instituições escolares convencionais. Apesar desses avanços, a inclusão não obrigatória. As instituições educacionais podiam tomar essa decisão com

absoluta autonomia e ainda mantê-los em salas de aulas especiais, reforçando a visão de patologia da deficiência e o estigma de anormalidade.

Apenas com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação do princípio de igualdade perante a lei, os mesmos direitos e deveres para todas as raças, sexo, idade foram estabelecidos, proibindo qualquer discriminação à pessoa com deficiência e possibilitando vários desdobramentos para as políticas de inclusão (SILVA, 2015).

A partir da Constituição, ficava garantido o direito ao acesso à educação, tornada um direito de todos. Segundo o mesmo documento, os pais passaram a ter obrigação de matricular seus filhos na rede de ensino regular. A Declaração Mundial de Educação Para Todos 1990 e a Declaração de Salamanca 1994 influenciariam as políticas públicas para a educação inclusiva daí em diante. O Brasil começou então a fomentar o atendimento às crianças com necessidades especiais em salas de aula regulares. A LDB 9394/96 incorpora no seu texto a educação dos alunos portadores de necessidades especiais nas redes de ensino regular, sempre que possível, e o atendimento especializado, quando necessário. Segundo o documento, a inclusão desses alunos em escolas inclusivas melhoraria sua integração no sistema educacional. Ao mesmo tempo implica políticas públicas educacionais que garantam educação inclusiva.

As políticas públicas de inclusão representam avanço para grupos historicamente excluídos dos sistemas escolares; mapear os caminhos que levaram a essas leis, desde o período colonial até a atualidade, pode contribuir para seu aprimoramento.

A Declaração de Salamanca, (ONU, 1994) apresenta o diferencial de englobar em seu texto não apenas os deficientes, mas todos os excluídos, segundo raça, condições linguísticas, culturais, socioeconômicas e cognitivas. O Brasil reconheceu, com a LDB 9.394/1996, no capítulo V da Educação especial (BRASIL, 1996), a educação especial como modalidade de ensino que deve ser ofertada desde a educação infantil até o ensino superior. A educação inclusiva implica em mudança radical na perspectiva educacional, já que o objetivo da mesma não é apenas o atendimento do aluno com deficiência, ou dificuldade de aprendizagem, mas de todos os alunos (MANTOAN, 2015).

Interessa-nos entender em que circunstâncias sociais, políticas e econômicas a legislação que visa promover as políticas educacionais de inclusão foram elaboradas. Nesse ponto, a Declaração de Salamanca é um marco, principalmente por levantar o debate sobre a

educação inclusiva e firmar compromisso dos governos com a inclusão. A questão que levantamos é que, se por intermédio dessas políticas se criaram as condições para esses grupos ocuparem seu lugar na Sociedade, bastarão elas para incluir? Se “Política Pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p.1), conseguem elas modificar as práticas sociais e as relações? Inclusão apoiada na norma legal para garantir inclusão nos espaços físicos garante inclusão nas relações dentro desses espaços?

## UM APROFUNDAMENTO SOBRE AS LEIS ATUAIS DE INCLUSÃO

O Brasil, seguindo as recomendações internacionais, direciona estudos e políticas para reformular as práticas educacionais visando educação inclusiva. Com base na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), o País formulará políticas educacionais voltadas à educação inclusiva; se nas décadas anteriores muitos estudantes com deficiência eram atendidos em redes especializadas públicas ou privadas, a Declaração proporcionará mudança considerável na atenção a esse público. As primeiras recomendações da Declaração para o estabelecimento de educação inclusiva definem como objetivo dos governos a melhoria dos sistemas de ensino para atender todos os alunos, independentemente de suas diferenças e dificuldades (BUENO, 2012).

A efetivação de uma educação inclusiva pressupunha inclusão nos sistemas de ensino de todos os alunos, ou seja, efetivação de políticas públicas visando melhor atendimento dos alunos com deficiência ou distúrbios; estende-se a melhoria do ensino a todos os alunos.

Em 1996, os propósitos da Declaração de Salamanca foram reafirmados na LDB (9.394/96), que regulamentaria o sistema brasileiro de ensino; integrou seu texto várias mudanças importantes, destacando a universalização do ensino; apesar de manter em seu texto o atendimento dos alunos com deficiência *preferentemente* na rede regular de ensino, o mesmo reafirmou os propósitos da Declaração de Salamanca. (LOPES; FABRIS, 2016). Mas, para as autoras, a universalização do ensino no documento não garante aplicação do acesso pela mera regulação legal.

O Capítulo Quinto da LDB (9.394/96) trata da educação especial em seu artigo 59, demonstrando que atingir as condições adequadas nos sistemas de ensino aos estudantes pode ser um pouco mais complexo do que estabelece a norma. O artigo destaca que os sistemas de ensino devem mudar currículos e adequar as metodologias para atender aos alunos em suas especificidades. Bueno (2012) argumenta que esse pode ser o primeiro questionamento em relação ao cumprimento da lei: como flexibilizar e adaptar os currículos seguindo as recomendações da UNESCO de uma “Educação Para Todos”, entendendo que todos os alunos seriam atendidos em salas regulares, independentemente de suas dificuldades e especificidades? E as adaptações devem considerar as diferenças entre os alunos, ou seja, cada aluno exigiria metodologia e adaptação específica.



Argumentando sobre o assunto, Garcia (2004) destaca a importância de discutir o assunto com atenção; para a autora, flexibilizar o currículo pode apresentar significados e resultados diferentes; dependendo da interpretação, o discurso dos documentos internacionais, adotado nos documentos nacionais, estabelece tratamento diferenciado a cada estudante no mesmo currículo; se por um lado pode-se cogitar metodologias e recursos diversificados, com trabalho pedagógico contemplando alternativas variadas aprendizagem, por outro o debate muitas vezes caminha para delimitar o aprendido; o processo não estaria sendo analisado para proporcionar ao aluno metodologias diferenciadas na busca por método criativo de ensino, mas baseia-se nas condições dos alunos; ou seja, manutenção do currículo básico ou sua delimitação seguiria a capacidade do aluno de assimilar o conteúdo; se nos documentos a ideia central seria a escola adequar-se à diversidade, para a autora essa adaptação curricular é entendida como empobrecimento.

Para a autora, o debate das “necessidades educacionais especiais” destacadas nas leis tem como fundamento básico contrapor-se à abordagem clínica anterior, que tinha como base os testes psicológicos que definiam a capacidade de aprender dos alunos; o enfoque atual compromete-se com a análise das “diferenças individuais” e do “currículo”; ou seja, a escola continuaria olhando para o desvio e propondo adaptação do aluno às necessidades da Escola e da Sociedade. O debate sobre o currículo e sua flexibilização não são os eixos desta pesquisa, mas consideramos importante destacar a visão dos autores sobre o tema, pois a questão curricular embasa as políticas de inclusão, exigindo que as escolas busquem metodologias que contemplem a diversidade; mas, segundo os autores, muitas vezes a saída encontrada pelas escolas é justamente limitar o conteúdo aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Ferreira (2015), os documentos internacionais que direcionaram as políticas educacionais no Brasil estabeleceram como metas justiça social, igualdade de direitos, combate à pobreza, equidade de gêneros, educação para todos, educação inclusiva; para a autora, o Brasil alinhando-se ao movimento internacional incorporará tais metas em seu discurso oficial. O princípio da inclusão defendido pela UNESCO (1994) previa mudanças sociais que beneficiassem a todos. Nesse ponto Garcia (2004) considera que muito do discurso da educação inclusiva se apoia no reconhecimento da heterogeneidade dos alunos; mas para a autora o discurso não corresponderia à prática: se a ideia era fugir da escola homogeneizadora, classificadora, limitar o currículo baseia-se na ideia de que uns podem

aprender mais que outros; o discurso da diversidade privilegiando o acesso à educação dos “excluídos” estaria condicionado ao acesso desigual à cultura. Para Garcia (2004, p.175),

Os processos de democratização do acesso que estão sendo propostos operam por meio da seleção e diferenciação internas aos sistemas de ensino e às escolas. Além disso, tais processos são encaminhados sem culpa, uma vez que a avaliação final em relação aos desempenhos escolares, nesses termos, deve ocorrer na vida extra-escolar.

Para os autores Bueno (2012) e Garcia (2004), outro aspecto referente à política de inclusão que deve ser analisado com cuidado relaciona-se à formação dos professores. Dentre essas medidas destaca-se a Resolução CNE/CP 2002, que estabelece as diretrizes para que as universidades organizem a formação docente com currículos que contemplem a diversidade e os conhecimentos específicos dos estudantes com deficiência; com referência à própria lei, Bueno (2012) questiona: como a formação dos professores contemplaria todas as especificidades necessárias à inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares? Para Garcia (2004) o modelo de formação contido nos documentos possibilita a coexistência de docentes diferenciados exercendo a mesma função. Assim, observa-se que a própria lei cria a figura do professor especialista e a do professor capacitado: a diferença entre os dois estaria na formação. O especialista receberia formação em educação especial e os capacitados deveriam comprovar que em sua formação foram incluídos conteúdos sobre a educação especial; os especialistas estariam aptos a reconhecer as necessidades educacionais especiais e definir os procedimentos adequados aos alunos. Segundo Bueno (2012, p.292),

A disseminação pelas instituições de ensino superior de cursos para a formação de professores especialistas tem se dado, fundamentalmente, por meio de cursos de especialização, muitos deles à distância, com currículos diversos, que expressam enfoques, perspectivas teóricas e pedagógicas diferenciadas.

O autor argumenta que apesar de a lei representar medida importante, a formação dos professores não tem sido contemplada como deveria pelas universidades brasileiras, e a maioria dos professores especialistas e capacitados recebe formação aquém da necessária para atuação em sala de aula. Garcia (2012) argumenta que, apesar do requisito na formação do professor capacitado de que o currículo contemple conteúdo sobre a educação especial, o documento não delimita proporção nem natureza desse conteúdo; ou seja: o mesmo pode vir de disciplina de 60 horas no curso de licenciatura, num curso de capacitação de 40 horas, numa formação à distância, gerando, segundo a autora,

capacitação diversa, o que poderia para a autora reduzir a exigência na formação dos professores. O professor licenciado receberia formação que contemplasse as diversas especificidades dos alunos, formando os intérpretes das linguagens, aptos a trabalharem com os alunos deficientes visuais, auditivos. Para a autora tal formação diferenciada contribuiria para hierarquização nas escolas. Segundo Garcia (2004, p.185),

O professor capacitado é o executor e o especializado é aquele que deve orientar, supervisionar, apoiar o trabalho do primeiro. Observa-se, portanto outro nível de dicotomia, agora entre planejamento e ação, possibilitando a organização das atividades pedagógicas na escola numa relação de subordinação.

Para Nogueira (2015), o mesmo raciocínio poderia ser ressaltado em relação à lei 10.436/02, que estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação, e que a mesma deveria ser oferecida nos cursos de formação de professores. Em 2005 o ensino de Libras foi regulado como disciplina curricular. Destacando a formação e certificação de professores e intérprete da língua, incluindo o ensino de Libras no ensino regular, sendo Libras a primeira língua e o português a segunda. A maioria das escolas para cumprirem a lei passou a ter em seus quadros o profissional intérprete responsável por estabelecer a relação entre o aluno surdo e o conteúdo ministrado em aula. Segundo Nogueira (2015), esse procedimento pode garantir o cumprimento da lei, não o aprendizado do aluno surdo; para a autora, os alunos surdos são majoritariamente filhos de pais ouvintes e aprendem a língua de sinais tardiamente, interferindo em sua constituição enquanto sujeito. Para a autora, não é a presença de um intérprete de Libras que assegurará ao aluno a educação bilíngue; a preocupação dos especialistas e da Comunidade Surda é construir o bilinguismo em espaço de ouvintes: o ensino de libras não pode ser visto como mero recurso pedagógico.

Para cumprir seu papel, na educação de crianças surdas, a escola deve recorrer a atividades pedagógicas planejadas diretamente para surdos, com contexto que favoreçam a interação entre surdos, principalmente entre um surdo adulto e a criança surda (NOGUEIRA, 2012, p. 114).

Para a autora a escola inclusiva tem sido ineficiente, pois para construir um espaço bilíngue tanto a língua portuguesa quanto a língua de sinais devem apresentar a mesma importância, não apenas adaptações das atividades para as crianças surdas. Além de a formação dos professores constituir uma das medidas importante para a da inclusão nas

escolas, desde o ano 2000 outras medidas foram reguladas para a permanência do aluno em sala, destacando-se a remoção das barreiras arquitetônicas.

Em 2004, as medidas visavam eliminar os problemas com a acessibilidade: para tanto o Ministério das Cidades lança a campanha Brasil Acessível, visando à acessibilidade urbana e aos espaços públicos (MEC/SECADI, 2014). Nesse ponto Oliva (2011), argumenta que afora eliminar as barreiras arquitetônicas importa eliminar as barreiras atitudinais: para a autora, eliminar as barreiras que impedem a participação dos alunos nas atividades escolares é importante medida para a permanência do aluno na escola; ou seja, além de garantir o acesso nas dependências das escolas, é necessário que a escola assegure a acessibilidade do aluno com metodologias diferenciadas. A autora destaca que essas adaptações, mais do que mudanças curriculares, simplificando conteúdo, possibilitam ao aluno trabalhar o mesmo conteúdo apresentado aos demais com recursos diferenciados. “As avaliações podem receber adaptações de acessibilidade (provas orais, em libras, em braile, etc.) ou adaptações nos elementos curriculares (perguntas diferentes dos colegas)” (OLIVA, 2011, p.77); a autora ressalta que quanto mais a escola trabalha com recursos de acessibilidade e menos adaptações curriculares, mais o aluno estará de fato incluído.

As medidas reguladas pelo governo federal em 2007 e 2008, além de efetivarem programas para garantirem o acesso e permanência dos alunos de inclusão no ensino superior, e no ensino de jovens e adultos por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmaram a importância de superar as barreiras entre o ensino regular e a educação especial; para tanto o documento estabelece novamente a formação do professor como elemento essencial à inclusão. A formação dos professores importa na inclusão, mas a mesma vem tomando contornos tecnicistas, fundamentando-se em manejar instrumentos e técnicas para garantir assim o saber docente (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015).

