

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

SANDRA GOMES RAMOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA
SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

GOIÂNIA-GO
2015

SANDRA GOMES RAMOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA
SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Constantina Ana G. Lacerda.

GOIÂNIA-GO
2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

R175e Ramos, Sandra Gomes.
Educação Inclusiva [manuscrito] : uma reflexão sobre a política social da pessoa com deficiência / Sandra Gomes Ramos – Goiânia, 2015.
94 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, 2015.

“Orientador: Prof. Dr. Constantina Ana G. Lacerda”.
Bibliografia.

1. Deficientes. 2. Educação inclusiva. 3. Política social. I.
Título.

CDU 376(043)

SANDRA GOMES RAMOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA
SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social defendida em 27 de Abril de 2015.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Constantina Ana Guerreiro Lacerda
(PUC/GOIÁS/Presidente)

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Della Déa
(UFG/Membro)

Profa. Dra. Sandra de Faria
(PUC-Goiás)

Profa. Dra. Maisa Miralva da Silva
(Suplente)

Para o meu pai (*in memoriam*) e para
minha avó (*in memoriam*), primeiros
mestres na minha vida, saudades eternas.
Para o meu irmão Fabinho e para todas
as pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora pelas bênçãos e por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A minha mãe, agradeço o amor e a paciência que sempre me dedicou;

Agradeço meu irmão Alexandro e a minha cunhada Aleandra pelo aconchego do lar e pela paciência;

Aos meus sobrinhos: Thales Henrique, Laura, Arthur e Alice, pela alegria e o carinho;

A minha prima Osmira, agradeço o incentivo e a força que sempre me deu para fazer o mestrado;

Agradeço as minhas irmãs Denise Kramer, Maria Olinta e Maria da Penha, pela eterna amizade e por me fazer uma pessoa melhor;

A minha amiga Irani, por partilhar desse sonho comigo;

As minhas amigas do mestrado, em especial a Ana Paula, Cátia e Miriam, pela amizade, carinho e força nos momentos mais difíceis;

Agradeço minha orientadora, professora Constantina, pela competência, dedicação e pela paciência;

Agradeço à professora Sandra de Faria e à professora Vanessa Helena pelo carinho e compreensão. A contribuição de vocês foi essencial para a qualidade do meu trabalho, sou eternamente grata;

Ao programa de Mestrado do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em especial, aos (às) professores (as) da Pós-Graduação, pelo comprometimento, seriedade e dedicação com o conhecimento. E à secretária Amanda, sempre dedicada e paciente.

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar a Educação Inclusiva e avaliar a política social da pessoa com deficiência e seu impacto na execução das leis e programas que regulamentam os direitos sociais da pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, possibilitando sua emancipação como ser social. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa documental e bibliográfica a fim de fazer um breve levantamento das leis, documentos e autores que tratam da política social da pessoa com deficiência no Brasil, Goiás e em Uruaçu, procurando analisar o desenvolvimento dessa política e sua consonância com a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). Os resultados obtidos apontam para o modo como funciona a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no atendimento às necessidades do aluno com deficiência na escola. A partir da análise documental relacionada com as categorias centrais que envolvem a discussão da política social da pessoa com deficiência, a educação inclusiva não é efetivada como orientam as leis e os documentos que a direcionam. Nesse sentido, é necessário comprometimento e boa vontade política, tanto dos governantes como dos representantes de escolas e da sociedade civil, em construir uma educação inclusiva que educa para o exercício da cidadania e para a emancipação da pessoa com deficiência e de todas as pessoas da sociedade.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; política social; proteção social; educação inclusiva; cidadania; emancipação.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the Inclusive Education and evaluating the social policy of the disabled person and their impact on the implementation of laws and programs that regulate the social rights of people with disabilities in the context of inclusive education, enabling their emancipation as a social being. For this, was made a documentary and bibliographical research in order to make a brief survey of the laws, documents and authors who deal with social policy disabled person in Brazil, Goiás and Uruaçu, looking for to analyze the development of this policy and its consonance with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (ONU, 2006). The results point to the way they work the National Policy for Special Education in Inclusive Education Perspective on meeting the needs of disabled students in school. From the analysis of documents related to the central categories that involve the discussion of social policy disabled person, inclusive education is not honored as guides laws and documents that directs. Therefore, it is necessary commitment and good efforts political both of the governments as representatives of schools and civil society in building an inclusive education that educates for citizenship and for the emancipation of the disabled person and all people in society

Keywords: people with disabilities; social policy; social protection; inclusive education; citizenship; emancipation.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especial
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CDPD	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CAEE	Centro de Atendimento Especializado Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CONADE	Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTE	Movimento de Todos pela Educação

NAAH/S	Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidade Educacional Especial
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OREALC	Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe
PNDH3	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SIT	Secretaria de Inspeção do Trabalho
SDHPR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MARCOS POLÍTICOS LEGAIS	13
1.1 Política Social e a Política Nacional de Educação Inclusiva	13
1.2 Convenção da ONU e Conferências Nacionais sobre os Direitos das pessoas com deficiência	34
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	45
2.1 O Debate sobre Deficiência	45
2.2 Educação e Inclusão Escolar	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

A dissertação recai sobre o tema: Educação Inclusiva – Uma reflexão sobre a Política Social da Pessoa com Deficiência. Busco entender a importância da educação inclusiva como promotora dos direitos humanos que forma a pessoa com deficiência para o exercício da cidadania e para a emancipação humana.

O estudo sobre educação inclusiva e a política social da pessoa com deficiência no Brasil se justifica a partir de três pontos: o primeiro ponto é pessoal. Segundo Correr (2003, p. 17), “[...] existem várias maneiras de se envolver com a questão da deficiência. Uma delas é a família: alguém na família, um filho, um sobrinho, um dos pais, um tio. A sociedade está repleta de exemplos de deficiências”. Tenho na família uma pessoa com deficiência. Dessa forma, interessei-me pela Política Social desse segmento, para ampliar o conhecimento e contribuir com esse estudo, com a luta do movimento social da pessoa com deficiência.

O segundo ponto foi a minha participação como coordenadora do projeto da Jornada Pedagógica da UEG, UnU-Uruaçu-GO, em junho de 2012. Esse projeto objetivou compreender a educação inclusiva junto à educação digital no processo de formação, aprendizagem e emancipação das pessoas com deficiência.

O Terceiro ponto foi ter participado da III Conferência Regional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da III Conferência Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o tema: Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: novas perspectivas e desafios, em setembro de 2012. E também da III Conferência Nacional, realizada em Brasília, em dezembro de 2012. Essas conferências possibilitaram o conhecimento sobre a Política Social da pessoa com deficiência e, logo, interessei-me em aprofundar o estudo dessa política.

Segundo Frigotto (2010) e Mantoan (2006b), a educação é o meio de transformação social. Promove a equidade e o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a educação inclusiva é o caminho que conduz à emancipação da pessoa com deficiência, ao acesso aos bens produzidos pela sociedade e ao ingresso no mercado de trabalho.

Para Mantoan (2006b), a educação inclusiva é resultado da luta do movimento social pela inclusão, e tem se empenhado em propor mudanças na

organização pedagógica. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser entendida como uma ponte que faz a ligação entre as políticas públicas emancipatórias e a política social dos direitos das pessoas com deficiência. Isso significa promover a sua inclusão social e a sua cidadania, garantindo a efetivação de seus direitos fundamentais.

O objetivo geral da investigação que compõe a dissertação foi de avaliar a política social da pessoa com deficiência e seu impacto na execução das leis e programas que regulamentam os direitos sociais da pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, possibilitando sua emancipação como ser social.

Os objetivos específicos da investigação foram: 1. Investigar a política social da pessoa com deficiência e sua contribuição no acesso e permanência desse segmento na educação básica; 2. Analisar o impacto na execução das leis e programas que regulamentam os direitos sociais da pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva; 3. Compreender o papel social da escola inclusiva no atendimento e formação da pessoa com deficiência.

O problema investigado nesta dissertação é: A Educação Inclusiva, por meio da política social, promove a emancipação da pessoa com deficiência? O estudo procura também analisar se o desenvolvimento da política social de proteção aos direitos da pessoa com deficiência e o cumprimento das leis estabelecidas na prática correspondem às necessidades de seus atores sociais.

Nesse sentido, o estudo contempla todos os tipos de deficiência, pois é analisada a política social da pessoa com deficiência, e não um tipo de deficiência. Portanto, o termo abordado é pessoa com deficiência. Significa que a deficiência pode ser intelectual, motora, visual ou auditiva.

A abordagem metodológica norteador do trabalho é o método histórico dedutivo. A análise parte de uma realidade maior que é o contexto sócio cultural brasileiro para um foco estadual e local, ou seja, busca trabalhar dados sobre a realidade brasileira, Goiás e Uruaçu, no período de 2008 a 2012.

Nesse sentido, para a construção do estudo foram desenvolvidas as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de obras dos seguintes autores: Adorno (2012), Arroyo (2010), Behring e Boschetti (2011), Bianchetti (2005), Bobbio (2004), Dhanda (2008), Diniz (2007), Faleiros (2004), Figueira (2001), Gramsci (1976), Ribas (1998), Frigotto (2010), Mészáros (2008), Marx (2010) Giddens (1991), Gohn (2004), Mantoan (2006a, 2006b, 2006c),

Mazzotta (2011), Pereira (2008), Pinsky (2008), Sasaki (2008, 2010), Vieira (2009), entre outros. Esse referencial teórico contempla os conceitos relacionados à política social, pessoa com deficiência, aos direitos sociais, à educação inclusiva, cidadania e emancipação.

A pesquisa documental teve como fonte principal a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), a Terceira Conferência Nacional da Pessoa com Deficiência e a cartilha do Censo/2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Nesse estudo procura-se compreender as contradições, desafios e avanços que envolvem a política social de proteção social dos direitos da pessoa com deficiência, no processo das relações de produção e reprodução das forças capitalistas que envolvem a política social e a educação inclusiva no debate de teóricos contemporâneos, na confluência de forças que envolvem a organização política e a sociedade civil.

A dissertação está organizada em dois capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado Educação Inclusiva e Marcos Políticos Legais aborda a Política Social e a Política de educação inclusiva que centra na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais o amparo legal que norteia as políticas educacionais no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; analisa a Convenção da ONU e Conferências Nacionais sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

O segundo capítulo trata da Educação Especial e Inclusiva com o debate sobre deficiência. Foram apresentadas as variações da definição do termo deficiência e a transição do modelo médico para o modelo social de compreensão da deficiência. É analisada a educação e inclusão escolar numa concepção teórica de autores que pesquisam a temática e a apresentação e discussão dos dados numéricos da pesquisa empírica realizada no Brasil, Goiás e Uruaçu.

A realização da investigação permitiu ampliar o conhecimento sobre a pessoa com deficiência. Espera-se, com esse trabalho, contribuir com novos estudos referentes à política social da pessoa com deficiência.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MARCOS POLÍTICOS LEGAIS

1.1 POLÍTICA SOCIAL E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise da política social nesse estudo baseia-se na concepção de resultado do processo histórico das lutas dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, enquanto proteção social, à luz da emancipação política. Segundo Bobbio (2004, p. 21), os direitos não nascem de uma vez. “[...] os direitos do homem e a democracia são momentos necessários do mesmo movimento histórico; sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; [...]”