Os autores destacam que muitos desafios à inclusão relacionam-se à formação do professor, sendo que muitas dessas atividades ultrapassam a tarefa docente em sala. Os mesmos destacam a importância da formação dos gestores, responsáveis pela atividade de articulação educação especial-ensino comum, apontando fragilidade na formação dos gestores, responsáveis por intercambiar as ações governamentais e os processos de inclusão. Parte dessa carência relacionar-se-ia à falha no cumprimento do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005), já que a formação

frequentemente enfoca a formação do professor especialista, não dos gestores. Os autores defendem que

Constituir gestor pressupõe a apropriação de conhecimentos gerais e específicos na área da educação, que demandam uma formação para lidar com o espaço de forma democrática e ética, pois a Educação Especial, como modalidade de educação e área de conhecimento específico, precisa ser articulada às políticas de educação em geral, a fim de garantir o processo de inclusão social do sujeito público-alvo da educação especial, pela via da escolarização (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p.6)

O gestor, na concepção dos autores, é o profissional capacitado para intermediar o cumprimento da Educação Especial nos estados e municípios, estabelecendo o debate entre a comunidade escolar, secretaria de educação e a comunidade, sendo responsável por gerir os recursos de implantação da política de Educação Especial.

Em 2011 o governo federal, regulando o atendimento e o acesso do público-alvo da inclusão nos estabelecimento de ensino, assina o Decreto 7611/2011, confirmando as ações prévias sobre educação especial determinando igualdade de acesso em todos os níveis de educação. Mas os itens VII e VIII estabelecem que os alunos com deficiência, transtornos globais e superdotação devem ser matriculados preferentemente na rede de ensino regular, com apoio financeiro e técnico do Governo às entidades privadas sem fins lucrativos para atuação na educação especial.

Dentre as medidas de apoio técnico e financeiro tratadas no decreto, repete-se o apoio à formação dos professores, adaptação de materiais para a acessibilidade dos alunos cegos e surdos e salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para Ferreira (2015), a educação inclusiva oferecida pelo Estado, tendo como base as salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido aos alunos público-alvo da educação inclusiva deve ser analisado com cuidado: para a autora, tais espaços podem segregar, já que a maioria dos atendimentos é ofertada em espaços separados do ambiente comum, ou em períodos diferentes. Segundo Anjos e Souza (2016, p.70):

Os atendimentos ao público-alvo da Educação Especial são organizados em sua maioria individualmente, duas vezes por semana, uma hora por dia no contraturno, na sala de recursos da escola do aluno, em outras escolas próximas ou em instituição filantrópica. Também ocorrem atendimentos na sala regular por professores especialistas.

Para as autoras, outros problemas podem estar relacionados ao atendimento nas salas de AEE, sejam elas nas escolas ou nas instituições conveniadas. O primeiro relaciona-se à matrícula do público-alvo. O aluno é geralmente avaliado por profissionais da saúde que emitem laudo médico, ou por questionário respondido pela família ao professor especialista. Esse laudo, na concepção das autoras, poderia sugerir ênfase no caráter biológico da deficiência. Outra questão relatada é sobre o público atendido, majoritariamente composto por alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Assim, os alunos com altas habilidades e superdotação em muitos casos ficam fora do atendimento educacional especializado.

Outro detalhe deve ser observado: o decreto determina atendimento suplementar ao ensino regular, ou seja, o professor especialista e o professor da sala regular devem trabalhar juntos. Ocorre que fixar o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de AEE prejudica o trabalho conjunto - esse atendimento pode contrapor o ensino regular ao especial, pois frequentemente acontecem em horários diferentes. Segundo Bueno (2012, p.294),

A sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como um espaço na escola regular ou fora dela, com equipamentos, mobiliário e materiais didáticos específicos necessários ao atendimento de alunos com deficiência.

Na avaliação do autor, a política de educação especial, ao determinar o atendimento dos alunos com deficiência nas salas de AEE, centraria sua atenção nas dificuldades e na deficiência. Para Ferreira (2015), a política das salas de AEE é retrocesso, principalmente por estabelecer como público-alvo os deficientes intelectuais, os visuais, auditivos, deixando de fora do atendimento os alunos com altas habilidades, ou os com transtorno global do desenvolvimento. Para Ferreira (2015, p.97),

Ao restringir a população-alvo na SRM/AEE, a política de inclusão atual deixa de fora os outros estudantes que podem, em algum momento de sua escolarização, encontrar barreiras para aprender, ou seja, é uma política inerentemente excludente porque contraria o princípio da inclusão.

Para efetivar o atendimento dos alunos nas salas de recursos multifuncionais, o Governo determina o duplo cômputo das matrículas: o aluno é matriculado tanto na rede regular pública quanto no atendimento especializado, que pode ser oferecido pela rede regular ou pelas instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o Estado. (DECRETO Nº 7.611/2011, Câmara dos Deputados). Essa

medida sinaliza a participação do Estado na educação especial, mas enseja atendimento nas instituições filantrópicas conveniadas, que encabeçavam os atendimentos do público-alvo da inclusão; para a autora o Governo continua incentivando a participação dessas instituições legalizando sua atuação. A autora afirma que a política dos governos federais, estaduais e municipais, conserva a lógica da Educação Especial, que tinha historicamente como princípio o atendimento nas instituições privadas, agora conveniadas ao Estado. Segundo Borowsky (2013, p.12),

Assim, vemos que juntamente aos documentos oficiais que incentivam as parcerias público-privado, as leis federais as legitimam perante a sociedade. O Estado se coloca como provedor dos serviços que vão garantir o fim da exclusão de alunos com deficiências das escolas, anunciando qualidade na educação, entretanto está apenas reforçando uma situação segregatória já consolidada na área e agora trazida para junto da escola.

A capacidade de mobilização dessas entidades junto ao setor público evidencia-se no debate da meta quatro do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): “Universalizar” o atendimento dos jovens de quatro a dezessete anos na rede pública regular de ensino; mas, depois de intensa mobilização das entidades não governamentais, a lei 13.005 de 2014, ancorada pela Conferência Nacional de Educação e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) conclama os estados e municípios ao atendimento educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino, “preferencialmente” na rede regular de ensino; mas ressalta que o atendimento educacional especializado (AEE) pode acontecer em instituições especializadas conveniadas aos governos (PNE, 2014). Segundo Laplane; Caiado; Kassar (2016, p.44):

A redação da Meta 4, como vemos mantém o histórico termo “preferencialmente”, que relativiza a potência da política inclusiva e alarga o espaço da educação não regular e, ainda, se refere de forma explícita às entidades conveniadas, que remetem às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, não mencionadas nas demais metas.

O que demonstra, segundo os autores, tendência em manter os convênios, mesmo com as mudanças propostas desde a Declaração de Salamanca (1994) para a educação inclusiva; tendência seguida por estados e municípios, como mostra Gobete (2014), quando analisa os convênios entre a Secretaria Municipal de Vitória e a APAE, destacados mais adiante.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 13.146/15) norteou-se pela Convenção da ONU (2006) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências destacando: o direito à moradia, saúde,

acessibilidade arquitetônica, transportes, educação como direito universal, sendo dever do Estado e das famílias garantirem o mesmo às pessoas com deficiência. Incumbindo os estados e municípios de oferecerem escolas inclusivas em todos os níveis, com aprimoramento dos projetos pedagógicos, equipamentos, eliminando as barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

Quanto ao ensino superior, estabelece que as instituições públicas e privadas garantam o acesso dos alunos de inclusão, em condições de igualdade com os demais, além de incluírem em seus cursos conteúdos curriculares relacionados à pessoa com deficiência em seus respectivos campos de conhecimento. Proíbe as instituições privadas em todos os níveis de cobrarem valores extras para cumprimento de normas de acesso e permanência do aluno na escola; nos processos seletivos para ingresso no ensino superior, determina atendimento preferencial do deficiente no processo, que deve contar quando necessário com: tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade, provas em formatos acessíveis de acordo com a sua necessidade, tempo ampliado para a execução das mesmas e tradução do edital em Libras (LBI, 2015).

Conforme visto anteriormente, estados e municípios devem garantir vagas e condições pedagógicas em todos os níveis de ensino, para a inserção dos alunos de inclusão nas escolas regulares. Portanto, consideramos importante discorrer sobre as políticas educacionais do Espírito Santo. Apesar da autonomia de estados e municípios na elaboração e execução das leis, as mesmas vinculam-se a leis federais. Para compreender as políticas educacionais de inclusão no Espírito Santo, faremos breve revisão dos aspectos históricos da educação no estado privilegiando os movimentos históricos de elaboração e implantação de leis, e reformas educacionais que possibilitaram a educação inclusiva.

Questionando a distância entre a formulação dos documentos e sua aplicação: se o debate atual norteia-se pela inclusão dos alunos na escola regular, qual é a finalidade de municípios firmarem convênios com instituições especializadas? O que levanta outras questões. Os alunos beneficiados pelas políticas públicas de inclusão estiveram de certa maneira à parte do processo durante anos; assim, sua inclusão obriga a revisão e readequação de todo um processo educacional e social, forçando a Sociedade representada nos diversos segmentos, entre eles a Escola, a rever, discutir e, por que não, buscar novas maneiras de entender esse outro, até então visto considerado estranho.



As políticas públicas podem garantir o acesso para grupos antes “excluídos”; mas conseguiriam dirimir a exclusão? Qual é realmente o alcance das políticas públicas nas mudanças de pensamento e realidade social? Ressaltamos que o indivíduo pode estar incluído, legal e fisicamente, e ainda assim não ser reconhecido pelo grupo enquanto alguém de valor. Qual seria o papel da Escola nessa nova inclusão? A Escola participou da formação da sociedade moderna, disciplinando, auxiliando na formação de mão de obra necessária ao mercado de trabalho; o desafio atual é incluir com ações pedagógicas que trabalhem a diversidade. Os projetos de leis podem normatizar e criar as condições para a inclusão, mas podem ser insuficientes para a adesão e mudança dos indivíduos em relação à inclusão. Mudanças relacionadas às estruturas que formam os conceitos e preconceitos sociais.

O fato é que nunca se falou tanto em inclusão, assunto presente em todos os debates, ampliando-se para a cultura, moda, alimentação; em contrapartida, observa-se que, enquanto grupos organizam-se em prol de sociedade mais inclusiva, respeitando as diferenças, mantêm discursos excludentes, justamente por acreditarem que as leis interferem e privilegiam determinados grupos, contribuindo assim para aumentar a tensão entre os que lutam para serem incluídos e os que não querem perder os privilégios adquiridos, assim interferindo nos processos inclusivos.

Destacamos mais uma vez que a inclusão não se estabelece, apenas, pela força legal, exigindo transformação nas relações sociais, no sentimento de pertencimento, de reconhecimento do outro pelo grupo. O processo de inclusão é muito mais amplo e abrangente: não se trata apenas de aceitar os alunos com deficiência nas escolas, mas de alterar a própria organização da Sociedade, exigindo sua disposição em modificar seus conceitos em relação àquele até então excluído (MITTLER, 2003). Assim, a mudança poderia começar pela Escola, ao valorizar em seu cotidiano a diversidade: “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW, 2009, p.11).

A maioria dos países que assinaram a Declaração de Salamanca de alguma forma procura cumprir o definido: ampliar o acesso de grupos em situações de exclusão na educação. Interessamos avaliar, a partir de um caso exemplar entre os possíveis, como esse processo está sendo desenvolvido e aplicado. Não basta o aluno presente na sala, ele têm que participar efetivamente do grupo, das atividades, ser reconhecido, não pela sua igualdade,

mas pela contribuição de sua diferença ao grupo e à Sociedade. O discurso da inclusão perpassa a educação, mas vincula-se à Escola como instituição que pode ajudar a modificar as práticas sociais. Segundo Lopes e Fabris (2016, p.112):

Denominar a educação de inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer os recém-chegados para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social. A educação assim entendida é na sua gênese inclusiva, mas os processos de educação da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados.

São essas práticas que devem ser analisadas e reinventadas para a inclusão realmente acontecer, tanto no nível macro das políticas públicas, quanto no nível micro das relações sociais. Buscando compreender a relação dos alunos considerados pela legislação em situação de inclusão com o grupo em que foram inseridos e como essas práticas contribuiriam para modificar as relações sociais com a diferença e a inclusão. Este aprofundamento importa para situarmos os lugares de fala dos nossos interlocutores, personagens envolvidas com a questão que atuam ou são usuários do sistema educacional capixaba.

## 2.2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ESPÍRITO SANTO

As políticas educacionais estaduais e municipais vinculam-se a leis federais em muitos casos relacionadas aos aspectos políticos e econômicos de determinado período histórico. Para a compreensão da política educacional inclusiva no Espírito Santo e em Vitória, consideramos importante buscar na própria formação política e econômica do Estado e do município as bases históricas que possibilitaram as reformas educacionais até a efetivação da educação inclusiva nas escolas municipais e estaduais.

Para tanto, dividimos em três momentos históricos nossa abordagem. No primeiro momento abordaremos o final do Segundo Império e a política educacional na província do Espírito Santo; em seguida, o período da Proclamação da República até a Era Vargas e períodos seguintes, da ditadura militar à atualidade. Ressaltamos que o objetivo não é detalhar cada acontecimento, mas compreendermos que os aspectos econômicos e políticos influenciaram a história educacional do País e acabaram influenciando mudanças nos estados e municípios. Portanto, para compreendermos os desdobramentos históricos que possibilitaram leis de inclusão no estado, buscamos em sua história os caminhos políticos, econômicos e sociais que contribuíram para que as mesmas fossem elaboradas. Para Araújo (2009, p.268),

Quando nos reportamos aos processos constituintes no âmbito estadual, estamos admitindo o princípio federativo como forma de organização política e administrativa, pois o federalismo é caracterizado pela existência de um pacto entre as esferas administrativas em que se preserva a unidade nacional ao mesmo tempo em que a autonomia local é resguardada. As normas jurídicas no federalismo partem do princípio da autonomia relativa dos entes federados para determinar aquilo que é de sua competência.

Concentramos nossos estudos nos anos finais do Império, por apresentarem na História do Brasil mudanças econômicas e sociais contribuindo para redirecionamento político e educacional. Destacam-se a expansão da lavoura cafeeira, a abolição da escravidão, o início de atividades industriais que levariam à necessidade de mão de obra assalariada. A província do Espírito Santo, assim como as de São Paulo e Rio de Janeiro, destacava-se na produção do café, ocasionando mudanças econômicas, sociais e urbanas, além do crescimento das cidades. Surge no período classe média formada principalmente por servidores públicos, professores, médicos etc., incrementando a maior demanda por serviços públicos, dentre eles a educação. Segundo Novaes “[...] a instrução pública inscreve-se entre as atividades em que se registram a maior ausência de ações e de menor abrigo nos governos provinciais” (2009, p. 226). A inoperância do governo imperial na educação, configurando-se elitista, mais a centralização imperial, dificultavam a expansão da educação pública nas províncias. A expansão cafeeira, além de introduzir no Império nova dinâmica econômica, contribuirá também para a circulação de novas ideias, ligadas aos novos atores nas cidades mobilizando-se por modernização política. Para Novaes (2009, p. 227),

O processo econômico ligado ao processo que a província vinha adquirindo graças ao plantio dos cafezais, a partir da metade do século XIX, acabou gestando um novo grupo de atores que interviria na realidade tentando transformá-la. Assim, os últimos anos do Brasil imperial não foram somente de melancolia, mas também de agitação em torno dos ideais modernizadores presentes na cena política brasileira.

Nesse momento, a mudança mais importante para a elite intelectual era a Abolição, principalmente por representar a modernidade, o progresso; ancorados por ideias liberais e humanistas europeias, esses novos representantes da elite intelectual começam a destacar-se também no campo político, disputando com antigas lideranças o poder na Província. O Abolicionismo estendeu-se à imprensa local. (NOVAES, 2009).

Outra grande atuação desses intelectuais foi a articulação do movimento republicano; com o desgaste do Império e a perda da capacidade do mesmo de mobilizar e organizar a Sociedade, crescem no meio intelectual ideias de modernizar as estruturas de poder; essa

elite mobilizou-se na criação dos clubes republicanos, solidarizando-se com as ideias do Manifesto Republicano e com os interesses nacionais; o movimento no Espírito Santo ganha força com a adesão dos fazendeiros, principalmente do sul da Província, que, com a Abolição, não viam mais razões para apoiar o Império. Para Novaes (2009, p. 237),

No Espírito Santo, viria a formar-se um novo quadro nas elites, até então inexistente. É que, sobretudo os grandes senhores de café da região sul, ao enriquecerem, enviaram seus filhos para estudar nos grandes centros brasileiros de então. Ricos e educados em padrões diferentes do restante da população, transformaram-se em elites políticas, econômicas e intelectuais.

As ideias republicanas da época vinculavam-se aos ideais de modernidade dessa elite, que via na educação do povo a condição necessária à República. Divulgavam seus ideais inicialmente em propagandas de jornais; posteriormente, em reuniões para os adeptos da causa, a bandeira levantada pela maioria dos republicanos tinha na reformulação do ensino público elemento importante para a conscientização e participação do povo nos ideais republicanos; defendiam a educação como meio importante para a construção da nova ordem social e política que começava a instalar-se no País, exigindo mudanças profundas e radicais nos métodos de ensino. Segundo Novaes “Nem a República seria possível sem uma modificação profunda na instrução, nem a modificação na instrução seria possível sem as mudanças necessárias à instalação do novo regime” (2009, p.241).

O movimento republicano cresce, e com ele a ideia de instruir o povo para que compreenda a dimensão civilizadora desse movimento, civilidade defendida pelos republicanos em torno do exercício da cidadania; usaram todos os meios para divulgar as ideias republicanas, militando em comícios e convocando as famílias a participarem da educação popular. A educação para os defensores da República era a oportunidade de formar cidadãos conscientes empenhados em amar a Pátria, conhecedores de seus deveres, principalmente ao eleger seus representantes (NOVAES, 2009).

Com a proclamação da República, começaria a aplicação das ideias defendidas pela elite intelectual; a educação no País e no Espírito Santo no primeiro período da República apresentava-se elitista, sendo a maioria da população analfabeta, reflexo de economia com base na monocultura e a mão de obra escrava; as escolas eram poucas, com carência de professores. As primeiras ações efetivas foram implantadas a partir de 1914, com a Lei 955, que autorizava a construção de escolas pelos municípios; na primeira década da República no Espírito Santo destacou-se o investimento do Governo na construção de escolas, sobressaindo-se a Escola Normal responsável pela educação e formação dos

futuros professores; o Professor Carlos Alberto Gomes Cardim, convidado pelo então governador Jerônimo Monteiro, conduziu as reformas, modernizando as escolas, elaborando planos de ação para o atendimento das crianças, enfatizando o ensino profissionalizante com criação das escolas-modelo de agricultura; terminada a reforma o professor retornou a São Paulo, deixando o Espírito Santo como o segundo estado a ter organizado seu ensino (BARRETO, 1999).

Nos anos seguintes, os governos tentam aparelhar melhor as escolas, além da preocupação com a formação dos professores pela Escola Normal, vista como referência, principalmente pelo rigor e exigências aos aspirantes à profissão de professores. O currículo também reformulado, valorizando disciplinas como História e Geografia, que contribuiriam para a formação da cidadania. Também se destacou a preocupação dos governantes com as escolas situadas nos núcleos de colonização estrangeira, que passaram a ser fiscalizadas, obrigando o ensino da língua portuguesa, das disciplinas História da Pátria, Geografia e Educação Cívica. Em 1928, o Espírito Santo, com as mudanças implementadas pelos governantes, passa a terceiro no ranque educacional, sendo o único estado com Secretaria para tratar de assuntos exclusivos à educação (BARRETO, 1999).

Como dissemos, influíram nas reformas educacionais os acontecimentos políticos e econômicos nacionais e internacionais. A crise de 1929 se refletirá no ensino, com os intelectuais defendendo um Plano Nacional da Educação, não aplicado devido ao movimento revolucionário de 1930; assume o estado o interventor federal João Punaro Bley, que governaria o estado por 12 anos. Segundo Barreto (1999, p.74),

Uma das principais providências em nível educacional foi o Decreto n 277, de 31 de dezembro de 1930, que, segundo o interventor, tinha um caráter moralizador, inspirado pelo desejo de entregar o ensino de primeiras letras a professores capazes, afastando os que tinham conseguido ingressar no magistério em concursos apressados.

O governo investiria também na criação de departamentos de educação física, além do serviço de inspeção médica e educação sanitária. Uma das principais preocupações do governo varguista foi colocar no governo dos estados interventores que seguissem à risca suas determinações; assim, a educação aparecerá com elemento importante do governo para a valorização do Homem, melhorando sua condição de vida, contribuindo para melhorar sua moral, seu intelecto e sua vida econômica; para tanto, era necessário investir na saúde e na educação para a construção da cidadania. Segundo Graziotti (2009, p. 87):

Nessa direção, a educação apareceu ainda, no item relativo à questão social, como um dos dispositivos tutelares para a melhoria das condições de vida do proletariado urbano e rural, e como instrumento da nacionalização das populações de origem estrangeira nas colônias e de integração dos habitantes do interior do país.

Alinhado à política nacional, com apoio federal, o interventor Punaro aplicará no Espírito Santo as ideias centrais do governo Vargas: investimentos na educação, construindo escolas em todas as áreas, dando atenção especial ao ensino primário. Nesse período, houve aumento significativo de matrículas; outro dado importante foi o aumento do número de professores do ensino primário; o ensino normal recebeu da mesma forma atenção do estado, com a construção de estabelecimentos nas cidades do interior; com essas mudanças, mais a construção e recuperação de prédios escolares, foi possível atender as reivindicações da população por melhorias na educação. Segundo Graziotti, “Para o governo, a ideia de escolarização era uma forma de prosperidade, e desenvolvimento da população menos privilegiada” (2009, p. 101). Os investimentos em educação no Espírito Santo expandiram-se ao ensino superior, com a Faculdade de Direito e a Faculdade de Farmácia e Odontologia, ambas consideradas pelo governo do estado utilidade pública, tendo, por decretos, transformado as mesmas em instituições estaduais, comprometendo-se o governo com suas despesas. Outra medida de grande alcance foi a criação dos cursos noturnos visando atender as classes mais pobres.

A criação em 1931 do Departamento de Educação Física, pelo Decreto 1.366, ia ao encontro da política nacional de proporcionar aos jovens educação integral, aliando o aperfeiçoamento físico ao intelectual; portanto, era imprescindível o investimento no saneamento público e na saúde pública. Além da educação, o governo federal, influenciado por ideias circulantes na Europa que privilegiavam a supremacia branca, acreditava na saúde física e mental como determinantes na construção de país forte: o Governo passaria então a defender política eugênica. Conforme afirma Graziotti (2009, p.103),

Os serviços de saúde, portanto, seriam os locais privilegiados para colocar em prática essa política eugenista. Daí a criação de uma divisão de maternidade, de proteção à infância e adolescência, de doenças infectocontagiosas e serviços de vacinação.

No governo Vargas, as ações educacionais vinculavam-se à área da saúde; para tanto criou o Ministério da Instrução e Saúde Pública para o saneamento moral e físico da população, sendo prontamente seguido pelos governos estaduais. No Estado, além da preocupação com as escolas, houve investimentos estruturais na Saúde, com o combate às doenças e

melhoria do saneamento básico. No discurso do governo federal, que deveria ser seguido pelo estadual, a educação para todos era prioridade; mas entre discurso e ação havia enorme distância, começando pela própria constituição de 1937 que, no artigo 125, afirmava constituir a educação direito natural da população, mas retirava do estado a obrigação de manter e expandir o ensino público, passando aos mais ricos, pelo artigo 130, a obrigação de financiar a educação dos mais pobres. (GRAZZIOTTI, 2009). Embora o governo Vargas priorizasse em seu discurso a educação, em 1940 os documentos do censo revelavam apenas um quarto das crianças com idade escolar frequentando a escola.

No Espírito Santo, a situação não era diferente: os discursos referentes à educação estavam distantes da realidade da maioria da população; a formação dos professores era insuficiente para ampliar o ensino primário, ocasionando professores sem formação adequada; os prédios escolares continuavam inadequados e em número insuficientes para atender a demanda. O ensino secundário, atingido pela lei que retirava do governo federal a obrigatoriedade do ensino público, teve como consequência maior o aumento de instituições privadas, que recebiam do Governo investimentos para funcionarem, diminuindo assim os investimentos no ensino público gratuito (ARAÚJO, 2009).

Em 1945, o país passaria por outro momento político importante, ocasionando mais um impacto nas ações políticas em relação à educação; terminava depois de oito anos a ditadura do Estado Novo, obrigando o País a reorganizar-se institucionalmente, alinhando-se às mudanças mundiais depois da Segunda Guerra Mundial. Os valores democráticos voltaram à pauta dos países, principalmente os que defendiam os direitos sociais, que deveriam constar não nos discursos apenas, mas integrar as políticas públicas dos países e estados. No Brasil, esse processo, desencadeou a “redemocratização” política, aqui entre aspas por ter sido conduzida pelo próprio Vargas, influenciando assim as políticas públicas que seriam elaboradas no País e nos estados (ARAÚJO, 2009). A Constituição de 1946 definiu a concepção de sociedade e educação do País; a educação passa a ser direito de todos, pelo menos no ensino primário, cabendo aos estados provê-la, sendo que os mesmos receberiam da União recursos para sua implantação. No Espírito Santo, depois das eleições de 1947, começaram as discussões da constituição estadual; na educação destacava-se a obrigatoriedade do ensino público primário, assistência médica e sanitária nas escolas, instalação de escolas públicas em propriedades rurais, organização e valorização da carreira do magistério, a criação de órgão estadual responsável pela educação e cultura,

garantindo às famílias numerosas matrícula nos estabelecimentos de ensino. Para Araújo (2009, p.284),

No geral, o projeto de Constituição trazia explícito o compromisso de intervenção direta do Estado na sociedade e na economia para definir e assegurar formas de existência social, com base nos princípios de justiça, sem, contudo, propor alteração na estrutura socioeconômica vigente. Não era um projeto liberal, mas tampouco era igualitário; era um projeto intervencionista nos moldes do Estado Novo.

O projeto mantinha as bases de uma política intervencionista, evocando o patriotismo, a moral e a eugenia, sendo o estado e a União responsáveis por garantir a educação, tendo o Estado enquanto tutor da cidadania. As disputas políticas locais sobre a nova Constituição Estadual influíram fortemente em seu texto final; o grupo político aliado do Governador, depois de várias manobras políticas, aprovou documento genérico, garantindo ao governo estadual o direito de apenas colaborar com o federal nas questões educacionais e na garantia dos direitos sociais; assim, segundo Araújo (2009, p. 294),

Tratava-se, sobretudo, de garantir ao governador a flexibilidade em suas políticas, pois a permanência dos capítulos relativos aos direitos sociais implicava a afirmação da obrigatoriedade de provê-los, o que seria um fardo pesado para um Estado combalido em suas finanças em decorrência do decréscimo da produção e dos rendimentos da lavoura cafeeira. Tratava-se, em resumo, de flexibilizar os direitos sociais para que pudessem ser administrados de acordo com as possibilidades e interesses políticos do governador, daí a sua inscrição de forma vaga, imprecisa.

A educação especial, seguindo a política educacional nacional, começou tímida, destacando-se o atendimento inicial aos deficientes auditivos, com a criação da primeira escola especializada em 1957; somente em 1964 foi criada a primeira classe para o atendimento do deficiente mental; na mesma década, criou-se o programa de atendimento ao deficiente visual na Biblioteca Pública Estadual; em 1970, o Governo criou o Serviço de Educação de Excepcionais na diretoria do ensino fundamental (SEDU, 2011).

Apesar das medidas adotadas, a educação no estado apresentava sérios problemas, com analfabetismo alto. No governo militar, o estado viu inicialmente as verbas públicas diminuírem. Somente em 1967 as verbas federais voltaram ao estado, sendo que a prioridade era a industrialização, com incentivos financeiros às empresas privadas e aos investimentos em infraestrutura, ocasionando corrida da população nas décadas de setenta e oitenta, para as áreas industrializadas e piorando os índices sociais em Saúde, Saneamento Básico e Educação. O estado contabilizava alto índice de analfabetos entre a população de 15 anos, que poderia ser explicado pela ineficiência do ensino primário, pois,



apesar da expansão do atendimento na década de setenta, não acompanhou o crescimento populacional. Segundo Zunti (2009, p. 309),

No setor educacional, verificou-se um número substancial de planos e projetos com vistas a pelo menos diminuir a problemática. Cada plano ou projeto trazia inclusa uma análise de governos anteriores. Essa análise era sempre negativa para os governos precedentes e apontava dados indicando que quanto mais se planejava melhorar o atendimento educacional, mais os mesmos problemas ressurgiam nas gestões posteriores, como numa espiral sem fim.

Com problemas estruturais na educação estadual, a educação inclusiva seguia lenta, sendo que nas décadas de setenta e oitenta o governo estadual adotou algumas medidas reguladoras. Entre essas medidas destacamos a criação em 1976, por meio do Decreto 917/76, do setor de educação especial, que em 1980, realiza o primeiro encontro estadual de educação inclusiva; em 1983, implanta no SEDU o Serviço de Avaliação e Triagem de alunos para as classes especiais; em 1988, firma convênio com a UFES, criando o primeiro curso de especialização de professores para a educação especial.

Na década de noventa, tendo como referência as determinações internacionais e nacionais, principalmente, após a Declaração de Salamanca (1994), o Estado começa a organizar e a reestruturar o ensino especial, destacando-se então a extinção das salas especiais, já que os eixos dos documentos internacionais e nacionais apontavam para a inclusão dos alunos em salas de aula comuns; amplia o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizado e deficiência mental nas salas de recursos; e em parceria com o MEC investe em cursos para formar os professores das salas de aula regulares, para que consigam atender os alunos da educação especial.