Nessa direção, os direitos humanos constituem-se em uma série de obrigações do Estado para com seus cidadãos. Bobbio (2004, p. 21) afirma que “[...] o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições modernas”. É o Estado, por meio de políticas públicas, que faz a efetivação dos direitos humanos.

Para Vieira (2009, p. 60), “Os campos dos direitos e da política social não se apresentam diferentemente. Como realizações sociais, são seres singulares e seres universais.” Discute que as relações entre direitos e política social “[...] se desenvolvem por intermédio de particularidades históricas e por mediações”, e que o singular e o universal só se cumprem com a totalidade do humano e assim, conduzem a emancipação humana.

Na concepção marxiana, sobre a ordem burguesa, a mediação “entre o homem e a liberdade do homem” é feita pelo o Estado. No entanto, Marx (2010), ao abordar os direitos humanos e a possibilidade de emancipação humana do indivíduo no Estado burguês, discute as contradições existentes nas relações sociais entre a sociedade civil e o Estado. Nesse sentido, apresenta os limites da emancipação na sociedade capitalista e argumenta que o Estado burguês não conduz a emancipação humana.

O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um Estado livre [...] sem que o homem seja um homem livre. (MARX, 2010, p. 38-39).

Isso significa que o Estado é emancipado e livre, mas o homem não. Para Marx, a emancipação possível na sociedade burguesa é a emancipação política.

Nessa direção, afirma que “[...] a emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui.” (MARX, 2010, p. 41). A concepção de emancipação em Marx vai além da emancipação política. Essa é considerada um avanço para conquistar a emancipação humana.

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política. (MARX, 2010, p. 54).

A emancipação política na teoria marxiana não elimina a desigualdade social e nem a contradição que está nas relações de produção na sociedade capitalista. E o Estado burguês se constitui como mediador da emancipação política do cidadão na sociedade burguesa.

É na perspectiva do conceito de emancipação política desenvolvido por Marx, que a política social e a educação inclusiva são aqui analisadas. Esse conceito possibilita entender o limite e a contradição da proteção social para pessoa com deficiência na sociedade capitalista. Com essa referência, a educação é entendida como formação para a cidadania e possibilidade de construção da emancipação da pessoa humana.

Para tanto, as relações entre os direitos de proteção social e a política social da pessoa com deficiência serão analisadas, compreendendo a contradição no campo do direito, no campo da educação e no campo da política social que o Estado burguês faz a efetividade. Nesse sentido, a política social é vista como a materialização dos direitos sociais garantidos na legislação no atendimento de necessidades dos cidadãos na sociedade capitalista.

Estudar a Política Nacional da Educação Inclusiva como política social é complexo e envolve análise de conceitos como política pública e política social. Pereira (2008) apresenta uma discussão sobre política que orienta o estudo em questão. Para tanto, a autora faz uma abordagem do termo política e a caracteriza num sentido geral e restrito.

Pereira (2008, p. 87) explica que, no sentido geral, política é considerada no termo clássico como “eleições, voto, partido, parlamento, governo”; no sentido restrito, política “se refere às ações do Estado face às demandas e necessidades sociais da sociedade, desde que aquele se tornou crescentemente interventor.” É no sentido restrito que se caracteriza o significado de política pública.

Segundo os estudos dessa autora, política pública surge depois da segunda guerra mundial nos Estados Unidos e na Europa, na área da Policy Science que significa Ciência Política. Pesquisadores da ciência política, como Howlet e Ramesh “procuraram entender a dinâmica das relações entre governos e cidadãos, extrapolando o estrito apego às tradicionais dimensões normativas e morais, e às minúcias do funcionamento de instituições específicas.” (PEREIRA, 2008, p. 92). Nesse sentido, ao falar de políticas públicas está definindo o que é de qualidade pública. Isto é, de todos.

Para Pereira (2008), a discussão sobre política pública abrange ações coletivas que envolvem o Estado e a sociedade, o bem comum de todos. A vontade geral é consolidada no exercício da cidadania do povo, respeitada e garantida pelo Estado. Os direitos sociais descritos nas leis são uma conquista da sociedade, que o Estado, através de políticas públicas, as operacionaliza por meio de projetos e programas de governo.

Trata-se, pois, a política pública, de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto o Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos. Eis por que o estudo da política pública é também o estudo do Estado em ação. (PEREIRA, 2008, p. 96).

A elaboração de políticas públicas, segundo Pereira (2008), constitui em um conjunto de ações e decisões imbuídas na vontade política dos governantes. É essa vontade política que vai resultar nos programas, projetos, serviços e na sua aplicabilidade. Nesse sentido, cabe ao governante a decisão de realizar ou não uma política pública.

E quando as ações não são realizadas, a sociedade civil reivindica a efetivação dos direitos sociais garantidos em leis, pressionando o governo no cumprimento de seu dever como protetor do cidadão e seus direitos. Sobre isso, são apontadas algumas possibilidades que envolvem o termo política pública:

a) Compreender as relações entre Estado e sociedade como sendo contraditórias, isto é, de reciprocidade e antagonismo ao mesmo tempo; b) Romper com o habitual enfoque hierárquico, linear e funcionalista que percebe a política pública como um simples output (resultado) do sistema político; c) Trazer à luz atores-chave da dinâmica de formação e processamento da política pública, como sindicalistas, grupos de pressão, agentes locais, nacionais e internacionais, que as análises centradas no Estado, nos partidos políticos, no parlamento ou nos governos, obscurecem; d) Adotar, pelo menos a título de hipóteses de trabalho, uma visão nova a respeito dos métodos e instrumentos utilizados pelo Estado, na sua função de bem-estar, e das mudanças que se produzem na sua estrutura e composição devido a essa função; e) Pôr em relevo estratégias e métodos pelo Estado para alcançar objetivos definidos e muitas vezes reivindicados pela sociedade. (PEREIRA, 2008, p. 98).

Os pontos destacados pela autora demonstram a complexidade da política pública, antagonismos e contradições. Todavia, a relação social entre Estado e sociedade sempre foi um embate de força e poder. “É por isso que se diz que o Estado é uma arena de conflito de interesses” (PEREIRA, 2012, p. 28). Entender essa relação de conflito permite analisar e avaliar as políticas públicas e a concretização dos direitos conquistados pelos cidadãos, legitimados nas leis.

Segundo Pereira (2012), encontra-se a universalidade e a equidade como características da política pública, que é passível de mudança no tempo e no espaço. Entretanto, a política social sofre a mesma ação que a política pública, ou seja, ela muda e é variável no tempo e no espaço.

A política social (PEREIRA, 2008) é um desmembramento da política pública, isto é, uma especificidade que denomina uma área de ação governamental voltada para o atendimento dos vários segmentos sociais. Portanto, não é fácil classificar política social.

Nessa direção, Pereira (2008, p. 99) aponta que “[...] Essa classificação tem como parâmetro os principais padrões de arenas de conflito em que a política social é produzida, associados à forma de regulação que resulta desses padrões.” Esse conflito reflete o embate teórico e prático que envolve as ações do Estado no atendimento das várias reivindicações que movem as múltiplas expressões da questão social.

Faleiros (2004, p. 7) também aponta a complexidade da política social, principalmente quando afirma: “Não se pode fazer a omelete sem quebrar os ovos”. Entende que essa política apresenta vários caminhos que possibilitam interpretação da questão social que se apresenta no cotidiano das relações sociais.

As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governantes, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão. (FALEIROS, 2004, p. 8).

Faleiros discute que as relações sociais no capitalismo nem sempre são harmoniosas. No campo de disputa de poder entre as classes sociais e nos vários segmentos sociais da sociedade, coexiste uma relação de forças entre dominantes e dominados.

Segundo Pereira (2012, p. 29), “a ideia de dominação como núcleo do conceito de Estado vem desde os gregos, na Antiguidade, para quem Estado e lei eram recursos políticos que sempre andavam de mãos dadas.” Dessa forma, os dominados estão à mercê das políticas sociais, como ação voltada para o atendimento de suas necessidades básicas.

Behring e Boschetti (2011), ao fazer a análise sobre as políticas sociais, apontam que as relações entre Estado e sociedade são complexas e contraditórias. Isso acontece porque os conflitos são acentuados no processo de produção e reprodução do capitalismo. As relações contraditórias e conflituosas entre capital e trabalho estão na base estrutural do sistema capitalista.

Esta questão põe em discussão as políticas sociais voltadas para proteção social dos considerados “desprivilegiados” do capital. E muitos são os autores “estatistas” e “não estatistas”, que discutem os direitos sociais como sendo ora vinculados ao Estado e outro advindo dos movimentos sociais.

Muitos se têm dedicado à, nem sempre fácil, tarefa de esclarecer a essência das políticas sociais. Essas políticas têm sido ligadas ao funcionamento do mercado, à capacidade de compensar as falhas deste, à ação e aos projetos dos governos, aos problemas sociais, à reprodução das relações sociais, à transformação dos trabalhadores não assalariados em trabalhadores assalariados, ao abrandamento dos conflitos de classe, etc. Políticas sociais meramente descritivas ou não, seu estudo implica muito esforço e enormes embaraços, até para quem não pretenda estrita definição do conceito. (VIEIRA, 2009, p. 13).

Assim, ressalta-se a complexidade que envolve o estudo da política social. E apresenta os impasses dos estudos e discussões dos autores estatistas e não estatistas. Entretanto, a política social é realizada em ações conjuntas entre Estado e sociedade civil como elementos dependentes e que, na disputa de forças, suas

relações de poder contribuem para o bem comum na estrutura organizacional da constituição federal. “Quando legítima, a Constituição representa um imperativo contra a arbitrariedade, a tirania e o opróbio, além de orientar a interpretação das leis.” (VIEIRA, 2009, p. 30).

Segundo Bobbio (2004, p. 45), “[...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais de fundamentá-los, e sim o de protegê-los.” É nessa perspectiva que os direitos sociais da pessoa com deficiência são analisados, pois estes atores sociais, imanentes da sociedade civil organizada, representados pelos conselhos de direitos, fóruns, entidades não governamentais, movimentos sociais, ONGs, entre outros, fazem parte da sociedade civil para o exercício do controle social com o objetivo de proteger, defender e garantir o cumprimento das leis. Nesse sentido, o Estado é a junção da sociedade civil e a sociedade política.

[...] o que pode ser chamando de “sociedade civil” [...] e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1976, p. 10-11).

Nessa direção, Neves (2005, p. 19), ao analisar a concepção Gramsciana de sociedade civil e sociedade política, diz que Gramsci “[...] oferece-nos elementos importantes para o entendimento das novas estratégias do Estado, com vistas à legitimação social da hegemonia burguesa nas sociedades contemporâneas.” O Estado, ao organizar a cultura na sociedade capitalista, se estrutura como classe dirigente da burguesia.