Nos anos seguintes, as preocupações do estado e dos municípios concentraram-se na organização dos recursos para o cumprimento da legislação; assim, a SEDU organizou cursos para o aperfeiçoamento dos professores, investiu na ampliação das salas de recursos, organizou, em 2004, grupos de professores e gestores para discutirem as perspectivas novas a serem seguidas na educação especial. Segundo a SEDU (2011, p. 10),

Em 2005, foi instalado o Centro de Formação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS e, nessa mesma data, a Educação Especial uniu-se à Equipe de Projetos Especiais, denominada Equipe Inclusão e Diversidade. Em 2006, foi criado o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotados (NAAH/S). Ambas as unidades de atendimento resultaram de uma parceria com o MEC/SEESP. A partir de 2007, com a reestruturação da SEDU, a fim de consolidar e fortalecer a política de educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino foi

criada a Subgerência de Educação Especial. Ressaltamos, ainda, que as classes especiais foram gradativamente transformadas em salas de recursos e que as escolas especiais estaduais na área da surdez têm sido reorganizadas como centros de apoio.

Em 2006, a UFES, em parceria com a SEDU, pesquisa e mapeia a situação da educação especial no estado; em 2007 e 2009, a parceria com a UFES continuaria para proporcionar aos professores formação continuada para a educação inclusiva. (SEDU, 2011). Em 2010, o Conselho Estadual de Educação (CEE/ES) publica a Resolução 2152/2010 sobre a oferta da educação especial no Estado. Dentre as normas estabelecidas, estavam atendimento no contraturno, acesso ao currículo diferenciado quando necessário e formação de professores especializados. A Resolução modificou também o atendimento das escolas especializadas aos deficientes, entre elas a APAE, segundo Gobete (2014, p. 131):

A partir de 2010, inicia-se uma fase transitória na forma de organização no atendimento educacional da APAE/ Vitória. A escola especial é extinta e é criado o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, que passa a funcionar com esta terminologia e respectivas funções a partir da Resolução CEE/ES n 2.604/2011, em atendimento a resolução anterior.

Na prática, a Resolução alterou os atendimentos pedagógicos, que passaram a funcionar como Centro de Atendimento Educacional Especializado. A resolução tomará como base o decreto 6.571/2008, que indicava a possibilidade de os governos estaduais e municipais firmarem convênios com instituições especializadas no atendimento dos alunos com necessidades especiais. Os convênios, formalizados de maneira ininterrupta de 2005 a 2012, destacavam como responsabilidade da instituição os atendimentos pedagógicos, principalmente dos alunos com deficiência mental grave ou moderada e dos autistas, além de avaliação diagnóstica, atendimento educacional especializado, formação de profissionais. O convênio previa também que o município ajudasse financeiramente a instituição na participação ou na realização de eventos. Os convênios prefeitura-APAE acabavam sinalizando, primeiramente, a influência da instituição nas políticas públicas educacionais; em segundo lugar, responsabilizava a instituição pelo acompanhamento dos alunos, dificultando, de certa forma, a interação dos mesmos com os professores regulares. Para Gobete (2014, p. 149),

A contratação de serviços de formação continuada para professores e estagiários também se configura, a nosso ver, uma sobreposição de ações e de recursos, visto que a SEME dispõe de uma gerência de formação e de profissionais da própria rede de ensino, com conhecimentos específicos para um processo mais sistemático de ação formativa do que os previstos no convênio. Precisamos assumir que a instituição e o profissional

responsável pelos processos de aprendizagem, são respectivamente, a escola e os profissionais que nela atuam.

A APAE, no atendimento principalmente aos alunos com maiores comprometimentos, demonstra a necessidade de maiores investimentos do município no aperfeiçoamento e formação dos professores, além da dualidade da política municipal. Enquanto os documentos proclamam investimentos e ações de responsabilidade do Governo, garantindo educação inclusiva, em contrapartida apresentam os convênios como condição das políticas, destacando, inclusive, o suporte da instituição à política de inclusão do município (GOBETE, 2014).

Em 2015 o Governo do Espírito Santo aprovou o Plano Estadual de Educação, PPE/ES com metas a serem cumpridas nos próximos dez anos, seguindo a Lei Federal 13.005. No contexto geral a lei municipal, assim como a lei federal, visa universalizar o atendimento escolar, formar gestores e professores. Quanto à educação inclusiva, na meta quatro, o governo estadual confirma no PPE/ES a ampliação prevista na lei federal da educação dos jovens de quatro a dezessete anos, preferentemente na rede regular de ensino, mas inclui a possibilidade de atendimento em instituições conveniadas. (SANTOS, 2015). Seguindo a tendência estadual, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória manteve os convênios com a APAE (GOBETE, 2014, p.160):

Houve um esforço pela manutenção de convênios para a prestação desses mesmos serviços, por uma instituição especializada, exclusivamente em educação especial, a APAE/Vitória. Este fato marca uma opção política da SEME, em manter uma determinada interdependência com essa instituição, delegando a esta o que poderia ser assumido efetivamente pelo município.

O plano estadual de educação seguiu, portanto, as regulações federais, mantendo a possibilidade de atendimento educacional especializado por entidades privadas ou filantrópicas, que recebem repasses do governo federal por meio do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que como referido, garante aos estados e municípios o duplo cômputo das matrículas para o atendimento na educação especial, assegurando aos municípios recursos para a manutenção dos convênios. Prática realizada em outros estados; os autores (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016) esclarecem que São Paulo e Paraná têm como política a manutenção de convênios com as instituições conveniadas, repassando as mesmas verbas para o atendimento educacional especializado.

A educação inclusiva entrou no discurso nacional com a Declaração de Salamanca (1994); seguindo tendência internacional, desde então a Federação, estados e municípios buscam efetivar o acesso de grupos historicamente excluídos da educação. Como discutido anteriormente, esse acesso foi possível após a efetivação de leis internacionais e nacionais. Segundo os organismos internacionais, a educação é o meio mais eficaz de erradicar a pobreza (UNESCO, 1990, ONU, 1994). O projeto de civilização inclusiva que respeita as diferenças e a diversidade passa pela Escola que, assim como nos séculos XVII, XVIII e XIX, é considerada a instituição responsável por intermediar os ideais de civilização e de progresso; nos séculos XX e XXI a educação e o acesso à escola são considerados importantes na construção de sociedade nova. As discussões sobre a educação inclusiva têm avançado nos últimos anos, tanto no Brasil quanto nos municípios, garantindo o acesso do público-alvo da inclusão às escolas regulares. O Espírito Santo, como discutido anteriormente, segue as determinações federais, visando à educação inclusiva.

As discussões relacionadas das políticas educacionais inclusivas integram a agenda dos governos desde os anos noventa. No Brasil a legislação avançou, contribuindo para diminuir a exclusão no ambiente escolar, ou pelo menos deveria ser esta a função das leis: garantir a participação, independentemente das diferenças. Sendo o objetivo da política educacional inclusiva incluir os alunos nas salas de aula regular, qual é a necessidade de convênio com entidades filantrópicas? Este trabalho não pesquisa convênios governos-instituições, mas os mesmos podem significar distância da política de inclusão e sua execução pelo próprio governo.

Os convênios com as instituições privadas e filantrópicas podem demonstrar distância entre o proposto nas leis internacionais e o definido nas políticas nacionais. Levando ao questionamento sobre a eficácia das leis em realmente incluir; ou seja, o quanto o direito de estudar em escola regular é realmente cumprido? As leis permitem ao aluno e sua família perceberem a inclusão? Assim começamos esta discussão, analisando o contexto geral da elaboração da política educacional brasileira, que vem seguindo, como visto, as tendências internacionais; mas considerando que o estado, apesar de autônomo na elaboração de leis estaduais, integra como Unidade da Federação as leis nacionais; portanto, partimos do estudo macro para chegarmos ao micro, ou seja, do geral ao particular. Se inicialmente buscamos dados demonstrando como a lei de inclusão nacional está sendo executada pela Federação, nosso olhar voltou-se também para a percepção da efetivação da lei em Vitória.

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e a UNESCO (1990, 2015) priorizaram como medidas a serem adotada pelos governos a universalização do ensino pelos países signatários, que se comprometeram em ampliar as vagas e o acesso ao ensino fundamental. No Estado brasileiro, segundo a Constituição, é responsabilidade da União, dos estados e dos municípios garantirem o acesso à educação, sendo que as três esferas públicas atuam em parceria.

A Constituição Federal determina aos municípios o atendimento na educação básica e no ensino fundamental, cabendo aos estados o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Portanto, pesquisamos o município de Vitória, responsável legal pelo ensino fundamental, ressaltando que o objetivo não é restringir a pesquisa a nenhum nível educacional, mas analisar a relação políticas de inclusão-prática escolar com o sujeito a ser incluído.

### **3 OS SUJEITOS E OS PROCESSOS DA INCLUSÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM VITÓRIA/ES**

Quem é o sujeito a ser incluído pelas políticas educacionais no Estado Brasileiro?

A discussão nos parece pertinente principalmente para compreender as relações desenvolvidas no ambiente escolar, os conflitos e os desafios enfrentados em torno da inclusão. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação é o meio mais eficaz de combater a discriminação e construir sociedade inclusiva. “A Educação Para Todos”, é objetivo do Estado e da Sociedade, destacando as escolas como instituições responsáveis por facilitarem e possibilitarem, por meio da educação, a construção de sociedade mais inclusiva. Vimos como a escola, desde o século XVI, alinha-se aos interesses econômicos, políticos e sociais da burguesia, na busca pela construção de nova sociedade. Inicialmente contribuindo para a construção de sociedade disciplinada e mais tarde reproduzindo a cultura erudita em detrimento da cultura popular. No decorrer dos séculos a educação, hoje obrigatória e gratuita na maioria dos países ocidentais, tornou-se projeto de governo. Educar facilitaria a adesão popular ao projeto de construção de sociedade nova, valorizando o trabalho, a disciplina e as normas sociais; nesse momento não se discutiam as diferenças pedagógicas: o ensino era adequado conforme a posição social do aluno (FOUCAULT, 1996; VARELA; URIA, 1992).

O excluído geralmente era o aluno que não se adequava às normas estabelecidas, fosse por indisciplina ou dificuldades pedagógicas; muitas ações iniciais para a inclusão desses jovens no ambiente escolar associavam-se a avaliações médicas, que, junto com as ciências pedagógicas, analisavam a cognição dos alunos, determinando sua capacidade ou não de aprender; os considerados inaptos ficavam fora das escolas em ambientes segregados (VARELA; URIA, 1992).

Com o avanço das discussões internacionais, colocando a educação como direito básico, o lugar a ser ocupado por esses alunos começa a ser revisto e a tornar-se objeto de políticas educacionais que visavam, inicialmente, a integração desses alunos em escolas especializadas, passando então à inclusão de todos os alunos considerados com necessidades especiais, ou não, nas escolas regulares.

Se, inicialmente, discussões sobre a inclusão tendiam a classificar e categorizar os alunos, considerando em situação de inclusão os que apresentam alguma deficiência (AINSCOW,

2009), as discussões atuais tendem a perceber a inclusão de maneira mais ampla do que mero processo capaz de garantir aos excluídos o acesso a educação, mas enquanto elemento importante na superação da discriminação e das desvantagens que qualquer grupo em situação de exclusão pode vivenciar (AINSCOW, 2009).

Deve-se reconhecer que o excluído pode ser a criança pobre, negra e deficiente, a que apresenta problemas disciplinares, físicos e neurológicos, quer dizer: implicações frequentemente relacionadas; não, fatiadas, como se o sujeito da exclusão pudesse ser medido e analisado apenas por um aspecto físico ou mental, esquecendo-se dos contextos sociais e econômicos. O movimento pela “Inclusão Educacional Para Todos” (UNESCO, 1990) toma como base importante a igualdade de acesso à educação; mas sem garantir que o acesso, ou mesmo a permanência de grupos excluídos será consolidada; ou se, permanecendo a criança na escola, a inclusão ocorrerá sem conflitos. Como essa escola agora inclusiva, porque legal, abarcará os diferentes, de modo aberto e positivo, se, durante séculos, tem buscado em suas ações pedagógicas trabalhar para a produção de uma cultura homogênea, dirimindo as diferenças? Assim, Mantoan (2015, p.36) destaca que

O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes e essenciais. O direito à diferença nas escolas descontrói, portanto o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos com deficiência.

Para a autora, a escola inclusiva tem como princípio a diversidade e o respeito às diferenças: não fixa normas de igualdade ou agrupa por semelhança; atua respeitando a pluralidade. Trabalha na perspectiva da diferença; não, fixando a igualdade como parâmetro.

Ao abrir-se a alunos com realidades diversas, tanto culturais quanto cognitivas e físicas, espera-se que a Escola desenvolva ações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, considerando essas diferenças: ou seja, dispondo para cada tipo de aluno ação pedagógica diferente. A escola inclusiva, discutida nos documentos internacionais, deve estar preparada para atender essa diversidade; cada aluno deve ser entendido enquanto sujeito único com necessidades e prioridades a serem trabalhadas cognitivamente e socialmente, segundo suas necessidades. Portanto, se o sujeito da inclusão em questão é o deficiente físico, a instituição escolar, respeitando as leis de

acessibilidade, precisa desenvolver mudanças arquitetônicas, garantindo aos alunos condições de transitar pela escola sem impedimentos ou constrangimentos. Aos deficientes mentais ou comportamentais, a exemplo dos autistas, a legislação garante acompanhamento especializado nas salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), desde que não substitua a presença do aluno na sala de aula regular. Para o deficiente auditivo, deve ser garantido acompanhamento de intérprete de libras. Segundo cada especificidade, uma ação particular; mas a sala de aula inclusiva deverá conviver com o diferente e com as trocas simbólicas indiscriminadas entre os alunos. Para Mantoan (2006, p. 202),

Nossos estabelecimentos de ensino têm, por força da lei, de adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem suas especificidades. Os serviços complementares à escolarização, acima referidos, que se fizerem necessários para atender as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, precisam ser oferecidos, mas com garantia de que não discriminem, nem façam restrições e exclusões, como comumente ocorre nos programas de reforço escolar e em outros que se dizem de apoio, para que alguns alunos possam se recuperar de seus atrasos escolares. Tais atrasos seriam de alguns alunos ou da organização pedagógica retrógrada, arcaica e excludente da escola?