E nesse processo de organizar a cultura, Neves (2005, p. 33) afirma que “o Estado de bem-estar social perdeu espaço para o Estado neoliberal.” Dessa forma, o Estado, além de ser produtor de bens e serviços, assume também a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. Nessa direção, a autora analisa que “de promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos.””

Para Neves (2005), os “excluídos” são considerados o contingente mais afetado pelo neoliberalismo. Entretanto, ao serem incluídos por meio dos serviços

sociais, tornam-se colaboradores dos mecanismos de consenso do Estado. Nesse caso, o Estado “estimula o consenso produzindo a convicção de que não haveria excluídos, e sim aquele ainda não incluído” (NEVES, 2005, p. 33).

Segundo Gramsci (1976), a educação é um dos mecanismos do Estado para educar o consenso, e o direito se destaca como colaborador de sua missão educativa.

Missão educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas, como cada indivíduo conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como se verificará a pressão educativa sobre cada um com o seu consentimento e colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção? Questão do “direito”, cujo conceito deverá ser ampliado, incluindo nele aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula “indiferente jurídico” e que são de domínio da sociedade civil que atua sem “sanções” e sem “obrigações” taxativas, mas que nem por isso exerce uma pressão coletiva e obtém resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc. (GRAMSCI, 1976, p. 91).

Nesse sentido, a educação é direcionada pelo Estado segundo o modelo hegemônico da sociedade capitalista. Nessa lógica, Neves (2005), ao discutir a prática educativa do Estado brasileiro, aponta que as reformas educacionais estão em consonância com o projeto neoliberal.

Nessa perspectiva, Neves (2005) e Bianchetti (2005) discutem que as políticas educacionais são estratégias de reestruturação do Estado brasileiro, que segue a orientação das instituições internacionais, como: ONU, BIRD, Banco Mundial e FMI. Essa reestruturação produtiva do Estado na perspectiva neoliberal determina o papel social das políticas públicas no Brasil.

Nessa direção, as reformas e programas governamentais no campo da educação estão em consonância com os interesses dos organismos internacionais. Segundo Bianchetti (2005, p. 95-96), é a ampliação da lógica do mercado que direciona as políticas para educação. “[...] essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda.”

Frigotto (2010, p. 21) denomina as organizações internacionais, como: FMI, BID, BIRD CEPAL, OERLAC “novos senhores do mundo”. Para esse autor, os documentos dessas organizações sinalizam as novas demandas da educação “baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação

para a competitividade, formação abstrata e polivalente; expressam os limites das concepções da teoria do capital humano¹ e as redefinem sob novas bases.”

Segundo Frigotto (2010), este movimento de mudança contribui para conservar a exclusão das relações sociais, os dilemas e contradições entre o capital e os homens em adequar a educação aos seus interesses. Nessa direção, Frigotto (2010, p. 21-22) “explicita, de igual modo, um espaço de contradição dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democrática que concorrem para a emancipação humana”.

Sader (2008), ao escrever o prefácio do livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros, afirma que “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana.” Entretanto, a educação se configura como processo de acumulação do capital e de um consenso que reproduz o injusto sistema de classes.

Nessa direção, Sader (2008, p. 16), discutindo Mészáros, considera a sociedade capitalista “a mais desigual de toda a história, para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.” Na sociedade capitalista, segundo Sader, a educação é uma mercadoria. Por isso, impede a emancipação.

Entretanto, Sader (2008, p. 16) discute que “uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro.” Para contrapor a lógica da educação mercadológica, Mészáros (2008, p. 71) propõe uma “educação para além do capital que visa uma ordem social qualitativamente diferente.”

¹ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, *O valor econômico da educação* (1963) e *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa* (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico* (1976). Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira* (1982); Gaudêncio Frigotto, *Educação e capitalismo real* (1995), Wagner Rossi, *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista* (1978).

O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar transformação socialista plenamente sustentável. A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob capitalismo avançado. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Mészáros (2008) chama atenção para falsa consciência reificadora, que não pode ser superada pela educação somente dos indivíduos. Esses estão à mercê da falsa consciência, que está ligada ao ideal educacional tradicional. Assim, o autor discute que o indivíduo tem que se apartar desse ideal e se ligar em uma educação chamada de autoeducação. Nesse sentido, “a educação socialista só pode cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 95).

Nessa concepção de autoeducação, Mészáros (2008) aponta para a necessidade da emancipação humana, é o papel e o desafio da educação socialista. Nessa direção, “o papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 115).

Para Adorno (2012, p. 141), “a educação é a produção de uma consciência verdadeira.” Nesse sentido, um instrumento de esclarecimento à consciência que conduz para emancipação, porque dela resulta a possibilidade do homem pensar e se tornar consciente de suas ações e decisões, também de se ver como parte integrante do mundo. Dessa forma, “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 2012, p. 143). E o papel do educador é para autorreflexão e para uma crítica dialética do progresso em sua configuração hegemônica burguesa.

É nessa perspectiva teórica que a política social desenvolvida para as pessoas com deficiência e a educação inclusiva são aqui discutidas. Nesse sentido, é oportuno fazer uma breve análise da proteção social regulamentada na Legislação brasileira sobre a pessoa com deficiência e em seguida discutir a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Roy (2000) aponta que a política social da pessoa com deficiência surgiu na década de 1970, é de responsabilidade do Estado e encontra-se na Constituição Federal de 1988 como políticas de Seguridade Social. Nessa direção, a política social voltada para a pessoa com deficiência, no decorrer dos anos de 1990, vem se consolidando com a participação da sociedade, em especial das famílias e das próprias pessoas com deficiência, na reivindicação e efetivação dos seus direitos.

E para cumprir a Constituição Federal de 1988, os direitos da pessoa com deficiência foram preconizados na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Essa Lei foi reeditada três anos depois pelo “Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências,” (BRASIL, 2012, p. 317). E em 20 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.” (BRASIL, 2012, p. 261).

Isso demonstra que o Brasil, antes da CDPD (ONU, 2006), procurou elaborar leis em que a universalização das políticas públicas e o respeito à diversidade humana fossem direitos do cidadão e dever do Estado (BRASIL, 2011). Nesse sentido, o governo brasileiro, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, vem ampliando uma legislação específica na proteção às pessoas com deficiência.

Sobre isso, Maior (2008, p. 34) afirma que a Lei nº 7.853/89 e o Decreto 3.298/99, já apresentavam “[...] os princípios, as diretrizes, os objetivos e os instrumentos referentes à política nacional, que é o compromisso do Estado para com seus cidadãos com deficiência”.

Nessa direção, Roy (2000, p. 222) afirma que a lei citada aponta “para a responsabilidade do Poder Público e seus órgãos nas áreas da educação, saúde, formação profissional e do trabalho, recursos humanos, edificações, encarregando-se o Ministério Público de sua defesa”.

Portanto, a Lei nº 7.853/89 e o Decreto nº 3.298/99 reforçam os dispositivos da Constituição Federal de 1988 e assinalam a consonância com os artigos da CDPD (ONU, 2006). O Decreto 6.949/2009 é que vai direcionar a política social da Pessoa com Deficiência no Brasil, desenvolvendo ações, planos e programas governamentais em todas as áreas públicas, principalmente educação e saúde, no atendimento às necessidades da pessoa com deficiência.

A proteção social dos direitos sociais da pessoa com deficiência é prevista em todos os campos das políticas públicas. No campo da seguridade social (ROY, 2000), com base na Constituição Federal de 1988, a previdência social é garantida à pessoa com deficiência através da Lei 8.212/91, que preconiza sobre a organização da Seguridade Social.

Segundo Santos (2004, p. 78), “A seguridade social é um dos instrumentos disciplinados pela ordem social para implemento do bem-estar e da justiça sociais.” Dentre os direitos assegurados, estão os direitos relativos à saúde, previdência e

assistência social. Isso mostra que a legislação é ampla e primordial para todo cidadão. Por isso, os direitos não podem ser vistos como privilégios ou benesses do Estado e, sim, como resultado de luta dos movimentos sociais.

O Benefício de Prestação Continuada (BPC)² é um direito instituído pela Constituição Federal de 1988, que na Seção IV – Da Assistência Social, ressalva no artigo 203, no parágrafo V, trata sobre a proteção social aos idosos e às pessoas com deficiência.

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: [...] V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 2010, p. 56).

Em 1993 é promulgada a Lei nº 8.742/93, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que regulamenta no Capítulo IV Dos Benefícios, dos Serviços, dos Programas e dos Projetos de Assistência Social, na Seção I Do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família. [...] § 2º Para efeito de concessão deste benefício, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 1993, p. 34).

Santos (2004) discute que o artigo 20 da LOAS impõe duas condições para o recebimento do BPC. A primeira condição é a comprovação da deficiência, por meio

² Ver: Lei nº 8.742/93 foi atualizada pela Lei nº 12.435, de 06/07/2011 e a pela Lei nº 12.470, de 31/08/2011, que alteram dispositivos da LOAS. E os Decretos nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 e a Lei nº 6.564, de 12 de setembro de 2008, que regulamenta o Benefício de Prestação Continuada, constroem a estrutura básica de proteção social à pessoa com deficiência. Com essas mudanças, a Política de Assistência Social marca o fortalecimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício da Política de Assistência Social. Faz parte da Proteção Básica na esfera do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). É realizado por meio de três órgãos governamentais: A Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) é responsável pela implementação, coordenação, regulação, financiamento, monitoramento e avaliação do Benefício. A gestão e administração são de domínio do Ministério Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que através do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), repassa os recursos para o custeio do BPC para a Seguridade Social, a qual efetua o pagamento de um salário mínimo ao idoso e à pessoa com deficiência. (Fonte: site do MDS).

de um laudo médico; a segunda, comprovação da renda per capita inferior a um quarto do salário mínimo. Nessa direção, a autora aponta que o artigo citado não está em consonância com o artigo 203 da Constituição Federal.

Para Santos (2004, p. 80), “as restrições da lei não podem prevalecer diante dos preceitos constitucionais. O artigo 203 torna sujeitos do direito à assistência social todos aqueles que dela necessitarem, e não criou restrições.” As restrições no artigo 20 da LOAS, de acordo com a autora, “estabeleceram um corte que criou uma legião de excluídos sociais. E não é essa a vontade constitucional.”

Nessa perspectiva, Sposati (2004) discute que o BPC é um mínimo social e a forma seletiva de acessá-lo não corresponde ao artigo 203 da Constituição. Para Sposati (2004, p. 126), o BPC “tornou-se um mínimo operacionalmente tutelado, um quase direito, na medida em que seu acesso é submetido à forte seletividade de meios comprobatórios que vão além da manifesta necessidade do cidadão.” Isto é, restringe o direito individual do cidadão.

Roy (2000, p. 225) analisa que “[...] a deficiência não é exclusividade das massas empobrecidas. Ela permeia todas as camadas da sociedade.” Nessa direção, o Sistema Único de Saúde - SUS, como uma política universal, tem um conjunto de ações específicas de prevenção da deficiência. Todavia, a Lei nº 7.853/89 normatizava o acesso e o tratamento da pessoa com deficiência nos estabelecimentos públicos e privados. E, se for o caso, pode ter atendimento domiciliar.

Outro fator importante apontado por Roy (2000, p. 225), é que o Estado deve garantir “uma rede de serviços especializados em habilitação e reabilitação, sobretudo na infância, [...] desenvolver programas especiais de prevenção de acidentes.” Nesse sentido, o Estado brasileiro, por meio das reivindicações da sociedade civil, cria o Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048/2000³ e a Lei nº 10.098/2000⁴, acrescentando a acessibilidade da pessoa com deficiência nos transportes coletivos e nos logradouros urbanos, prédios, etc.

³ Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Ver: Federal, Pessoa com Deficiência – Legislação/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Pessoa com Deficiência – Legislação Federal; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

⁴ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Ver: Federal, Pessoa com Deficiência – Legislação/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Pessoa com Deficiência – Legislação Federal; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

É responsabilidade do Estado, por meio da política social, desenvolver programas que beneficiam a pessoa com deficiência, como medida de prevenção e atendimento especializado de sua deficiência e também sua integração, socialização e participação ativa na sociedade.

Nesse sentido, o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, no capítulo II, art. 5º I, preconiza o “desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural,” (BRASIL, 2012, p. 319). Para tanto, esse Decreto é considerado um marco importante na política social de proteção dos direitos da pessoa com deficiência.

A integração da pessoa com deficiência na sociedade é bem clara nas leis citadas. Lembrando que as políticas dos direitos sociais são processos das lutas históricas dos movimentos sociais traçadas na sociedade civil, que pressiona o Estado a cumprir o que é determinado na Constituição Federal.

Segundo Faleiros (1991, p. 62), “Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças”. Isso explica a quantidade de leis e decretos criados para fazer valer as conquistas da sociedade civil. Nesse sentido, o Estado deve garantir os direitos sociais, políticos e econômicos, tomando medidas que confirmam o seu papel protetor de Estado Nação a todos os cidadãos, garantindo seu direito à vida.

Para Sposati (2004), o Estado é o benfeitor e o regulador da economia que, mediante a sua intervenção nas relações entre capital e trabalho, elabora políticas públicas caracterizadas como distributivas e redistributiva, como estratégia de sua ação de Estado Benfeitor e mediador dos conflitos sociais. Além disso, faz o controle social da população por meio de negociação política, favorece tanto os interesses da burguesia, como da classe trabalhadora na concessão de benefícios sociais.

O Estado na sociedade capitalista é apresentado como uma instituição desvinculada dos interesses de classes, sendo supostamente responsável por responder a todos os cidadãos. Esse mesmo Estado, ao responder às manifestações da “questão social”, sem supostamente contrariar os interesses da burguesia, conciliaria a gratidão de ambas as classes, naturalizando interesses de uma maioria como interesse comum a todos. Tem assim um papel de engajamento da classe trabalhadora no processo de produzir valor (mais – valia) e no processo de legitimação e reprodução da ordem. Assim, a política social por ele desenvolvida deve ser entendida como fenômeno ou instrumento de intervenção estatal nas refrações da “questão social”, visando a ampliação da acumulação e a legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por algumas conquistas da classe trabalhadora. (SIQUEIRA, 2013, p. 18-19).

Para tanto, Siqueira (2013) aponta que o Estado, com seu caráter de benfeitor e mediador de conflitos, reconhece a desigualdade social como produto do mercado competidor capitalista e, através do desenvolvimento de políticas sociais, procura diminuir as disparidades sociais, econômicas e culturais entre ricos e pobres.

Sobre políticas sociais, Bianchetti (2005) as considera como estratégia de política direcionada a desenvolver um modelo social. E essas estratégias podem ser traduzidas em planos, projetos e diretrizes específicas da área social ligada à educação, à saúde, habitação e previdência social.

A política social no campo da Educação para atender a pessoa com deficiência e legitimar o artigo 24 da CDPD (ONU, 2006), foi apresentado ao Ministério da Educação (MEC), em 7 de janeiro de 2008, pela Secretaria de Educação Especial. Essa criou o Grupo de Trabalho da Política de Educação Especial⁵ que elaborou o documento: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que direciona as ações da política de inclusão para os entes federados no que se refere ao atendimento educacional da pessoa com deficiência (BRASIL, 2010).

Esse documento é basilar para a educação inclusiva e norteia as práticas pedagógicas que visam promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e coletivo da pessoa com deficiência; atenta à diversidade, sinalizando para construção da sociedade inclusiva.

Na apresentação do documento (BRASIL, 2010), Gilda Pereira de Carvalho⁶ ressalva que o Brasil já tinha uma preocupação com a diversidade humana e com a educação da pessoa com deficiência. Entretanto, a diversidade humana encontra salvaguarda na CF – 1988, que traz no “art. 3º, inciso IV, promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2010, p. 8). E os direitos da pessoa com deficiência são assegurados no artigo 208, “III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 2010, p. 56).

O artigo 24 da CDPD (ONU, 2006) foi contemplado na Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010. Esse Plano consagra a construção da escola inclusiva com atendimento de qualidade à diversidade

⁵ Nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007 e prorrogado pela Portaria nº 948/2007.

⁶ Subprocuradora-Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão.

humana. A educação especial, como modalidade de educação escolar, o PNE reforça que deve ser ofertada nos diferentes níveis de ensino, com vagas asseguradas para os diversos graus e tipos de deficiência na rede pública de ensino.

Além do exposto por Carvalho (BRASIL, 2010), é oportuno salientar que antes da CDPD (ONU, 2006), documentos internacionais, como a Conferência de Salamanca, realizada em 1994 na Espanha, na sua declaração já tratavam Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. E a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 28 de maio de 1999, e regulamentada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, já orientavam a política educacional para pessoas com deficiência no Brasil.

Essas duas legislações (BRASIL, 2010) foram significativas para que o Brasil pensasse a educação da pessoa com deficiência numa concepção de proteção social e de direitos em condições de igualdade, como preconiza a Constituição Federal de 1988.

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 em seu dispositivo, orienta sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a educação especial como uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino. Entretanto, a Lei nº 7.853/89 advertia sobre a matrícula em cursos regulares, tanto em instituições de ensino público como privado, das pessoas com deficiência em condições de integração no meio escolar regular (BRASIL, 2010).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), ao normatizar a Constituição Federal de 88, declara pela força da lei a importância do atendimento especializado da pessoa com deficiência às áreas da saúde e da educação. Em relação à saúde, o ECA (BRASIL, 2013, p. 18), no art. 11, prever no § 1º, “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”.

E no que se refere à educação, o art. 54º do ECA ressalva que é dever do Estado assegurar no “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, p. 42). E o artigo 55º completa ao prever que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, p. 43). Esses artigos reforçam os direitos sociais e auxiliam na execução da política social para as crianças e adolescentes com deficiência.

Reafirmando o que está escrito na Constituição Federal, na Lei Nº 9394/96 (LDB), o capítulo V trata da educação especial, define e faz a seguinte orientação: “Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, s/n).

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2002, (BRASIL, 2010), estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o art. 2 preconiza sobre as matrículas da pessoa com deficiência na escola regular e as condições que são necessárias para assegurar uma educação de qualidade para todos. E também a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, na perspectiva de uma educação inclusiva, norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Sobre inclusão (BRASIL, 2010), o Ministério das Cidades, através do Programa Brasil Acessível, no contexto da inclusão educacional e social, destaca o Decreto Nº 5.296/04 que regulamenta as Leis Nº 10.048/00 e nº 10.098/00, tratando de normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Brasil também tinha elaborado leis que estabeleciam tratamento especializado para as pessoas com deficiência auditiva e com Altas Habilidades/Superdotação. Em relação à educação de pessoas com deficiência auditiva, o Decreto Nº 5.626/05 regulamenta a Lei Nº 10.436/2002 e trata do acesso à escola pelos alunos surdos e também da disciplina de Libras como componente curricular, professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

Para as Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em 2005, são implantados em todos os Estados e Distrito Federal, Núcleos de Atividade para atendimento educacional, especializados em orientação de professores e das famílias da pessoa com deficiência. A Portaria Nº 2.678/02 do MEC aprova a diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. E, em 2004, é lançado o documento pelo Ministério Público Federal, que preconiza o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.

Nesse sentido, Carvalho (BRASIL, 2010) considera um avanço da política social a construção de uma escola inclusiva. Esse avanço encontra aumento de crianças com deficiência na escola pública em sala comum. Porém, não

desconsidera os desafios da política de inclusão no acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola

Scramim e Machado (2008) discutem que a legislação brasileira é de primeiro mundo. Porém, a realidade quando comparada ao aparato jurídico não cumpre o que está preconizado nas leis e decretos. Isso é evidente nos poucos centros de habilitação e reabilitação para pessoa com deficiência, onde se encontra ausência de acessibilidade conforme os critérios estabelecidos pela lei. Há que se ressaltar também o alto preço das tecnologias assistivas, entre outros. Todos esses pontos são considerados apoio essencial para o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência e sua participação social.

O artigo 28 da CDPD (ONU, 2006, p. 53) é incisivo ao determinar que “[...] os Estados Partes organizarão, fortalecerão e ampliarão serviços e programas completos de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, educação e serviços sociais”. Esse artigo teve a preocupação em indicar uma equipe multidisciplinar para fazer avaliação da deficiência e desenvolver a capacitação inicial e continuada de profissionais que atuam nos serviços de habilitação e reabilitação, como também, promover “[...] a disponibilidade, conhecimento e o uso de dispositivo e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação.” (BRASIL, 2012, p. 53).

Os pontos elencados no artigo 28 da CDPD (ONU:2006) propõem uma vida de qualidade para a pessoa com deficiência. Sobre isso, Correr (2003, p. 33) afirma que “[...] qualidade de vida é um princípio que passou a ser discutido associado ao movimento de inclusão social das pessoas reconhecidamente excluídas do direito de participação na sociedade.” Nesse sentido, diante da não efetivação dos direitos relacionados à habilitação e reabilitação, entre outros, fica difícil viabilizar uma vida de qualidade para a pessoa com deficiência.

Sassaki (2010, p. 30) aponta que “a ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos.” Para tanto, o conceito de autonomia direcionado para a inclusão social da pessoa com deficiência compreende “[...] a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (SASSAKI, 2010, p. 35).

Para Carvalho (BRASIL, 2010), as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação/2001-2010 devem ser cumpridas. Uma dessas metas é a educação

inclusiva, a qual é responsabilidade do Estado, Distrito Federal e dos Municípios. Nesse sentido, cumpre-se também o que é preconizado na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2010, p. 56).

De acordo com o documento: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008), o Estado brasileiro, em cumprimento do artigo 24 da CDPD/ONU/2006, deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e desenvolver ações que efetivem o acesso e permanência do aluno com algum tipo de deficiência, num ambiente escolar que promova sua aprendizagem e sua inclusão social.

O Plano Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC, 2008) estabelece que a Educação Especial deve ser estruturada por meio de três eixos: o primeiro consiste na constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; o segundo refere-se à institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e o terceiro apresenta orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial, em suas diretrizes, compreende a educação inclusiva como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 21).