A inclusão educacional questiona a escola normalizadora, homogeneizadora, reprodutora de metodologias únicas para todos os alunos na busca pelo aluno ideal, transformado pelas normas educacionais, tendo como referência a igualdade. Descaracterizando os sujeitos de suas particularidades culturais e sociais ao trabalhar com o referencial da igualdade dos sujeitos, a Escola pode assim agrupar os indivíduos, rotulando os sujeitos à margem do processo educacional; assim, o aluno com diferenças culturais e econômicas pode ser considerado problema por não conseguir acompanhar o conteúdo proposto pelos currículos educacionais. São os excluídos do interior, que têm garantido seus acessos à escola, mas, como a instituição atua buscando o conhecimento homogêneo, quando não conseguem reproduzi-los, são considerados inaptos pelos padrões normalizadores e reprodutores da Escola. Segundo Bourdieu (2015, p.247),

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou em termos mais precisos, o funcionalismo do pior) como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que



introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.

A educação inclusiva apresenta novo paradigma educacional: a convivência com o diferente; portanto, nova abordagem. Não basta à Escola democratizar o acesso à educação, esse acesso deve proporcionar educação voltada para o exercício pleno da cidadania. A Declaração de Salamanca (1994) evidencia que o benefício educacional, proporcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais ao estudarem em escolas regulares, é estendido à Sociedade como um todo, justamente por ajudar a diminuir práticas discriminatórias. Portanto, a educação inclusiva, ao proporcionar o convívio dos diferentes, contribuiria para formar sociedade mais inclusiva. A inclusão, discutida internacionalmente, tem no acesso amplo à educação, além de um direito, um projeto de construção de uma sociedade mais inclusiva, que respeita a diversidade e a diferença, a pluralidade cultural e a luta dos grupos anteriormente excluídos por reconhecimento e participação. Segundo Mantoan (2006, p. 193),

Parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes, como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais. Há, pois, um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças. Devido a isso, contesta-se hoje a modernidade nessa sua aversão pela diferença.

Para a autora, a Escola elaborou um padrão de normalidade, e o diferente é o outro que deve ser adequado a essa norma; segundo Silva (2000), diferença e identidade são questões naturalizadas socialmente; para o autor, identidade é aquilo que eu sou, e a diferença o que o outro é: ou seja: sou branco, sou jovem, a identidade pensada dessa maneira apresenta-se sempre positiva. A diferença na concepção do autor refere-se ao outro, o diferente; visto pejorativamente é o negro, o velho, o deficiente. Para Skliar (2006) há obsessão pelo outro, um olhar que busca normalizar as relações, apontar as diferenças. Para o autor essas questões levadas para a Escola acabam perpetuando exclusões; busca-se pensar e agir com o outro, construindo para ele padrões de normalidade. Segundo Skliar (2006, p.27),

Desde o momento em que alguns alunos, e não outros, são considerados e apontados e portando fabricados como sendo “os diferentes”, já inscrevemos esse processo em termos de uma separação e uma diminuição do outro.

O grande desafio a ser enfrentado pela Escola, visando desenvolver educação inclusiva, passa pelo entendimento de que a Escola precisa rever sua atuação junto ao aluno a ser incluído. Muitas dessas mudanças relacionam-se com práticas educacionais significantes,

não apenas classificatórias ou com ações mais simples, como a organização da sala de aula, permitindo que os alunos socializem-se e ajudem-se. A visão da comunidade escolar, em relação ao aluno a ser incluindo, pode facilitar ou não a busca por uma “Escola Para Todos”; esse conceito estabelece nova relação da escola com a comunidade e com as práticas inclusivas, extrapolando essas ações do ambiente escolar para toda a Sociedade. A escola não funciona isolada da comunidade: suas ações, muitas vezes, refletem a sociedade em que está inserida; todavia, a mesma pode influenciar as mudanças sociais a partir de mudanças internas: uma educação mais inclusiva, que respeita as diferenças e a diversidade, pode preparar sociedade também inclusiva (MITTLER, 2000).

A inclusão é um processo educacional, mas também social; incluir na escola diferentes realidades cognitivas, físicas e étnicas pode favorecer nova visão educacional: não apenas pedagógica, mas de atitude da escola, da família e da comunidade, na convivência com o diferente, com o novo. Tais atitudes em relação ao diferente são determinantes para a inclusão. A relação da Escola e da Sociedade com essas mudanças pode ser positiva ou negativa, tanto para os professores quanto para os pais; conviver com o diferente pode ser a maior barreira no processo de inclusão. Segundo a UNESCO (2005, p.18),

Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escola de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos actores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão. Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que recursos valiosos; eles são elementos chave para apoiar todos os aspectos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar parte activa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral.

O movimento internacional “Educação Para Todos”, (UNESCO, 2005) reconhece que a exclusão social de grupos considerados em situação de vulnerabilidade gera, em muitos países, atrasos econômicos e sociais; assim, garantir a esses sujeitos educação básica é uma das maneiras de diminuir a exclusão social, contribuindo para a participação do sujeito de maneira ampla na Sociedade. Todas as discussões iniciais sobre a inclusão tinham como referência o público da educação especial, ou seja, o deficiente físico, mental, auditivo, visual, além dos superdotados e os do espectro autista. São alunos que, por suas especificidades, exigiram dos estabelecimentos escolares e dos governos leis e ações, possibilitando sua inclusão no sistema educacional regular. Todo esse movimento foi aos

poucos substituído pelo entendimento de que uma educação inclusiva atinge a todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas ou sociais. Toda essa discussão sobre o aluno a ser incluído retrata o entendimento de que a educação é direito básico e universal e que deve ser garantida a todos, principalmente como elemento importante na construção de sociedades mais tolerantes e inclusivas. Para a UNESCO (2005, p.8),

Attingir a Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio nos prazos marcados exigirá uma colaboração sem precedentes entre os parceiros de todos os sectores e de todas as instituições. A educação deve ser encarada como um fator facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras. Por isso, uma incapacidade de qualquer espécie (física, social e/ou emocional) não pode ser um impedimento. Assim sendo, a inclusão exige que se adote uma visão alargada da Educação Para Todos que abranja o espectro de necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.

O aluno da inclusão transita, então, entre todos os sujeitos que possam apresentar vulnerabilidade social; condições que podem ser alteradas segundo o país e as realidades econômicas e sociais dos mesmos. Quanto mais pobre um país, mais difícil é o acesso das crianças mais pobres a uma educação de qualidade, o mesmo ocorrendo com os imigrantes, com as minorias religiosas e étnicas ou linguísticas. Quando o problema são as guerras e os conflitos armados, as condições para a educação tornam-se precárias. Assim, nosso olhar sobre a inclusão não visava inicialmente privilegiar o estudo sobre um grupo específico, em detrimento de outro. Tendo como referência o movimento Educação Para Todos, entendemos o processo de inclusão como amplo e abrangente, estendendo-se a todos os grupos que estão ou não em situação de exclusão.

A Escola é considerada a instituição fundamental para que todo esse processo ocorra, é o local onde a interação entre os diferentes será desenvolvida. A questão a ser analisada é se a Escola, com todo seu histórico excludente, normatizador, disciplinador e classificador, conseguirá desenvolver ações que contribuam para as mudanças estruturais e pedagógicas incluindo grupos diversos. A discussão sobre a inclusão, apesar de centralizar a Escola no processo, discute as mudanças necessárias à inclusão de fato desses grupos a inclusão; ou seja, não basta estar dentro da escola para estar incluído, é esse processo deve garantir ao sujeito plena participação na interação com o grupo, sendo respeitado pela sua diferença e individualidade, com ações educativas que priorizem a interação e a socialização dos

grupos. Toda a discussão extrapola o direito de estar em sala de aula, passa pelo olhar do professor, dos colegas, da comunidade e da Sociedade sobre a inclusão e a participação dos considerados “diferentes” na escola e sua relação com os outros. Segundo a UNESCO (2005, p.21),,

A implementação de sistemas mais inclusivos de educação é possível se as próprias escolas estiverem interessadas em se tornar mais inclusivas. O desenvolvimento de mecanismos facilitadores, tais como uma política nacional de inclusão, sistemas de apoio local e currículos e avaliação adequados, são importantes para que se crie o contexto certo para o desenvolvimento da inclusão. Esta traz importantes benefícios para todas as crianças e transforma as escolas em locais de aprendizagem mais ricos que encaram a diversidade como força positiva que deve ser reconhecida e celebrada. A inclusão produz escolas que se afastam da aprendizagem rotineira e dão maior ênfase à concretização e ao ensino baseado na experiência, ação e na cooperação.

É a possibilidade de a Escola fugir da homogeneização, do padrão normal/anormal; seria, portanto uma escola que atende as diferenças, sem discriminar, que trabalha com todos os alunos sem segregá-los em locais diferenciados. Para Mantoan (2006) é trabalhar com o aluno real, oriundo de mundos diversificados representantes de culturas e contextos sociais diferentes.

Os sujeitos da inclusão educacional e social são os mesmos: não estão separados pelos muros escolares, são sujeitos vinculados à Sociedade como um todo; existem na socialização e interação com o grupo, com trocas simbólicas entre os sujeitos. Esse sujeito social, ao entrar na escola, leva com ele todo um conhecimento cultural e social adquirido com a comunidade com a qual mantém laços afetivos: crenças, tradições culturais, todos esses conhecimentos embasarão o relacionamento com o grupo, estabelecendo comunicação entre seus membros.

A construção dessa realidade social inclusiva tem a Escola como instituição responsável pela sua promoção; a viabilidade desse processo depende da capacidade de cada escola de gerir positivamente a socialização entre os sujeitos que a integram, considerando a diversidade cultural e social. Os documentos internacionais evidenciam que a socialização e o respeito às diferenças são fatores decisivos para a construção não apenas de uma escola inclusiva, mas de uma sociedade inclusiva. O processo de inclusão, portanto, vai além de colocar o aluno na sala de aula, envolve mudança estrutural na convivência, na percepção do outro enquanto sujeito social, munido de direitos e deveres a exemplo de qualquer cidadão. Para o cumprimento das metas internacionais estabelecidas desde noventa e

quatro, os países signatários viram a necessidade de políticas públicas adequando-se às exigências internacionais, garantindo legalmente o acesso de todos à educação; quando nos propusemos a pesquisar a inclusão educacional, tínhamos como referência nossa própria experiência de educadora em escola inclusiva, período de angústias e algumas vitórias.

As angústias relacionavam-se às dificuldades com alunos de inclusão em escola particular de classe média alta: sem apoio pedagógico específico, as incertezas sobrepujavam as certezas e relacionavam-se ao aprendizado do aluno, à com o grupo, às exigências dos pais, que muitas vezes não compreendiam as adequações necessárias à inclusão dos alunos na sala regular. Nesse período a questão que nos incomodava mais relacionava-se ao cumprimento da lei de inclusão: tal qual a maioria dos professores que começaram sua atuação em período anterior à legislação da educação inclusiva, não obtive nenhum conhecimento específico sobre como atuar pedagogicamente com esses alunos. A lei era o parâmetro a ser observado e cumprido, o que nos levava a questionar se garantir ao público-alvo da inclusão o acesso à escola regular realmente lhes proporcionava inclusão, ou apenas os colocava dentro da escola proporcionando o que Lopes e Fabris (2016) definem como inclusão/exclusão, ou seja, inclui-se pela norma, mas exclui-se pelas ações no decorrer do processo. Para desenvolver a pesquisa tivemos de escolher alguns caminhos e conseqüentemente abandonar outros.

Por outro lado, ao levantar bibliografia nacional e internacional sobre o tema, bem como ao abordar este assunto com usuários ou profissionais atuantes em instituição de ensino no Espírito Santo, percebemos que inclusão, na linguagem corrente do campo acadêmico ou mesmo no senso comum, remete exclusivamente, mesmo que de modo subentendido, ao público com necessidades especiais, enquadrável em vocabulário médico. São objeto de atenção basicamente crianças com necessidades especiais de caráter físico ou cognitivo. Apesar de o debate teórico, como aqui anteriormente apresentado, se referir à inclusão de todos aqueles cujo pleno desenvolvimento carece de cuidados especiais, os planos de ação que pretendem incluir crianças em condições socioeconômicas vulneráveis, por exemplo, inscrevem-se no âmbito das políticas sociais, não educacionais. Assim também, dificuldades de aprendizado devidas a causas sociais ou problemas de relacionamento assentados em divergências culturais são negligenciados.

Assim, ao abordar possíveis interlocutores de pesquisa sobre o tema “inclusão”, observamos que, mesmo que na percepção mais ampla daqueles profissionais

especializados em inclusão essas ações abarcassem público mais amplo, na realidade das suas práticas cotidianas, seja no que se refere às adequações exigidas pelo MEC às escolas, seja no que se refere à própria demanda do público atendido, a questão da inclusão se direciona a público-alvo bem específico.

Para que nos fosse possível abordar a inclusão sob perspectiva mais aberta, portanto, e mais condizente com os termos dos documentos internacionais, seria necessário redirecionamento analítico a outro recorte, igualmente limitador, dados os limites de uma dissertação. Ressaltamos compreender, portanto, que a inclusão, como aqui definida, pode ser abordada igualmente debatendo racismo, gênero, segregação social ou cultural nas escolas. Esta pesquisa sobre deficiências físicas ou cognitivas, por outro lado, incide sobre um acesso objetivo ao conhecimento ou aos espaços de construção do saber, seu principal objeto de intervenção.

### 3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA, OS DADOS E OS SUJEITOS

A pesquisa científica envolve percursos, dentre eles a escolha do método da pesquisa como um todo. Crochík (2013, p. 40) destaca que

O pensamento é suscitado pelos objetos, essa é uma das razões de seu caráter objetivo – a outra se refere a seu desenvolvimento a partir da objetividade; assim, não há pensamento puro, isento da empiria. O método científico é uma das possibilidades, certamente importante, para o conhecimento, mas é apenas uma delas; a arte é outra. O método, por sua vez, é também subjetivo, dado seu desenvolvimento pelos homens; é produto do sujeito, que se objetiva, cada vez mais, ao ampliar sua subjetividade, contrapondo à objetividade que lhe deu origem.

Para o autor, não há como separar objeto e pensamento; assim, na pesquisa, objetividade e subjetividade estariam entrelaçadas; a metodologia escolhida pelo pesquisador ao coletar os dados é também uma obra do mesmo, que participa com sua presença em resposta aos seus interesses; portanto, a Ciência não poderia ser considerada neutra. Por outro lado, como definir ou escolher um método, se o objeto em questão são fenômenos que não podem ser reproduzidos ou controlados totalmente? Ou seja: como reproduzir nas pesquisas sociais as experiências de uma revolução, manifestação, fatos complexos que dificilmente poderiam ser reproduzidos, mas que podem ser observados. Para Damata (1981, p.22),

Podemos observar funerais, aniversários, rituais de iniciação, trocas comerciais, proclamação de leis e, com um pouco de sorte heresias, perseguições, revoluções e incestos; mas além de não reproduzir tais eventos, temos de enfrentar nossa própria posição, histórica, geográfica, educação e interesses e preconceitos. O problema não é o de somente reproduzir e observar, mas substancialmente o de como observá-lo.