Além de considerar a educação especial como uma modalidade, as diretrizes elencam pontos como: o atendimento especializado, acesso à educação a partir da educação infantil, educação de jovens e adultos e o ensino profissional voltado para a formação e ingresso no mercado de trabalho, atendimento à educação de indígena, quilombolas e educação do campo de acordo com as especificidades culturais, educação superior, libras, tecnologia assistiva, entre outros. Nessa perspectiva, o PNEE apresenta o seu objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 19).

Nessa direção os programas propostos para atender os objetivos citados são: Programa Implantação de salas de recursos multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade; Transporte Escolar Acessível; Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade à Distância; Programa Interministerial BPC na Escola; Programa Incluir; Proesp; Prolibras; Livro Acessível. Todos correspondem à política social desenvolvida no campo da educação para a pessoa com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, segundo o documento do grupo de trabalho nº 555, (BRASIL, 2010, p. 10) apresenta que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” Por isso, a educação inclusiva é fundamentada na concepção de direitos humanos que valorizam a igualdade e a diferença como paradigmas de respeito com a pessoa humana.

Esse documento é resultado do movimento social para inclusão. Para Mantoan (2006, p. 16), “A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços.” A autora aponta que esse movimento é pautado na prática da cidadania, na igualdade de oportunidades e repúdio a todas as formas de segregação de ensino especial e regular.

Para que se efetive a educação inclusiva, a sociedade também tem que ser inclusiva. Não é a pessoa com deficiência que tem que integrar a sociedade, e sim, a sociedade que tem que se integrar à pessoa com deficiência, sendo inclusiva e democrática, respeitando os direitos de todos. Sasaki (1999, p. 41) afirma que sociedade inclusiva é “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder

incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas se preparem para assumir seus papéis na sociedade.”

Possibilitar o acesso e permanência do indivíduo na escola é dever do Estado e direito do cidadão. Assim, a pessoa com deficiência tem direito à educação inclusiva de qualidade. Nessa direção, Vital e Resende (2008, p. 21) apontam para “o movimento em defesa dos direitos humanos e de vida independente assume um papel de ser um indutor das transformações sociais, visando caminhar para uma sociedade inclusiva.”

As lutas sociais acontecem quando a sociedade percebe a ausência da legalidade e da impunidade. Daí recorrem às lutas como manifestação da sua indignação com o sistema político. E essas lutas são práticas de cidadania.

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY, 2003, p. 9).

Para Buffa (2010), a cidadania foi gestada junto com o projeto burguês no século XVIII. A educação e a cidadania constituíram os ideais e as expressões da burguesia. Nesse contexto, Buffa (2010, p. 30) discute que o pensamento burguês tem uma separação entre proprietários e não proprietários. Assim, só os proprietários têm direito à plena cidadania e os não proprietários, uma cidadania passiva que consiste em “[...] direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano.”

Sobre educação, Buffa (2010, p. 31) aponta que “haverá, então, a proposta de uma educação para os proprietários, os cidadãos, e outra educação para os não proprietários, para os cidadãos de segunda categoria.” Assim, o projeto burguês gestou uma educação dual: uma educação que ensina “mandar” e uma outra educação que ensina “obedecer”.

Em outra vertente, Libâneo (2012) também discute a educação dual. Ele analisa o dualismo perverso da escola pública brasileira, identificando que no Brasil operam dois tipos de escola: a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres.

Todavia, romper com a escola dual tem sido uma luta constante dos movimentos sociais. A inclusão é uma questão direcionada para todas as pessoas marginalizadas da sociedade brasileira e o cumprimento da lei que preconiza a educação para todos. E uma vez que as leis existem, precisam ser cumpridas. Contudo, a participação cidadã é fundamental para proteção desses direitos.

Participação Cidadã é lastreada num conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo. [...]. A Participação Cidadã funda-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social – sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza. (GOHN, 2004, p. 18).

Sobre a ausência de uma prática política participativa, Arroyo (2010, p. 33) diz que “Os longos períodos de negação da participação são justificados porque o povo brasileiro não está, ainda, educado para a cidadania responsável”. Para tanto, a educação para todos constitui o discurso de um Estado burguês, que tenta amenizar a dívida social com programas assistencialistas promovidos a cada eleição, com o intuito de manter o status quo.

No conceito da “violência simbólica”, como dizem Bourdieu e Passeron (2009), o Estado dissimula as relações de forças e os conflitos sociais sobre o viés de uma escola inclusiva democrática, salvaguardadora dos direitos sociais, garantidos na Constituição Federal.

Todavia, o Estado como sociedade política, para se constituir como Estado democrático de fato tem se voltado para a inclusão social, possibilitando acessibilidade e garantido direitos à pessoa com deficiência em todos os espaços da sociedade, principalmente na escola, que é o espaço de desenvolvimento da cidadania.

As políticas educacionais atuais confirmam em muitos momentos o projeto igualitarista e universalista da Modernidade. No geral, elas participam do esforço da Modernidade para superar o que se chamou de “estado de natureza”, a fim de domesticar os que diferem do padrão. (MANTOAN, 2006, p. 18).

Mesmo que as políticas públicas do Estado, em relação à política social da pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, não atenda a toda população com base na lei, o que se observa é que a pressão da sociedade civil para a concretização das políticas sociais tem objetivado construir, como diz

Brandão (2002), uma escola cidadã, que atenda com qualidade os indivíduos considerados como “excluídos” da sociedade, em especial a pessoa com deficiência.

Complementando a discussão aqui feita, no próximo item será apresentada a Convenção sobre os Direitos Sociais da Pessoa com Deficiência (ONU:2006) e Conferências Nacionais.

1.2 CONVENÇÃO DA ONU E CONFERÊNCIAS NACIONAIS SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) foi realizada em 13 de dezembro de 2006, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque. É considerada um marco na história dos direitos humanos e da pessoa com deficiência. Primeira Convenção do século XXI a enfatizar a dignidade humana como centro da vida e o primeiro tratado no que se refere aos direitos humanos. Dhanda (2008, p. 44) afirma que a CDPD é um instrumento de direitos humanos e, portanto, uma lei universal, pois inova a Legislação de Direitos não só direcionados à pessoa com deficiência, mas a toda população humana.

Essa Convenção orientou debates importantes sobre os direitos humanos, em especial das pessoas com deficiência. Segundo Maior (2008, p. 33), “[...] a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência”.

Para Dhanda (2008), a CDPD (ONU, 2006) foi resultante de cinco anos de debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, resultando no consenso da comunidade internacional de garantir a efetivação dos seus direitos que estão assinalados nos princípios gerais, como: o respeito pela integridade, dignidade, liberdade individual, exercício da cidadania, acessibilidade igualdade de oportunidade, proibição de qualquer tipo de discriminação e violência.

E para que esses princípios sejam de fato cumpridos, Maior (2008) afirma que a CDPD (ONU, 2006) delegou aos Estados Partes a criação de leis, políticas públicas e programas que atendam especificamente às pessoas com deficiência e promovam a sua participação e inclusão na sociedade e também as obrigações específicas à sensibilização da sociedade, ao combate aos estereótipos e à valorização das pessoas com deficiência.

A CDPD (ONU, 2006) preconiza a defesa da dignidade humana. Nesse sentido, “O conceito de dignidade humana implica no respeito e reconhecimento de nobreza a toda e qualquer pessoa, simplesmente por existir” (PAULA, 2008, p. 30). Esse conceito tem, como ponto principal e diferenciador, o modelo social para classificar a deficiência e defini-la em uma abordagem de direitos humanos.

Essa concepção sobre a deficiência é considerado um grande avanço, pois a limitação passa a ser do meio social em que a pessoa se encontra inserida e não a deficiência em si. A CDPD (ONU, 2006) do seu artigo 1º ao artigo 50º preconiza os direitos das pessoas com deficiência e seu propósito é: “Art. 1º promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos, liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (ONU, 2012, p. 26).

A CDPD (ONU, 2006) é resultado do processo de luta dos movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas com deficiência e sua integração na sociedade. Segundo Dhanda (2008), duas datas são memoráveis e celebradas pela ONU por tratar a questão dos direitos da pessoa com deficiência: a primeira, o dia 13 de dezembro de 2006, quando foram legisladas questões sobre os direitos sociais e a dignidade humana da pessoa com deficiência; a segunda, o dia 30 de março de 2007, quando foram abertas as assinaturas para que os Estados Partes pudessem ratificar a Convenção.

Numa perspectiva crítica, a ONU e suas declarações sobre os direitos humanos estão ligadas ao projeto neoliberal. Esse projeto reforça a globalização que é direcionada pelos chamados países de primeiro mundo. Diante das transformações provocadas pelo neoliberalismo, a dominação dos países ricos desde o pós-guerra desperta indagações em relação às declarações da ONU. “[...] esses tratados de valores universais se tornaram uma vara conveniente nas mãos do Primeiro Mundo para bater no Terceiro Mundo” (DHANDA, 2008, p. 43).

Para a autora, deve-se considerar o fato de que em pleno século XXI, após longos anos à frente da Declaração dos Direitos Humanos realizada em 1948, a ONU organiza uma Convenção embasada nos apelos dos movimentos sociais, para tratar de maneira especial dos direitos e da dignidade da pessoa com deficiência.

A ONU, segundo Dhanda (2008), justifica a demora em realizar uma Convenção específica para tratar dos direitos da pessoa com deficiência, afirmando

que esses direitos já tinham sido contemplados na Convenção sobre os direitos das mulheres e dos direitos das crianças, que foram anteriores à CDPD (ONU, 2006).

Dhanda (2008) afirma que os apelos dos movimentos sociais que defendem os direitos da pessoa com deficiência persuadiram a ONU a realizar uma convenção exclusiva para a pessoa com deficiência. Ressaltou que alguns países como a Suécia, Itália e México, anteriormente, fizeram tentativas no sentido de pressionar a ONU em realizar a convenção. Porém, essas tentativas não foram bem-sucedidas.

É significativo observar que embora não cedesse aos apelos das pessoas com deficiência por uma convenção especial, a comunidade internacional admitiu as dificuldades encontradas por essas pessoas ao adotar as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências e o Programa Mundial de Ação. [...] embora reconheça os esforços feitos através do Programa Mundial de Ação e das Normas de Igualdade, a CDPD mantém um silêncio total sobre as duas declarações e os princípios acima citados. Esse silêncio foi mantido porque as pessoas com deficiências criticaram muito o tom pejorativo e paternalista desses instrumentos legais juridicamente não vinculantes (soft law). (DHANDA, 2008, p. 45).

Isso significa que há lacunas no processo de realização da convenção. De acordo com Dhanda (2008), as pessoas com deficiências não tiveram participação majoritária nas decisões referentes aos seus direitos. E ao criticarem as políticas públicas assistencialistas, conseguiram apenas assinalar a mudança da palavra assistencialismo para a concepção de direitos. Essa abordagem foi possível devido ao discurso de igualdade introduzido nos debates da Convenção.