Para o autor, a grande diferença e dificuldade dos pesquisadores sociais em relação aos pesquisadores das ciências naturais é a distância em relação ao objeto a ser investigado; pesquisador e sujeito da pesquisa partilham um mesmo universo social: assim, para o autor, a construção da pesquisa é sempre parcial dependendo dos documentos analisados, da sensibilidade e perspectivas (DAMATA, 1981).

Tal complexidade pode refletir-se também na escolha do método pelo pesquisador: nesse caso, não trata de escolher um que seja superior ao outro, mas de perceber como o método pode contribuir para responder as questões empíricas da pesquisa. Segundo Martins (2004, p.292),

Assim, diante da diversidade de perspectivas, o "fazer ciência" não segue um único modelo ou padrão de trabalho científico. Ao contrário, a sociologia foi sempre marcada pela diversidade de métodos (e de técnicas) de investigação e de métodos de explicação.

Esta pesquisa se constitui como estudo exploratório qualitativo. Pesquisas exploratórias buscam visão geral sobre determinado fato, proporcionando desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, tendo como objetivo a formulação de problemas mais precisos para pesquisas posteriores (MARCONI; LAKATOS, 2003). Em função do seu desenvolvimento, utilizamo-nos em primeiro lugar de documentos oficiais internacionais e nacionais tratando de inclusão, dentre eles os documentos norteadores das políticas educacionais dos países signatários (Declaração Salamanca, Jontiem e LDB), as legislações nacionais e estaduais; esses documentos importam por suas proposições sobre a concepção da educação inclusiva nacionais, estaduais e municipais. Todos os documentos encontram-se nos sítios e portais oficiais do MEC, UNESCO, ONU, Secretaria de Educação do Espírito Santo. Após análise documental, realizamos entrevistas semiestruturadas com interlocutores privilegiados por estarem diretamente inseridos no contexto de inclusão educacional no Estado do Espírito Santo e acumularem experiências pessoais e/ou profissionais em torno da questão.

A pesquisa foi realizada em Vitória. A escolha desse espaço de observação justifica-se, em primeiro lugar, por ser o município a Unidade da Federação com maior porcentagem de matrículas na educação básica do público em questão. Vitória foi ainda escolhida, junto a outros 11 municípios brasileiros, para integrar estudo da UNESCO, de novembro de 2014 a março de 2015, sobre as práticas inclusivas desenvolvidas. A escolha desses municípios pela UNESCO teve como princípio norteador as pesquisas acadêmicas sobre o tema e os prêmios recebidos pela comunidade acadêmica envolvida, em Congressos sobre práticas inclusivas. Concluída a pesquisa junto aos municípios, foi elaborado o relatório "Escola para Todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades" (UNESCO, 2016).

Inicialmente, contatamos dez profissionais: professores especialistas, gestores de escolas e de entidades filantrópicas com vivência com a inclusão; quatro se dispuseram a contribuir para a pesquisa. Entre esses, três são especialistas na atuação profissional com os alunos público-alvo da inclusão em Vitória e uma era mãe de deficiente físico e intelectual indicada pela coordenadora da entidade filantrópica que atende alunos autistas.



A primeira entrevistada, Carla, é mãe de uma criança autista e coordena entidade filantrópica que atende alunos diagnosticados com esse transtorno. Essa instituição está localizada no bairro Goiabeiras e atende 20 com idades de 7 a 17 anos. A Instituição foi fundada em 2001 e é administrada por pais e familiares de crianças autistas; segundo Carla, a Instituição surgiu devido à insatisfação dos pais com as políticas públicas e com o atendimento do Estado aos autistas.

A segunda entrevistada, Jane, mãe de um jovem de 20 anos com deficiência intelectual. Pedro começou a vida escolar em escolas particulares, sendo depois transferido para a rede municipal, onde cursou todo o ensino fundamental, concluído há dois anos. Além do filho Pedro, Jane é mãe de outros dois rapazes. Jane coordena o curso de enfermagem em instituição de ensino de Vitória. A entrevistada pediu que a entrevista fosse realizada à noite em seu local de trabalho.

A terceira entrevistada, Ana, coordena o Núcleo de Responsabilidade Social - CPA – em instituição de ensino superior de Vitória. O Núcleo é o responsável por fazer o atendimento e a mediação entre os alunos público da inclusão e seus professores e colegas de classe. Esse atendimento é inicialmente às famílias, após o vestibular; mas, segundo Ana, ele só é possível se as famílias buscarem ajuda do Núcleo para a adaptação do filho à Instituição. Se esse contato inicial não for demandado, os atendimentos ocorrem à medida que são identificadas as dificuldades dos alunos com o conteúdo, com a adaptação às metodologias, com o grupo e/ou com os professores.

A quarta entrevistada, Bete, professora especialista e pesquisadora da educação inclusiva, atua em escola municipal, na sala de AEE. Esse espaço é organizado para atender crianças público-alvo da inclusão, com mobiliário diferenciado como mesa com recorte e ajuste de altura, cadeiras com ajuste de altura e apoio para os pés e equipamentos de tecnologia assistiva, “recursos como livros em braile e Libras para atender os alunos deficientes visuais e auditivos”. A escola oferece o atendimento dos alunos no turno e no contraturno; a capacidade de atendimento é de 30 alunos da escola em que está lotada e mais 10 alunos da rede municipal em geral, matriculados em outras unidades escolares. Além do atendimento especializado aos alunos, os professores especialistas que atuam nas salas de AEE prestam atendimento pedagógico aos professores das salas regulares, assim destaca Bete, atendendo em dias de provas os alunos das salas regulares sem laudo, mas com dificuldades de aprendizagem, que fazem provas diferenciadas, segundo a entrevistada.

Analisando as falas desses diferentes interlocutores de pesquisa, envolvidos com a inclusão a partir de diferentes posições, identificaram-se aproximações e distanciamentos entre os relatos. Importa destacar que algumas das questões propostas tratavam de aspectos diretamente relacionados às vivências dessas personagens; outros eram acessados apenas indiretamente, variando caso a caso, segundo a posição de cada respondente em seu cotidiano de convívio em relação à inclusão.

Iniciamos as entrevistas abordando o atendimento dos alunos de inclusão nas escolas regulares de Vitória. Nesse momento considerou-se a vivência de cada entrevistado em relação à inclusão. A fala da mãe do Pedro, Jane, é marcada pelas suas vivências pessoais enquanto mãe de criança alvo de inclusão e pela trajetória escolar do filho, tendo o comparativo entre a escola particular e a escola pública que ele cursou, em diferentes momentos da vida, como foco principal de reflexão. A primeira foi uma escola particular de Vitória; enquanto o filho, deficiente intelectual e físico estava no jardim de infância, tudo corria bem, pois o menino seria “muito sociável e participava das atividades festivas da escola sem maiores problemas”. “Inclusive em uma das apresentações no dia das mães, Pedro pegou o microfone e falou: mãe, você foi a melhor coisa que me aconteceu”. Todas as mães choraram (Jane). Nas fases escolares iniciais, as atividades envolvendo os alunos contribuíam para melhor participação de Pedro, menos pautadas em expectativas de aprendizado formais, o que possivelmente tornara ainda menos potencialmente conflituosa a inclusão do rapaz, mais sociáveis do que técnicas as expectativas da mãe e menos desafiadora a função da escola, já que

O brincar é a atividade privilegiada no trabalho com crianças pequenas, possibilitando, dentre outras coisas, a construção do eu e das relações pessoais, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o ingresso no mundo simbólico por meio da fantasia e do faz-de-conta e a expressão de idéias, sentimentos e emoções (VEIGA, 2008, 178).

Na alfabetização, ela matriculou o Pedro em outra escola particular; mas para aceitarem o aluno a escola cobrou dos pais mensalidade extra para disponibilizar professor para acompanhar seu filho na escola. Agora, pressionada pelas demandas específicas do currículo das crianças nesta fase da formação, a escola exige que os pais do rapaz custeiem o atendimento especializado de que ele necessita. Depois dos problemas com a escola particular, ela transferiu o filho para escola municipal, onde segundo ela Pedro sempre foi muito bem recebido e contava com a ajuda dos colegas para empurrar a cadeira de rodas e

ajudá-lo nas atividades (Pedro é deficiente intelectual e cadeirante); a dificuldade agora é que o filho ficou mais introspectivo e muitas vezes não quer participar das atividades.

Para Carla essa é a realidade da maioria dos pais de crianças autistas. Segundo ela, a maioria dos alunos autistas atendidos pela instituição filantrópica que coordena estão matriculados em escolas do Governo, pois as particulares de Vitória (ES), até o ano passado, ainda cobravam dos pais dos alunos com necessidades especiais taxas extras para os manterem na escola. Carla relata a insatisfação dos pais com o atendimento das escolas particulares aos seus filhos; para ela a escola particular não nega a matrícula, abertamente, mas dificulta o acesso da criança e repassa aos responsáveis os custos com o atendimento especializado de que seus filhos necessitam, cobrando mensalidades extras. Isso, quando não dizem simplesmente que a escola não tem a vaga, assim que descobrem se tratar de aluno “de inclusão”. Ela menciona ainda o caso de um pai que processou a escola, denunciando a cobrança da taxa extra, com o ganho de causa pelo pai; o juiz, fazendo cumprir a lei 13.146/2015, proibiu a escola de cobrar mensalidade extra para o aluno.

Apesar de a lei federal 13.146/2015 proibir as escolas de negarem a matrícula, independentemente de qualquer dificuldade que possam alegar quanto ao atendimento das crianças com deficiência, alguns estabelecimentos ainda utilizam essa prática. Segundo Carla, as diretoras de escolas particulares reclamam que a manutenção do aluno de inclusão na escola é dispendiosa e que, dado o caráter recente da legislação, as escolas ainda não se encontram preparadas para receber esses alunos.

Ana ressalta que a dificuldade da escola na recepção dos alunos com necessidades especiais reflete a gravidade dos casos, tendo como maiores desafios os autistas severos e os deficientes intelectuais. A Instituição tem alunos autistas, mas apenas os que não apresentam problemas de comunicação, ou seja, que conseguem adaptar-se à escola, aos colegas e aos professores, Ana não deixa claro no seu depoimento se existe por parte da Instituição alguma resistência à matrícula dos autistas com dificuldades de socialização. Mas, esses alunos conseguem terminar o ensino fundamental e médio? Segundo Carla, mãe de autista, a maior dificuldade ao atendimento dos alunos assim diagnosticados é a falta de especialização dos professores. A falta de formação dos professores para atenderem os alunos, para as entrevistadas, é um dos principais impedimentos da inclusão.

Porém, o despreparo dos professores para o atendimento dos alunos de inclusão foi apenas uma das razões que levaram Jane a tirar o Pedro da escola particular, pois, mesmo pagando

mensalidade extra para manter o filho na escola, diariamente a professora reclamava das dificuldades de alfabetizá-lo.

Tinha uma professora que era super poli queixosa da aprendizagem dele, teve um dia que me irritei muito e falei: então vou levar ele embora. Porque a gente não tem como resolver essa demanda que você fala, você é a única pessoa que contamos para alfabetizar o Pedro. A percepção dela sobre inclusão era zero (Jane).

Este relato evidencia inclusão entremeada com conflitos sobre possíveis frustrações envolvidas na construção do conhecimento, sobretudo nesse caso. Segundo a mãe, cabe à professora “resolver o problema”; na visão da professora, especialista contratada para lidar com as limitações do rapaz, o problema é o próprio aluno. O despreparo da profissional, nesse caso, só agrava a situação, já que lhe caberia saber lidar com as demandas específicas do aluno; senão contribuindo para seu aprendizado, sendo capaz de entender seus limites e ritmo próprio.

A formação dos professores é um dos pontos mais controversos da política de inclusão, principalmente pela dificuldade em estabelecer formação adequada contemplando todas as especificidades dos alunos e gerando a figura do professor especialista e a do professor capacitado (BUENO, 2012). Nesse ponto, Bete, professora especialista e pesquisadora em inclusão, destaca ser o grande desafio do gestor intermediar a relação entre os professores, pois os que atuam nas salas regulares dizem não estarem preparados para receberem os alunos e que a formação continuada só atinge os professores das salas de AEE.

Para as entrevistadas, o despreparo dos professores pode ser considerado ponto importante na inclusão. Carla, diz também que muitos que procuram a especialização em educação inclusiva o fazem apenas para fugir das salas de aulas superlotadas, já que poucos alunos são atendidos nas salas de AEE. Ana relata vários obstáculos à inclusão, entre eles a adesão: alguns professores abraçam a causa e investem em melhoria de material didático, utilizando o momento para crescimento da disciplina, mas, para outros, a única forma de fazê-los entender o processo como irreversível é confrontando-os com a lei, ou seja, lembrando a eles que a inclusão é direito legal do aluno; mas o grande desafio, segundo ela, é fazer o professor enxergar naquele aluno um sujeito com capacidade de aprender e de ser um profissional, pois muitos consideram que aquele não é o lugar deles.

Carla refere conflitos no atendimento nas salas de AEE entre os professores da sala regular e os do AEE, pois aqueles não entendem que o objetivo do AEE é apenas intermediar o

aprendizado: não, responsabilizar-se todo o tempo pelo aluno. Segundo ela, o município oferece atendimento com professor especialista para cada grupo de oito alunos. Já no estado, eles não estariam preocupados com a qualidade do atendimento, designando um ou dois profissionais para toda escola: “se a família quiser, tem que buscar o atendimento no contraturno”; e completa: “tenho uma aluna no ensino médio que dorme o tempo todo. Nas estatísticas ela está incluída, mas é totalmente excluída das atividades”.

Bete, professora especialista que atende nas salas de AEE, relata que na escola a sala de atendimento educacional está organizada de maneira diferente. Geralmente, as salas de AEE são locais de atendimento especializado na própria escola, ou em entidades privadas conveniadas o estado para esse atendimento. Esse espaço tem material adequado ao atendimento do aluno público-alvo da educação inclusiva; professores especialistas atendem no turno ou no contraturno.

A escola em que atua tem três espaços preparados para o atendimento da educação especial: um para deficiente intelectual, outro para deficiente visual e outro para alunos com altas habilidades e superdotação; ela destaca que um aluno é atendido exclusivamente nesse espaço, por não ter condições de ir para a sala regular; tais casos nos trazem a questão dos limites da inclusão educacional, não previstos nos documentos internacionais, mas requerendo maior reflexão, como discutiremos no final deste trabalho.