Sobre todos os artigos da Convenção, Dhanda (2008, p. 46) faz uma crítica dizendo que “há um silêncio sinistro sobre os direitos políticos e civis.” Essa leitura é feita com base na jurisprudência internacional, que faz a “distinção entre direitos ao respeito e direitos ligados a políticas. Enquanto os primeiros são absolutos e não-negociáveis, os últimos dependem de recursos e são sujeitos à negociação” (DHANDA, 2008, p. 56).

Portanto, a ausência de direitos políticos e civis é evidente na Convenção. Nessa direção, Dhanda (2008, p. 46) discute que “[...] as pessoas com deficiência não têm condições de reivindicar de forma assertiva seus direitos e precisam negociar continuamente pelas mesmas coisas.” Assim, o assistencialismo predomina, só que numa roupagem de “direitos” ligados à dignidade humana.

Com todos os problemas apresentados, a CDPD (ONU, 2006) mostra que os desafios na construção de uma sociedade inclusiva são muitos, porém, não impossíveis de serem superados. Construir uma sociedade justa e igualitária significa trabalhar para que todas as pessoas sejam de fato incluídas e protegidas em seu direito social, político, econômico e cultural. É nessa perspectiva que a Convenção foi realizada.

Vereza (2008, p. 101) analisa que “[...] todos os artigos da Convenção foram muito bem elaborados e lançam novos olhares sobre as questões referentes à pessoa com deficiência, de acordo com o paradigma da inclusão social.” Nesse sentido, os 50 artigos da CDPD (ONU, 2006) estabelecem as condições necessárias à inclusão da pessoa com deficiência e a responsabilidade dos Estados Partes em cumprir a Convenção.

Para Maior (2008, p. 33), a CDPD (ONU, 2006) “[...] representa a reafirmação do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, [...]”. Essa Declaração, além de defender a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, compõe-se de um sistema normativo de proteção da pessoa humana. A igualdade de direitos é legitimada e todos os tipos de discriminação e preconceito foram rigorosamente proibidos. Esses direitos foram reafirmados em todas as Declarações e Pactos posteriormente realizados, inclusive na Convenção da Pessoa com Deficiência.

Nessa direção, a CDPD (ONU, 2006) passa a ter valor inigualável, pois trata do compromisso assumido pelos Estados Partes em colocar em prática todos os artigos defendidos e aprovados na Convenção. Para tanto, os países que participaram ratificaram a Convenção por meio de decreto, firmando o acordo feito na assembléia. Assim, a partir de 2006, a política social da pessoa com deficiência no Brasil é orientada por essa Convenção.

Segundo Ferreira (2008), o Brasil, além de participar dos debates sobre a pessoa com deficiência, ratificou a Convenção da ONU em 2008. Essa Convenção foi o primeiro tratado de direitos humanos internalizado no sistema jurídico brasileiro como status de norma constitucional.

Nesse sentido, o “Decreto Legislativo nº 186/2008 aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007” (BRASIL, 2012, p. 17). Logo, um ano depois, é aprovado o “Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo [...]” (BRASIL, 2012, p. 19). Esses Decretos cumprem o artigo 42 e 43 referentes à assinatura e ao consentimento em comprometer-se em validar a Convenção em seus países.

Em cumprimento às determinações dirigidas aos Estados Partes para colocar em prática todos os artigos aprovados na Convenção, o governo brasileiro criou a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR) e, por meio dela, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), com a responsabilidade de conduzir as “[...] políticas públicas relativas às pessoas com deficiência, tem envidado esforços para desenhar e implantar programas capazes de propiciar a inclusão desse segmento” (BRASIL, 2011, p. 4). Por conseguinte, essas secretarias recebem a contribuição dos conselhos de direitos e da sociedade civil para avaliar e monitorar as políticas públicas de inclusão.

Atendendo o determinado no Art. 31 da CDPD (ONU, 2006), que fala sobre Estatística e coleta de dados, “Os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisa, para que possam formular e implementar políticas destinadas a por em prática a presente Convenção” (BRASIL, 2012, p. 60). Os dados coletados devem ser colocados em relatório, o qual deverá ser apresentado de quatro em quatro anos ou quando o Comitê achar necessário solicitar.

O Art. 31 da CDPD (ONU, 2006) mostra que a Convenção teve a preocupação em se informar sobre os Estados-Partes, se estão cumprindo ou não o que foi determinado. Na verdade, essa é uma forma que a ONU encontrou para fazer o monitoramento das políticas públicas desenvolvidas em todos os países que fizeram a ratificação da CDPD (ONU, 2006).

Nessa direção, a SNPD elaborou o primeiro Relatório Geral da República Federativa do Brasil e o apresentou para a ONU como cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no período de 2008 a 2010, como resultado das ações governamentais realizadas no Brasil no atendimento e proteção dos direitos da pessoa com deficiência.

O relatório foi apresentado ao Comitê depois de dois anos da realização da Convenção. E teve a seguinte estruturação para averiguação e análise:

Na primeira parte, designada como relatório geral, encontram-se informações básicas sobre o país e o marco geral de proteção e promoção dos direitos humanos, com uma explanação mais detalhada dos Instrumentos Jurídicos Utilizados na Garantia e Defesa dos Direitos Previstos na Convenção, do Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH-3), do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Sistema Único de Saúde, do Sistema Único de Assistência Social e do Plano Brasil 2022, que fixa metas a serem implementadas até o ano em que o Brasil comemora o bicentenário de sua independência. A segunda parte, intitulada relatório específico, contém informações específicas sobre a aplicação, na lei e na prática dos artigos 1º a 33 da Convenção. (BRASIL, 2011, p. 2).

A importância desse relatório está no fato de servir como um referencial de dados para revisar, avaliar e propor ações que possam contribuir para implementação de programas e políticas públicas adequadas, a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

No relatório (BRASIL, 2011), o Brasil sinaliza para a ONU os programas desenvolvidos pelos vários órgãos do governo responsáveis em desenvolver políticas públicas para as pessoas com deficiência, em ações conjuntas com Estado, Município e Distrito Federal. Nessa direção, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)⁷ tem por objetivo conduzir as políticas públicas dos 31 ministérios que compõem o Estado brasileiro.

O PNDH-3 foi citado no relatório porque atende as reivindicações dos movimentos sociais e se orienta pela transversalidade⁸. Nesse sentido, um dos pontos centrais do PNDH-3 (BRASIL, 2010) é a elaboração de programas que venham a eliminar as desigualdades em todas as suas nuances, como toda forma de preconceito e discriminação, principalmente para as pessoas que estão em

⁷ Regulamentado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, atualizado pelo Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010. Ver: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010).

⁸ À luz da história dos movimentos sociais e programas de governo, o PNDH – 3 se orienta pela transversalidade, para a implementação dos direitos civis e políticos transitem pelas diversas dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Caso contrário, os grupos sociais afetados pela pobreza, pelo racismo estrutural e pela discriminação dificilmente terão acesso a tais direitos. As ações programáticas formuladas visam a enfrentar o desafio de eliminar as desigualdades, levando em conta as dimensões de gênero e raça nas políticas públicas, desde o seu planejamento até a sua concretização e avaliação. Há, neste sentido, proposta de criação de indicadores que possam mensurar a implementação progressiva dos direitos. Não se pode esquecer que às desigualdades soma-se a persistência da discriminação, a qual muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados. Ver: 1º Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2008-2010 (BRASIL, 2011, p. 8), e ver: Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (BRASIL, 2010, p. 63).

situação de pobreza. Entretanto, para este estudo é interessante destacar dois eixos do PNDH-3: o Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades e o Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos.

O Eixo Orientador III (BRASIL, 2011, p. 8) “[...] dialoga com as intervenções desenvolvidas no Brasil para reduzir a pobreza e garantir geração de renda aos segmentos sociais mais pobres, [...] para erradicação da fome e da miséria.” E tem como objetivo estratégico o acesso à educação de qualidade para todos e a garantia de permanência na escola (BRASIL, 2010).

O Eixo Orientador V (BRASIL, 2010, p. 185) aponta que “a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância.” E tem por objetivo estratégico a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Nessa direção, “O PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, [...]” (BRASIL, 2010, p. 185).

O PNEDH (BRASIL, 2007, p. 11) lançado em 2006 “[...] é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada.” Direciona a política educacional brasileira “[...] na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã” (BRASIL, 2006, p. 11).

Outro programa importante destacado no relatório é o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite⁹, lançado em 2011. Esse plano (BRASIL, s/d) foi elaborado com a participação de quinze ministérios e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), por meio do Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, o governo brasileiro reafirmou o compromisso do Brasil com as prerrogativas da CDPD (ONU, 2006).

O objetivo do plano compreende um conjunto de ações desenvolvidas pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados e municípios na promoção e no

⁹ [...] lançado pela Presidenta Dilma Rousseff, em 17 de novembro de 2011. Esse Plano tem por objetivo promover a cidadania e o fortalecimento da participação da pessoa com deficiência na sociedade, promovendo sua autonomia, eliminando barreiras e permitindo o acesso e o usufruto, em bases iguais, aos bens e serviços disponíveis a toda a população. Suas ações estão distribuídas em quatro eixos temáticos: educação, saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011, p. 10).

fortalecimento da participação das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse sentido, os entes federados devem ter o compromisso em fazer “[...] com que a Convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade” (BRASIL, s/d).

Nessa direção, o relatório assinala as ações no eixo da educação do Plano Viver sem Limite como parte dos objetivos propostos por este estudo.

Na área de educação, o Plano prevê ações como a disponibilização do transporte escolar acessível, que viabilizará o acesso dos alunos com deficiência às instituições de ensino; a adequação arquitetônica de escolas públicas e instituições federais de ensino superior, dotando-as de condições adequadas de acessibilidade; a implantação de novas salas de recursos multifuncionais e a atualização das já existentes; e a oferta de até 150 mil vagas para pessoa com deficiência em cursos federais de formação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2011, p. 10).

O esforço do Brasil em respeitar e cumprir os artigos da CDPD (ONU, 2006) pautou em pesquisas e mobilização dos movimentos sociais em prol da inclusão da pessoa com deficiência em todos os setores da sociedade brasileira. Todavia, Maior (2008) afirma que o Brasil já desenvolvia políticas públicas para atender as necessidades da pessoa com deficiência.

Isso é demonstrado na Lei nº 7.853/89, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, que apresenta os princípios, diretrizes e os objetivos da Política Nacional da Pessoa com Deficiência e o compromisso do Estado no atendimento de suas necessidades. E a Emenda Constitucional nº 45/2004 apontava o interesse do Brasil em ratificar uma Convenção que fosse específica para a pessoa com deficiência.

Ressalta-se que a Proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1948, a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 1975, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Constituição Federal de 1988, a política social para a pessoa com deficiência tornou-se transversal e abrangente, ou seja, os direitos assegurados na Constituição são comuns a todo cidadão, a especificidade a pessoa com deficiência dá-se de forma que estes direitos possam ser acessíveis às famílias e ao próprio deficiente.

Além disso, foi estabelecida como competência da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios a implementação de políticas públicas que promovam

os direitos da pessoa com deficiência, buscando sua valorização como pessoa humana e cidadã, respeitando sua particularidade e especificidade e delegou-se ao Ministério Público a defesa e execução dos direitos garantidos na Constituição.

O lema: “Nada sobre nós, sem nós”¹⁰ demonstra a luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Nesse sentido, a pessoa com deficiência é protagonista de sua própria história, luta por direitos, respeito, autonomia e igualdade de oportunidade.

Segundo Vital (2012), este lema seguiu as determinações da CDPD (ONU, 2006) e argumenta sobre o processo participativo da pessoa com deficiência, a qual deve ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas à programas e políticas, em especial as que lhes dizem respeito diretamente.

Esse lema também direcionou os debates relacionados à política social da pessoa com deficiência na III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que teve por tema: Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: novas perspectivas e desafios. Foi a primeira Conferência realizada no Brasil, com base no que é preconizado na CDPD (ONU, 2006).

O Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE) é resultado da luta do movimento social da pessoa com deficiência, criado pelo governo federal (BRASIL, 2013), por meio do Decreto nº 3.076 em 01 de junho de 1999 e ligado ao Ministério da Justiça. Mas a Lei nº 10.683 de 28 de maio de 2003, em seu artigo 24, afirma que o CONADE faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). E para atender as exigências da CDPD/ONU, a Medida Provisória nº 483 alterou a Lei 10.683/2003, no que se refere à nomenclatura, pois antes da Convenção, o termo usado era “portador” de deficiência.

O CONADE (BRASIL, 2013) funciona como instância de participação e controle de políticas públicas e tem a função de coordenar, acompanhar, monitorar e

¹⁰ O lema: “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”, (AMARANTE e LIMA, 2009, p. 11), foi construído na Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para Inclusão de Pessoas com Deficiência, que aconteceu no Rio de Janeiro no período de 16 a 18 de outubro de 2008, promovido pela Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura - SID/MinC em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), do Ministério da Saúde, com apoio da Caixa Econômica Federal (CEF).

avaliar a política social para pessoa com deficiência em âmbito nacional. Além disso, o CONADE realiza conferência a cada 2 anos para avaliar, discutir e apresentar novas propostas a serem cumpridas pelo governo. A Terceira Conferência Nacional, por exemplo, foi sob a coordenação do CONADE, que direcionou os eixos temáticos e as pré-conferências e fóruns, envolvendo um total de 10.328 pessoas nas 577 atividades realizadas no País (BRASIL, 2013).

Segundo o Sr. Antônio José Nascimento Ferreira¹¹ (BRASIL, 2013, p. 23-24), a III conferência foi realizada em Brasília-DF, de 3 a 6 de dezembro de 2012 e contou com a participação de 886 delegados, representados pelos conselhos, sociedade civil e governo. A maioria dos participantes eram pessoas com deficiência e que debateram e aprovaram “[...] aproximadamente 400 propostas nas áreas de educação; comunicação; transporte e moradia; saúde; segurança e acesso à Justiça; padrão de vida e proteção social; além de moções.”.

O diferencial dessa Conferência das duas conferências anteriores é que seguiu os eixos orientadores estabelecidos pela Convenção (ONU, 2006), avaliou os quatro anos de sua ratificação e definiu as prioridades que o Estado deve tomar para a efetivação das políticas públicas para pessoas com deficiência. De acordo com a Sra. Maria do Rosário Nunes¹² (BRASIL, 2013), a III Conferência representou um marco na discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Com a 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o governo brasileiro empenhou-se em estabelecer um amplo debate sobre os impactos provocados pela Convenção da ONU dos Direitos da Pessoa com Deficiência na sociedade. Desta forma, a conferência cumpriu de forma exemplar o papel político de reforçar a importância da superação de barreiras, não apenas físicas, mas sobretudo os preconceitos que impedem a inserção plena, com autonomia, das pessoas com deficiência na sociedade. [...] Os debates apontaram para a necessidade de um novo olhar para efetivar o comprometimento com a promoção da inclusão e da acessibilidade como valores integrais da justiça social. (BRASIL, 2013, p. 21).

Sob esse foco, a conferência discutiu os dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com esse Censo, o Brasil possui uma população estimada em 190.32.694 pessoas. Dessas, o Censo/2010 (BRASIL, 2012, p. 6) apresentou “[...] 45.603.048 de brasileiros, 23,9%

¹¹ Secretário Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

¹² Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

da população total têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual.” As mulheres correspondem a 25.800.681 (26,5%) e os homens em 19.805.367 (21,2%). 34.473.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais (BRASIL, 2012).

Interessante ressaltar que o Censo 2000/IBGE apresentou 25 milhões de brasileiros que declararam um tipo de deficiência. Em comparação com os dados de 2010, observa-se um aumento significativo. Segundo Resende e Vital (2008), o aumento decorre de um número considerável de deficiências causadas em acidentes de trânsito, violência urbana, algum tipo de doença como o acidente vascular cerebral – AVC e o aumento da expectativa de vida do brasileiro.

É importante salientar que os dados discorridos acima, a III Conferência/2012 (BRASIL, 2013), considerou preocupante. É o desafio do governo brasileiro, CONADE e sociedade civil fazer a efetivação da política social para pessoa com deficiência. Dentre esses dados, os números referentes à educação e ao trabalho merecem atenção especial, pois eles mostram um quantitativo significativo de pessoas com deficiência excluídas da escola e do mercado de trabalho.

Em relação ao Eixo Educação (BRASIL, 2013), os delegados presentes na III Conferência da pessoa com deficiência aprovaram 49 propostas. E no Eixo Trabalho Reabilitação Profissional, foram aprovadas 41 propostas. O cumprimento dessas propostas será avaliado na realização da IV Conferência sobre os direitos da pessoa com deficiência, que vai acontecer em dezembro de 2015.

Nesse sentido, os delegados terão um árduo trabalho na efetivação das propostas, no que se refere às questões sociais, econômicas e políticas na construção de uma sociedade inclusiva. A efetivação de direitos não diz respeito apenas à pessoa com deficiência, e sim a todas as pessoas que vivem em sociedade.

No próximo capítulo a questão da deficiência, a educação inclusiva é analisada com base nos dados de pesquisa coletados no Brasil, Goiás e em Uruaçu, no período de 2008 a 2012.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

2.1 O DEBATE SOBRE DEFICIÊNCIA

A construção de uma sociedade inclusiva, segundo Sasaki (2010), passa pela terminologia de palavras que caracterizam a pessoa com deficiência. Em cada época, o termo deficiência acompanhou os valores vigentes de cada sociedade. “Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, [...]” (SASSAKI, 2010, p. 27).

Sasaki (2005) discute termos como: incapacitados (usado no início do século XX até 1960); defeituosos, excepcionais e pessoas deficientes (de 1960 a 1980); pessoas deficientes (de 1981 a 1987); pessoas portadoras de deficiência (de 1988 a 1993); pessoas com necessidades especiais e pessoas especiais (de 1990 até hoje); pessoas com deficiência (1994); portadores de direitos especiais (2002); pessoas com deficiência (de 1990 até hoje), utilizados para caracterizar as pessoas com algum tipo de deficiência.

Nessa perspectiva, as várias mudanças do termo “deficiência” foram resultado de lutas do movimento social da pessoa com deficiência. Sasaki (2005) aponta que os termos: “defeituoso”, “deficiente” e “excepcional” foram usados na década de 1960 a 1980 e caracterizavam a deficiência em si, desconsiderando o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana. (SASSAKI, 2005, p. 2).

Sasaki (2005) aponta que o termo “pessoas portadoras de deficiência” é usado na Constituição e nos documentos oficiais, caracterizando a deficiência como um detalhe da pessoa. O termo “pessoas com necessidades especiais” também foi usado em documentos oficiais, representando apenas “um novo termo”. E o termo “pessoas especiais” foi retirado por considerar que todas as pessoas são especiais.

Assim como Sasaki, Mantoan (2006a, p. 35) discute que a expressão “[...] “alunos com necessidades educacionais especiais” é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou conduta típicas [...]”. Esses termos foram usados no documento Política Nacional de Educação Especial, que direciona o atendimento educacional especializado.

Mazzotta (2011), ao fazer a discussão dos termos, apontou que o consenso social pessimista fundamentou na ideia de “incapacitado”, “deficiente” e “inválido” a pessoa com deficiência, considerando-a como uma condição imutável que levou a omissão da sociedade.

Figueira (2011) discute que a escola baseada nos paradigmas tradicionais classificou o aluno com deficiência como “aluno especial”, diferenciando-o do “aluno padrão”. Entretanto, quebrar esse paradigma significou um avanço na luta do movimento social de inclusão.

Todo esse debate sobre a terminologia da palavra “deficiente” centra no modelo médico, que assinala a deficiência como um tipo de lesão que restringe a habilidade e o funcionamento do corpo. Num enfoque biológico do corpo perfeito, significa que a pessoa, na falta de um membro ou no desenvolvimento de um órgão, é inapta a conviver em sociedade.

Para Diniz (2007, p. 8), “A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII e, desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. Portanto, o corpo que não atende aos padrões da sociedade ou que no decorrer do ciclo de vida adquire uma seqüela é considerado “deficiente”.

Nesse contexto, a estrutura social não é analisada. A velha questão é: o indivíduo que tem que se adequar à sociedade, e não a sociedade ao indivíduo. Diniz (2007, p. 8) aponta que a questão da deficiência não é uma escolha do sujeito ou um tipo de “sentença biológica”, de fato “[...] O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida.”

Antes dos estudos avançarem na área sobre deficiência, o modelo médico era o mais aceito. Isto é, o biológico como direcionador da deficiência, separando o chamado “normal” do “anormal”. Diniz (2007, p. 15) afirma que “para o modelo

médico, deficiência é conseqüência natural de uma lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos”. Entretanto, o ser humano é maior que uma deficiência biológica, e olhar para a pessoa com deficiência apenas por esse prisma é ignorar os valores, habilidades e a dignidade humana.

Assim como Diniz, Sasaki (2010, p. 29) também discute o modelo médico e apresenta esse modelo como responsável pela “resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas [...]”. Os centros de reabilitação, segundo Sasaki (2010), são o principal disseminador do modelo médico da deficiência, pois buscam o desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional da pessoa com deficiência.

Diniz (2007) e Sasaki (2010) apontam que os estudos sobre deficiência desenvolveram-se para uma vertente sociológica, em que o discurso versa sobre como a pessoa com deficiência é vista no seu meio social, dando ênfase não só à lesão sofrida pela pessoa, mas a sua interação com as outras pessoas numa sociedade desigual e, muitas vezes, discriminatória.

Nessa direção, surge o modelo social como uma contraposição ao modelo médico. Para Diniz (2007, p. 19) “[...] o tema deficiência não deveria ser matéria dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado.”

Segundo Diniz (2007), o modelo social passou a ganhar espaço nos debates sobre a deficiência, além de considerar o fator biológico, o social é também considerado como questão fundamental de estudo da deficiência no campo das políticas públicas. Analisar a deficiência considerando o modelo médico e o modelo social foi inovação dos estudos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos de 1970.