Os professores que atuam no atendimento especializado possuem no mínimo especialização *lato sensu*; a escola em que trabalha tem dois especialistas, um mestre e um doutor em educação especial, que atuam apenas na sala de AEE. Segundo Bete, existem muitos desafios a serem enfrentados, como a falta de colaboração dos professores regentes das salas regulares, que dizem não terem recebido formação adequada, negando-se inclusive a elaborar as provas adaptadas para os alunos. Outro problema é quanto aos materiais a serem utilizados no processo de aprendizagem dos alunos, os materiais são enviados pelo MEC e necessitam de manutenção, como, por exemplo, a atualização tecnológica dos sistemas, pois novas versões são lançadas e muitas vezes não são compatíveis com os recursos oferecidos pelo município. Nesse caso, os recursos que poderiam acelerar o processo de ensino dos alunos ficam guardados ou sem nenhuma utilização. Para ela, além da falta de integração entre o professor regente e o professor especialista, outro problema é o descaso dos alunos que não frequentam o AEE, relação ao

espaço utilizado para o atendimento educacional especializado. Apesar da escola prestar um bom atendimento aos alunos, ela não considera esse espaço inclusivo.

Apesar da política de inclusão considerar o AEE um atendimento que contempla o aprendizado, esse espaço pode ser considerado um local excludente, principalmente por criar dentro da escola espaços segregados, contribuindo para estigmatizar os alunos atendidos (FERREIRA, 2015). O atendimento dos alunos nessas salas reflete outro grave problema, a disputa entre os professores especialistas e regentes como se houvesse uma hierarquia entre os eles, considerando a competência em atuar ou não com os alunos (BUENO, 2012)

Para Bete, a formação oferecida pelo estado e município não atende a todos os professores igualmente, sendo muitas vezes prioridade do professor especialista participar dos projetos formativos.

Na instituição de ensino superior em que atua Ana, inexistente espaço específico para o atendimento dos alunos especiais como nas escolas municipais e em algumas estaduais; mas a Instituição oferece bolsas a seus próprios alunos regulares, para que acompanhem os colegas enquanto tutores, além do serviço do intérprete de libras para os estudantes. Para Ana, as instituições superiores têm papel importante na inclusão: primeiro por formarem profissionais que atuam na Sociedade, sejam professores, médicos, advogados; mas destaca que o processo não é simples e enfrenta muitos obstáculos, seja na própria formação dos profissionais ou na conscientização da comunidade acadêmica como um todo.

Quanto à formação, os cursos devem incluir disciplinas contemplando a educação especial, como o ensino de libras ou fundamentos de educação especial. Contudo, ela considera isso muito pouco, geralmente um período, ou sejam, 60 horas no máximo. Outro obstáculo é a aceitação do aluno de inclusão por parte dos professores e dos alunos; ela relata que a Instituição atende muitos alunos com dificuldades não aparentes (psicoses, *deficit* de atenção, dislexia, discalculia); mas, a maioria dos conflitos acontece quando os alunos e professores precisam enfrentar deficiência visível. Para ela, a Escola retrata a Sociedade: “não sou preconceituoso, desde que a diferença não esteja perto de mim” (cita Ana, inspirada pelas frases que costuma ouvir); o trabalho da universidade neste caso é demonstrar para esse aluno que ele, enquanto futuro profissional, não encontrará mundo homogêneo e perfeito, mas os conflitos existem e muitas vezes a Instituição deve agir com

rigor. Apesar de não explicitar quais medidas a Instituição adota com os alunos e professores que assumem posturas preconceituosas, a entrevistada afirma que uma das saídas é deixar claro que a Instituição cumpre a lei brasileira de inclusão.

O preconceito dos colegas em relação à deficiência ela considera problema social afetando também o aluno negro, o estudante mais velho, o que recebe bolsa, todo aquele que a turma considera que pode atrapalhar o andamento da disciplina, exigindo que o professor elabore metodologias diferenciadas para o aluno acompanhar a turma. Ela destaca a falta de conhecimento dos professores e dos alunos em relação à inclusão e as necessidades dos alunos, citando o caso dos alunos surdos que frequentam a Instituição e necessitam do intérprete de Libras. “A língua de sinais é a primeira língua deles; a Instituição oferece o intérprete, mas o entendimento do conteúdo e dos conceitos vai além disso, passa pelo significado das palavras. Para os professores nem precisaria a Instituição oferecer o intérprete, bastava oferecer dicionário ao aluno. No imaginário de muitos professores e alunos o ensino superior não é o lugar desses alunos” (Ana). Essas reações de professores e alunos ocasionam algumas vezes o que ela chamou de exclusão inversa: em muitos casos os alunos com deficiência negam-se a participar e interagir com a turma, justamente pela exclusão enfrentada na vida escolar, Ana considera que a inclusão requer olhar diferenciado do professor e dos alunos.

Aceitar o diferente e incluí-lo, é uma das bandeiras da educação inclusiva, mas esse discurso pode esconder contexto normalidade/deficiência. O diferente é aceito desde que assuma identidade considerada normal pelo grupo. A questão é que o diferente é sempre o outro: durante anos a escola buscou formar seres homogêneos, ensinando a todos do mesmo modo. Mas é quase impossível ambiente homogêneo na escola: qualquer aluno, em algum momento, pode apresentar dificuldades pedagógicas que precisam ser atendidas pela escola. Durante anos essa dificuldade foi entendida como problema do aluno, não da Instituição (SKLIAR, 1999)

Esse olhar desconsidera as diferenças inclusive entre as deficiências: esse outro que agora habita a escola é caracterizado pelas suas características comuns, ficando todos homogêneos em sua deficiência, desconsiderando suas singularidades enquanto sujeito social. O autor defende que o problema não é o aluno estar em cadeira de rodas, ser deficiente auditivo, ter dificuldade de acompanhar a turma: a questão é como a Sociedade busca normalizar esse sujeito. Exemplo dessa normalização para o autor são alunos com

deficiência auditiva: a Escola desconsidera toda sua construção enquanto sujeito social; para os ouvintes, surdez é incapacidade de comunicar e, na busca pelo normal, insere na educação a figura do intérprete de Libras. Nesse caso, o aluno surdo não estabelece uma comunicação com a turma, nem com o professor regente, sua comunicação é restrita ao especialista. Para Rodrigues (2006, p.305),

Ser diferente é assim: na acepção comum, viver em uma sociedade cujos valores consideram determinadas características da pessoa como merecedoras de ser classificada como deficiência ou dificuldade.

Ana considera a inclusão na escola discussão da Sociedade: inexistente escola inclusiva em sociedade excludente, “a Escola é reflexo da Sociedade”. Deve-se pensar que a deficiência não é apenas biológica, mas pode ser ocasionada por acidente, assalto, é questão não apenas educacional, mas social. Não há escola inclusiva do muro para dentro, pois os funcionários, professores, diretores e pais representam essa Sociedade (MITTLER, 2003).

Para Jane, agora que o filho terminou o ensino fundamental, a família ainda não tem novo projeto para ele, lembrando que Pedro cursou o fundamental dos sete aos dezessete anos. A escola para ela ajudou o filho a socializar-se; ela diz que ele consegue ler um pouco, mas seu interesse é passageiro e muitas vezes voltado apenas ao computador. Aqui, a família reflete se o filho ir para o ensino médio compensa, ou se busca outras atividades para ele. A própria dúvida coloca novamente a questão dos seus limites de aprendizado e da função da Escola, da perspectiva dos pais de Pedro. O casal ainda reflete se “compensa”, bem como reconhece que o rapaz acumulou poucas habilidades técnicas durante seu período escolar, mas a instituição escolar o ajudou “a socializar”, tendo, portanto, em sua opinião, cumprido seu papel até agora. Concluído o ensino fundamental e já tendo atingido a idade equivalente à prevista para a conclusão do ensino médio, Pedro social e simbolicamente conclui seu período escolar.

Durante a entrevista Jane não deixou claro o quanto o filho conseguiu assimilar o conteúdo pedagógico: ela disse que nessa escola o filho fazia as atividades no tempo dele, algumas vezes com o professor regente, outras na sala de AEE. Nesse tempo todo em que esteve na escola apenas duas outras crianças com síndrome de Down estudaram com o filho.

Seria necessário tratar mais diretamente do desenvolvimento do rapaz no ensino fundamental para que pudéssemos afirmar se ele oficialmente concluiu esse estágio de formação, com aprovação progressiva ou cumprindo os requisitos e obtendo o diploma. A



fala de Jane sugere que o rapaz simplesmente acompanhou sua turma até a formatura dos colegas, tendo “aprendido a ler um pouco”. Pelas expectativas dos familiares, essa é questão secundária diante do valor simbólico atribuído à experiência escolar do rapaz e o entendimento de que esta fase formativa fora concluída com sucesso.

A LDB 9.394\96 garante aos alunos com deficiência intelectual ou múltiplas deficiências o direito ao certificado de conclusão do ensino fundamental, ou Terminalidade Específica. A escola deve apresentar no histórico do aluno todas as competências que ele conseguiu atingir e o encaminhamento para a educação de jovens e adultos ou ensino profissionalizante.

Bete confirma que durante todo atendimento de alunos há preocupação em desenvolver suas potencialidades individuais; o problema é o impasse entre os professores da sala regular em relação a esses alunos, para eles responsabilidade do professor que atua na sala de AEE. São considerados problema e, assim que passa pelo sistema educacional, têm permanência garantida no ensino regular; todavia, a escolarização não os prepara para a vida social, segundo os relatos de Bete. Em momento algum ela reflete sobre os limites desses diferentes potenciais de aprendizagem, ou menciona esta constituir objeto de discussão. Em seus relatos, assim, todas as crianças com diferentes necessidades especiais são mencionadas como possuindo capacidades cognitivas equivalentes e que devem ser objeto de atenção. Ao mesmo tempo, evidencia-se que, mais do que a promoção do aprendizado, a promoção da inclusão social desses estudantes é o principal questionamento de todos nossos interlocutores, o atendimento pedagógico especializado sendo percebido como uma ferramenta de inclusão, neste sentido geral, não de ensino-aprendizagem, exclusiva ou necessariamente.

O mais importante para as entrevistadas é que a Sociedade debata amplamente a inclusão: não basta à Escola incumbir-se desse projeto, é necessário discutir com todos os envolvidos a melhor maneira de cumprir o determinado pelas leis. Elas consideram que apenas o acesso à informação venceria as barreiras e o preconceito em relação à inclusão.



### 3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento internacional de educação para todos, iniciado na década de 90 do século vinte, teve e tem na Escola sua base de efetivação, incluindo desde a formação profissional específica dos profissionais, acessibilidade estrutural dos prédios escolares e o uso de materiais específicos para o atendimento dos alunos, além das discussões metodológicas e novas abordagens pedagógicas. No Brasil, as medidas tornaram-se mais efetivas a partir de 2000 (FERREIRA, 2015).

Esse foi o ano em que o Governo, em sintonia com as metas internacionais, adotou políticas públicas sociais, incluindo a educação inclusiva. Temos, portanto, dezessete anos de discussões e efetivação de leis, considerando-se apenas as medidas adotadas nas primeiras décadas do novo século. Nesse aspecto, a primeira medida para incluir os sujeitos historicamente excluídos aconteceu por intermédio do Estado, que, pelas leis, convoca a população a modificar ações e conceitos (LOPES; FABRIS, 2016). As ações dos governos funcionariam como imperativo de inclusão, significando que todos devem ser incluídos no mesmo espaço, vivendo condição de segurança social, mas sem esquecer que esse movimento interfere na dinâmica social.

Como essas ações interferiram na realidade dos atores que compõem o cenário escolar, educadores, gestores, pais e alunos no dia a dia da sala de aula, mencionamos a questão da interferência das leis no contexto escolar, considerando que o acesso dos alunos com necessidades educacionais ocorre pela legislação, ou seja, é movimento que tem a Escola como referência; mas o mesmo não aconteceu por decisão das escolas e sim por força das leis. Considerando-se que as discussões sobre o processo inclusivo no Brasil intensificam-se a partir do ano 2000, o primeiro desafio das instituições seria garantir aos alunos acessibilidade física aos prédios escolares, o que demandou modificações estruturais. As entrevistas realizadas não relataram problemas envolvendo acessibilidade, o que nos leva a supor que essa questão não representa problema no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em Vitória, segundo a experiência dos nossos interlocutores. Seria possível ponderar que essa questão não se trata de prioridade para Carla, mãe de criança autista e profissional atuante no setor, dado que o Transtorno do Espectro Autista não afeta a mobilidade. Mas mesmo Jane, mãe de Pedro, o qual é cadeirante, não menciona a questão da acessibilidade como limitador à inclusão

educacional do filho; ao contrário, menciona o mobiliário adaptado existente na sala de AEE e refere outros problemas ao tratar das dificuldades de adaptação do filho. Mesmo para as profissionais que lidam com a inclusão em suas instituições de ensino, Bete na sala de AEE e Ana no núcleo de inclusão de uma IES, os desafios demonstram serem outros, não mais as limitações de acesso físico.

Segundo os interlocutores, pode-se supor, portanto, que os prédios escolares conseguem cumprir o que determina a lei garantindo o acesso dos alunos. O Decreto-lei 5296/04 estabelece normas técnicas a serem seguidas pelos prédios públicos e privados garantindo a acessibilidade do deficiente; para as escolas o cumprimento da lei é um dos requisitos para a abertura de novos estabelecimentos. No ensino superior a renovação ou abertura de novos cursos vincula-se ao cumprimento das normas técnicas de acessibilidade. Os estabelecimentos tiveram o prazo de até quatro anos da publicação do decreto para adequarem-se às regras novas.

Porém, os documentos não tratam apenas do acesso aos prédios escolares. Além da acessibilidade arquitetônica, as questões pedagógicas e a qualidade do ensino encontram-se presentes na maioria dos documentos, destacando desde a formação dos professores até a qualidade do processo ensino-aprendizado. Sobre a formação dos professores, os relatos indicam conflito entre a necessidade de preparar melhor o profissional e a oferta de cursos de capacitação. A pesquisa não visou discutir a formação dos professores, mas os documentos que dispõem sobre a educação inclusiva destacam este como ponto importante na inclusão, considerando o professor o articulador entre a política pública e o público atendido. O fato de o professor especialista e o professor regular receberem formações diferenciadas pode interferir na inclusão (BUENO, 2012). Essa questão evidencia-se na voz dos interlocutores: formação inadequada dos professores regulares é uma das dificuldades na inclusão. Segundo os entrevistados, o desconhecimento do professor em relação à inclusão, em seu sentido mais geral e genérico, dificulta ainda mais a adaptação dos alunos.

Essa diferença na formação dos professores, prevista nos documentos oficiais, fortaleceu a figura do professor especialista, em detrimento da passagem para uma formação inclusiva, tornando a competência para lidar com a questão pré-requisito para a formação do profissional da educação em geral, não nicho particular e especializado de conhecimento dentro da atividade educacional. Sendo esse profissional apto a trabalhar com os alunos nas

salas de AEE, sua presença, bem como desses espaços preparados para receberem os alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva, ou com altas habilidades é que garante a qualidade do ensino. São eles que fazem a mediação entre a sala de aula regular, os alunos e o professor regente, existindo como um ponto intermediário, ferramenta de inclusão que, ao mesmo tempo, segrega.

O professor da sala regular não recebe a mesma formação do professor especialista, ocasionando alguns conflitos entre os profissionais e desses com os alunos e os pais. Os conflitos dessa mediação são observados na fala de Jane e nas dificuldades que vivenciou com o filho na escola particular, mesmo tendo sido ela própria responsável pela contratação de professor especialista para acompanhá-lo em sala de aula. Para ela, o atendimento do filho na sala de AEE não significava exclusão, pois o filho era respeitado em suas limitações físicas e cognitivas; o mais importante, segundo seus relatos, é que, naquele contexto, a presença do rapaz não era colocada em questão continuamente, como o que ocorrera durante sua experiência na escola particular. Mas essa diferença no atendimento entre a escola pública e privada não deveria ocorrer, pois segundo o Decreto nº 5.296/04, para serem autorizadas, as instituições devem fornecer recursos pedagógicos da educação especial. Instituições públicas e privadas devem cumprir a lei, sendo crime estabelecido na Lei nº 7.853/89 negar matrícula aos alunos, devendo as escolas dispor de recursos para atenderem os alunos da educação inclusiva.

No que nos interessa, ressalte-se que o aluno é atendido em local à parte da sala de aula regular, como atendimento especializado. Se os documentos internacionais consideram que na inclusão, o aluno deve estar presente nas salas de aulas regulares, julgando esse processo importante para preparar a Sociedade para a diversidade e maior respeito às diferenças, na prática ele está incluído apenas formalmente, enquanto aluno matriculado na Instituição, porém frequentador de espaço segregado (FERREIRA, 2015). Ele encontra-se na escola, só que em ambiente separado. Muitas vezes esse atendimento ainda é realizado em outras escolas ou em instituições conveniadas com o Governo. Assim, o aluno, quando presente na sala de aula regular, acaba não recebendo o atendimento adequado, pois o professor regente não está preparado para atender esse aluno.

A maneira como o atendimento educacional foi sendo organizado demonstra que o Governo preocupou-se em garantir o acesso dos alunos às escolas; porém, na universalização desse acesso, manteve convênios com instituições especializadas ou

tornou-se capaz de assumir o atendimento realizado por elas. As instituições, ao firmarem convênios com as prefeituras e governos estaduais e federais, asseguram o atendimento especializado aos alunos, muitas vezes no contraturno.

Além da capacitação adequada, mantém-se a questão do atendimento aos alunos em contexto como o da escola regular. Como atender a todos os alunos, independentemente de suas limitações, seguindo modelo único de currículo em único ritmo. Ou, em ritmos diferentes, mas sem que o processo seja excessivamente individualizado ou tornado confuso ou cansativo? Na prática, nossos interlocutores nos apresentam realidade que, mesmo com suas limitações, oferece o acesso à instituição de ensino, o que não quer dizer que esses alunos com necessidades especiais, sobretudo aqueles matriculados nas escolas, consigam aprender. É necessário ponderar sobre os limites da inclusão do ângulo dos limites da própria qualidade do ensino regular, bem como dos limites ao acesso ao conhecimento. Que tipo de conhecimento é acessível a todos? Como os diferentes tipos de necessidade especial afetam a construção do conhecimento?

Ana demonstra como esses limites podem interferir na aprendizagem, pois, apesar de a Instituição garantir aos alunos todos os recursos previstos por lei, muitas vezes os atores envolvidos nesse processo não tem o conhecimento necessário para lidar com essas necessidades, como no caso do aluno surdo relatado por ela na entrevista, que necessita e tem garantido por lei o intérprete de Libras, porém no imaginário do professor bastaria oferecer ao mesmo um dicionário. Refletindo desconhecimento da assimilação do conhecimento por esses alunos, a garantia de um intérprete de Libras acaba não garantindo ao aluno aprendizagem significativa, segundo declaração da própria comunidade surda (NOGUEIRA, 2015).

A legislação tem conseguido inserir o aluno no espaço escolar, mas nem sempre na sala de aula. Segundo os documentos internacionais, a inclusão deve ocorrer em um único espaço, com todos os alunos interagindo. Para que esse processo seja efetivado, a formação do professor, o apoio da comunidade e as mudanças no ensino são fundamentais. Incluir todos os alunos, independentemente de suas limitações, contribuiria, segundo os documentos internacionais, para que os outros alunos aceitassem melhor as diferenças e para o desenvolvimento de sociedade mais inclusiva (MITTLER, 2000). Porém, a organização desse espaço escolar inclusivo exige que a escola reveja toda a metodologia de ensino, o que, para o professor, significaria adequar-se às ações pedagógicas conforme com a

necessidade individual de cada aluno (MANTOAN, 2105). Assim também, para adequar-se aos documentos internacionais, a inclusão não contemplaria atendimento em locais especializados, e a formação do professor envolveria conhecimento amplo das especificidades de todos os alunos. Poderíamos supor que para possibilitar isso as salas de aulas deveriam conter poucos alunos, dividindo as turmas com critérios mais flexíveis.

Em Vitória o governo do estado renovou os convênios com a APAE, segundo a Resolução CEE/ES 2.152/2010, para que os atendimentos aos alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva e os autistas fossem atendidos nas instituições no contraturno, no caso das escolas sem salas de AEE. Carla (coordenadora de entidade – autismo) - comentou a necessidade de ampliar o atendimento, mas para isso a instituição precisa firmar convênio com a Prefeitura, pois a Instituição presta o serviço aos pais insatisfeitos com o atendimento das escolas municipais e estaduais aos autistas.

Para os pais no relato de Carla, as escolas não cumprem a legislação por faltarem conhecimentos específicos: daí eles procurarem as instituições especializadas. Por outro lado, para os interlocutores, a escola tradicional estaria longe de cumprir a legislação, faltando a essas instituições capacidade de reconhecer as especificidades de cada aluno, abrindo a possibilidade dos convênios. Com esses argumentos consideramos que em muitos casos, principalmente dos alunos com comprometimento intelectual severo, o fato de ele estar na escola regular é muito mais fato social do que educacional; mas mesmo esse atendimento ainda o coloca em situação de exclusão ou, na melhor hipótese, de integração, já que se encontra separado da turma na maior parte do tempo.

Ao mesmo tempo observamos, a partir da experiência e relatos de Ana, como esse atendimento em IESs envolve outros tipos de desafios, já que essas instituições recebem alunos em fases mais avançadas da formação e que, selecionados por vestibular, já comprovaram capacidade mínima de aprendizado. Se no ensino regular a inclusão é, sobretudo, mesmo que não exclusivamente, questão de promoção da participação dos estudantes na Sociedade, envolvendo sua inserção nas instituições sociais que atendem os cidadãos em sua fase de desenvolvimento (as escolas, portanto), no ensino superior já envolve aprimoramento exigindo competências cognitivas mais avançadas, pré-requisitos à admissão de seus candidatos. Assim, a monitoria pode ser pensada como serviço garantindo o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizado, de modo indiscriminado, abarcando jovens com necessidades especiais, em sentido estrito do termo

ou não. Esse atendimento, ao contrário dos AEEs, é mais efetivo na inclusão. A questão é que os alunos que os acessam não são o mesmo público-alvo da inclusão a que o conceito se refere, em sentido amplo, assim como discutimos no início deste capítulo.

O relato de Ana evidencia que a Instituição recebe o aluno de inclusão, porém não o aluno com comprometimentos severos; ademais, a Instituição enfrenta os conflitos inerentes do convívio da comunidade escolar com as diferenças e dificuldades apresentadas pelos alunos, conflitos em muitos casos resolvidos lembrando a obrigatoriedade da lei, ou seja, o aluno está na instituição porque existe lei que lhe garante o acesso à instituição. Ana não deixou claro em seus relatos como os alunos com deficiência seriam selecionados no vestibular pela instituição, mas o fato de a lei de inclusão afirmar o acesso dos mesmos em todos os níveis de ensino não significa que essa seja a realidade em todas as instituições.

Em 24/04/2017 o governo federal modificou o Decreto 7.824/2012, assegurando aos deficientes vagas nas universidades federais; o decreto que antes reservava cotas aos negros, pardos e indígenas passou a incluir os deficientes. Instrumento de inclusão que pretende garantir o cumprimento da legislação pelas universidades públicas federais.

As discussões envolvendo a inclusão dos deficientes no ensino regular avançaram tanto no Mundo quanto no Brasil, presentes nas agendas governamentais desde a década de noventa do século vinte com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), mas o fato de a lei garantir o acesso à escola regular não significa aluno realmente incluído. Tendo como referência a fala dos nossos interlocutores e as análises dos documentos oficiais, existem gargalos entre o que estipulam os documentos internacionais, a política educacional inclusiva brasileira e a percepção dos especialistas em inclusão.

Podemos considerar que o primeiro desafio refere-se ao acesso a ensino que lhe seja satisfatório, condizente com suas necessidades, o que por si só já nos leva à necessária discussão, que não nos cabe neste trabalho, quanto às condições e capacidades de aprendizado, alienadas da discussão, necessária, porém quase romântica, da proposta de “Educação para todos”. Quando ele consegue estar presente na sala de aula, enfrenta o preconceito dos colegas por não conseguir acompanhar o ritmo da turma.

Portanto, nossos dados sugerem que a lei tem o poder de colocar o aluno na escola, no contexto analisado, porém não consegue garantir que o mesmo consiga participar efetivamente do grupo (LOPES; FABRIS, 2016). A falta de uma formação adequada aos



professores, a organização das escolas, que continuam aplicando a mesma metodologia a todos os alunos e até a própria política do Governo coloca o aluno incluído nas estatísticas oficiais, mas o atendimento continua realizado por professores especialistas em salas de atendimento especializado, ou nas instituições filantrópicas, caracterizando muito mais integração, onde o aluno é incluído, mas apenas parcialmente, desenvolvendo suas atividades em outros ambientes; assim, consideramos que inclusão por simples força da lei não acontece.

## 4 REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. **Para uma teoria da socialização**. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXI, 2011, p. 121-139.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Sérgio. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 38-44.

BARRETO, Sônia Maria da Costa. **Políticas educacionais no Espírito Santo de 1900 a 1930: um olhar histórico**. Vitória- ES: EDUFES, 1999.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Trad. Floriano Fernandes. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1978. 247 p. (1ª edição em Inglês, New York, 1966).

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. LAPEADE, 3ª ed., 2011.

BOURDIEU, P. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. vol. 7., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPDP). Brasília-DF, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>>. Último acesso em 10 mar. 2017.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4ª ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>>. Último acesso em 10 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília-DF. 2011. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Último acesso em 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília-DF. 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Último acesso em 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília-DF. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Último acesso em 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/-reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Último acesso em 10 mar. 2017.

DAMATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 58-85.

DOS ANJOS, Vanuza Pereira; DA CRUZ SOUZA, Marta Alves. **O atendimento educacional especializado: análise das publicações do PPG**. Revista Educação Especial em Debate, n. 01, p. 62-79, 2016.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diário Oficial dos poderes do Estado**. Ed. 24029 - 2015. Disponível em: <[http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/Leis/LEI%2010382\\_2015-2025.pdf](http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/Leis/LEI%2010382_2015-2025.pdf)>. Último acesso em 11 jul. 2017.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Último acesso em 26 jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **“Normalidade”**: revisitando o conceito. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, UFRGS. 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória-ES de 1989 a 2012: políticas e direito à educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. vol. 20. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma** - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. vol. 4, Rio de Janeiro: LTC. 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** [1997]. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAZZIOTTI, Marinete Simões. **Dever do Estado e direito do cidadão: as políticas públicas no governo varguista no Espírito Santo (1930-1945).** Vitória, ES: EDUFES, 2009.

HJARVARD, S. **Mediatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural.** *Matrizes*, vol. 5, n. 2, p. 53-91. 2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** *Educar*, n. 32, p. 253-256, 2008. Curitiba: Editora UFPR. Autores associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** n. 41. p 61-79. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR. 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus. 2015.

MANTOAN, M.T. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In. RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus. 2006. p. 184-209.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** *Educação e Pesquisa*, Faculdade de Educação-USP, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com Deficiência, TEA, TDG e Altas Habilidades.** Brasília: UNESCO & Representação Brasil, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246611POR.pdf>>. Último acesso em 11 jul. 2017.

MAZZOTTA, M. J. **Educação especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez. 2011.

MEC/Secadi. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 set. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** *Revista Educación y Pedagogia*, Medellín. Universidad de Antioquia. vol. 22, n. 57. p. 93-109. 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não aprender-na-**

escola e a invenção da infância anormal. Palestra proferida na 31º Reunião Anual da ANPED. Recuperado em: <<http://31reuniao.anped.org.br/4sessaoespecial/se>>, 2008.

NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.** Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência. Lisboa 1995. Disponível em: <<http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes-/Cadernos/Caderno003.pdf>>. Último acesso em 26 mai. 2017.

NOGUEIRA, Ana Carla Ziner. A língua portuguesa e a escola inclusiva no contexto da surdez. In. PLETSCH; DAMASCENO. **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Rio de Janeiro-RJ: Edur, 2015. p. 78-88.

OLIVA, Diana Villac. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA ADÃO, Pizzio Alex, George (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiânia: PUC Goiás, 2010.

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem.** Educação & Realidade, v. 29, n. 1, 2004.

RODRIGUES, D.. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus. 2006.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolin. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: UNESP, 2008. Disponível em: <[www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro2.pdf](http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro2.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SANTOS, Monica Pereira dos. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro.** Rev. Integração – ano 10, n. 22, p. 34-40, 2000.

SEDU. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino.** Vitória-ES. 2011. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/-Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20%20%20Sedu.pdf>>. Último acesso em 31 mar.2017.

SEDU. Secretaria de Estado da Educação Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/ES N.º 2.152/2010.** Vitória-ES. 2010. Disponível em: <<http://www.cee.es.gov.br/download/res.2152.pdf>>. Último acesso em 31 mar. 2017.

SETTON, Maria Graça. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações,** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SETTON, Maria Graça. **Mídia e educação.** São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SILVA, Érica Daniella; TASSO, Ismara. **Mídia e estratégias de governamentalidade do corpo deficiente: políticas públicas afirmativas e identidade em tela.** Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas. [online] Maringá: Eduem, p. 81-109, 2012.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria A. Alcântara. **História da Educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória-ES: EDUFES, 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

SOUZA Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; LOPES, Magda França. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira Brandão; rev. trad. Leonardo Avritzer. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

UNESCO. **Educação na América Latina**: Análise de Perspectivas. Brasília: OREALC, 2002.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. França. 2005. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf)>. Último acesso em 08 mai. 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: Costa, Marisa Vorrager (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, v. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, Márcia Moreira. A Inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Revista Pandéia**. 2008.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**: para uma compreensão do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.