A deficiência passa a ser uma questão de humanidade. Não é vista mais como uma anormalidade que impossibilita a participação de uma pessoa na sociedade. “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente.” (DINIZ, 2007, p. 10). Esse conceito rompeu com a ideologia opressora que segrega e discrimina a pessoa com deficiência e possibilitou o avanço de políticas públicas no campo da proteção dos direitos da pessoa com deficiência.

Para Diniz (2007), o modelo social analisa que a deficiência em si não é causa de segregação e opressão. Essas são resultados das barreiras sociais e da discriminação que, na ausência de políticas públicas eficazes, como as da ordem dos direitos, da justiça e das políticas de bem-estar social dificultam a participação e a convivência das pessoas com deficiência na sociedade. Todo esse debate direcionou a discussão sobre o termo “deficiência”, procurando a melhor forma de fazer a referência à pessoa com algum tipo de deficiência.

Deficiência passou a ser um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões. E, nesse movimento de redefinição da deficiência, termos como “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, e outros agressivos, como “aleijado”, “débil mental”, “retardado”, “mongolóide”, “manco” e “coxo” foram colocados na mesa de discussões. (DINIZ, 2007, p. 20-21).

Segundo Sasaki (2010), o movimento pela inclusão embasou no modelo social. É a sociedade que tem ser modificada para atender as necessidades de seus membros. Nessa direção, Sasaki (2010, p. 39) “Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com deficiência e estas se preparam para assumir seus papéis sociais.”

A CDPD (ONU, 2006) aborda essa questão e enfatiza o modelo social, porém, não ignorando o modelo médico nem suas análises. “É importante salientar que não devemos colocar a deficiência dentro de uma concepção puramente médica, ficando associada exclusivamente à doença.” (MARTINS, 2008, p. 27).

Ao advertir sobre isso, Martins (2008, p. 2) traz o debate da CDPD (ONU, 2006), considerando tanto o modelo médico como o modelo social em atenção aos cuidados necessários da pessoa com deficiência. “[...] a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, a pessoa com deficiência é, antes de mais nada, uma pessoa com uma história de vida”.

Para Martins (2008), a Convenção é um avanço quanto aos direitos da pessoa com deficiência. Ela aborda o modelo social numa concepção humana e emancipatória de consciência, onde a pessoa com deficiência tem a liberdade de viver a sua vida de maneira independente e ativa, saindo da posição de “coitadinho” e exercitando sua capacidade e habilidade na sua condição de cidadão pleno.

E para superar os termos pejorativos e as dúvidas em torno da palavra, a CDPD (ONU, 2006), preocupa em fazer a definição da pessoa com deficiência.

Art. 1. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2012, p. 26).

Isso foi colocado para evitar dúvidas em torno do termo “deficiência”, que muitas vezes já foi usado de maneira pejorativa e preconceituosa. A partir dessa definição, direcionou o uso da escrita e da fala, quando se tratar da questão da deficiência. Portanto, essa definição foi considerada inovadora, pois aboliu vários termos e conceitos que desfavoreciam a pessoa com deficiência.

Ribas (1998) analisa que a Organização das Nações Unidas (ONU), em sua assembleia geral, realizada em 1975, ao tratar da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficiente, ao fazer a definição, usou o termo: “pessoas deficientes”. Em 1989, a Organização Mundial de Saúde (OMS) faz referência à deficiência como: impedimento, incapacidade.

O impedimento diz respeito a uma alteração (dano ou lesão) psicológica, fisiológica ou anatômica em um órgão ou estrutura do corpo humano. A deficiência está ligada a possíveis seqüelas que restringiriam a execução de uma atividade. A incapacidade diz respeito aos obstáculos encontrados pelos deficientes em sua interação com a sociedade, levando-se em conta a idade, sexo, fatores sociais e culturais. (RIBAS, 1998, p. 10).

Esses dois movimentos sobre a terminologia foram uma tentativa de colocar fim à ambigüidade que os termos proferidos provocavam na deturpação da imagem estigmatizada da pessoa com algum tipo de deficiência. Porém, mesmo depois da discussão do termo, a sociedade segue com estereótipos da pessoa com deficiência.

Sobre essa questão, Ribas (1998) afirma que mesmo a ONU e a OMS tenham tentado abolir as divergências e a incoerências do conceito e da palavra “deficiente”, ela provoca dúvida sobre a terminologia e os termos pejorativos ainda continuam.

Segundo Ribas (1998, p. 12), “Ser ‘deficiente’, antes de tudo, é não ser ‘capaz’, não ser ‘eficaz’.”. Esse termo “não ser capaz” traz a discussão da deficiência

em uma sociedade neoliberal, que valoriza o “eficiente” em detrimento do “não-eficiente”. Essa lógica é perversa, uma vez que as políticas educacionais são direcionadas para formação do indivíduo para o mercado de trabalho.

A CDPD (ONU, 2006) repudia qualquer forma de discriminação, preconceito e exclusão. Embora esses conceitos ainda persistam com uma roupagem moderna, como a imagem do “coitadinho”, do “especial”, essas são maneiras de escamotear de forma suave o preconceito e a segregação da pessoa com deficiência. Segundo Cintra (2008, p. 40), isso ainda persiste porque “a discriminação e exclusão social das pessoas com deficiência também são práticas historicamente cristalizadas, interpretadas com naturalidade e aceitas socialmente.”

A discriminação e o preconceito contra a pessoa com deficiência são discutidos no artigo 5º “Igualdade e não discriminação” da CDPD (ONU, 2006). Esse artigo argumenta que todas as pessoas de um país, independente de sua condição social, econômica, cultural, étnica e com deficiência, não podem sofrer nenhum tipo de discriminação ou preconceito.

Prevê a Convenção que ninguém poderá ser discriminado com base na deficiência, como já firmado na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação da OEA – Organização dos Estados Americanos – aqui no Brasil chamada de Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956/2001) e pretende emancipar cidadãos para construir seus lugares e influenciá-los da forma como melhor lhes aprouver. Fica, por esta Convenção, terminantemente proibida qualquer discriminação com base na deficiência e se garante proteção legal para coibir as que porventura ocorrerem, já que estamos falando de pessoas. (RESENDE, 2008, p. 37).

Nesse sentido, pessoa com deficiência sempre foi vista como um “estigma” como fala Goffman (2008, p. 7), “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Em algumas épocas da História da Humanidade, tamanho era o preconceito que a família, ao conceber um filho com deficiência, o isolava do convívio familiar e da sociedade.

Segundo Adiron (2008), depois de vários estudos da ciência e conscientização da sociedade, essa visão tem dado lugar a outros tipos de discussão, e a pessoa com deficiência ganha respeito como um ser humano capaz e normal. Mesmo assim, a questão da deficiência ainda é complexa e denuncia a

opressão que existe na sociedade. Essa opressão incide na violência contra a pessoa com deficiência.

Alguns estudos apontam que pessoas com deficiência estão expostas a maiores condições de risco, tanto na sua integridade física como mental, tanto no âmbito familiar como no seu meio social cotidiano, concluindo que as diversas formas de maus tratos (incluindo aí o abuso sexual) sofridos por crianças com deficiência são, ao mesmo tempo, uma violação de seus direitos fundamentais e uma possível causa ou comprometimento de sua deficiência. (ADIRON, 2008, p. 63).

Pugliese (2008) aponta para outras questões que podem aumentar ou gerar o risco de exploração e de violência. Essas questões estão relacionadas aos fatores econômicos, culturais e sociais, que sempre marcaram a vida das pessoas com deficiência, uma vez que elas sempre foram historicamente excluídas do acesso aos direitos sociais e das políticas públicas.

Em pleno século XXI, a violência é presente. Segundo Pugliese (2008, p. 66), “[...] pessoas com deficiências no mundo recebem tratamento quase ou similar aos dispensados na Idade Antiga e Média: extermínio, abandono, segregação, sentimento de repulsa, escárnio e piedade.” A pessoa com deficiência está sujeita a vários tipos de violência em qualquer lugar onde ela se encontrar.

[...] Crianças e adolescentes com deficiência têm mais riscos de sofrerem abuso e violência sexual, especialmente nos casos de deficiência intelectual e auditiva. Do mesmo modo, mulheres com deficiência são vítimas de violência doméstica e discriminadas por serem mulheres e por possuírem deficiência. Outro ato comum de exploração é o desvio de benefícios sociais da pessoa com deficiência, em geral apropriados por membros da própria família. (PUGLIESE, 2008, p. 67).

Essa discussão serve para alertar sobre os riscos que cercam a pessoa com deficiência em todos os espaços da sociedade, a maioria das pessoas ainda olham a pessoa com deficiência como um obstáculo ou como alguém que pode ser explorado com mais facilidade.

Rezende (2008) e Nogueira (2008) afirmam que discriminação perpetua o ciclo vicioso de pobreza e desigualdade. Nesse sentido, pobreza e a marginalização também constituem condição de vulnerabilidade para a pessoa com deficiência. Cintra (2008, p. 40) aponta que “[...] em todas as partes do mundo as pessoas com deficiência estão entre os mais pobres dos pobres.”

Existem no mundo 600 milhões de pessoas com deficiência, dos quais 400 milhões vivem em países em desenvolvimento. No Brasil, segundo estimativas do IBGE, 14,5% da população apresenta uma deficiência. De acordo com o Censo de 2000, dos 24.650.000 brasileiros com deficiência, 27% vivem em situação de pobreza extrema e 53% são pobres. A deficiência é tanto uma causa como uma consequência da pobreza; alguns cálculos indicam que uma em cada cinco pessoas pobres apresenta uma deficiência. Podemos então dizer que todas as famílias de uma comunidade pobre são diretamente afetadas pelos efeitos socio-econômicos da deficiência. (BIELER, s/d, p. 4).

Nesse sentido, a CDPD (ONU, 2006) contemplou o desenvolvimento inclusivo como proposta de uma sociedade inclusiva. Para Martins (2008, p. 28), “[...] uma sociedade inclusiva é a que reconhece a diversidade humana e as necessidades dos vários segmentos sociais.”

Vital (2008) aponta que a cooperação internacional visa ajudar os outros países através de programas e projetos sociais desenvolvidos por eles para terem recursos voltados para atender a pessoa com deficiência. Assim, contribui com uma sociedade inclusiva promovendo e ajudando os países em desenvolvimento a vencer os obstáculos da pobreza, do desemprego, enfim, da exclusão social.

Segundo Vital (2008, p. 110), “O desenvolvimento só é inclusivo quando promove a liberdade de oportunidades e direitos para todas as pessoas, independentemente do seu status quo, seu gênero, idade, [...]”. Nessa direção, o Estado tem o compromisso em desenvolver políticas públicas eficazes para a construção de uma sociedade inclusiva que venha ser realmente de todos.

Vereza (2008) discute que as primeiras ações de políticas públicas desenvolvidas para atender a pessoa com deficiência foram a partir da Segunda Guerra Mundial. Tais políticas tinham caráter essencialmente assistencialista e baseado no modelo médico, sem a participação das pessoas com deficiência no processo de elaboração e monitoramento dessas políticas.

Promover uma sociedade inclusiva é o desafio do Estado e de todos nós. Nesse sentido, CDPD (ONU, 2006), nos 50 artigos descritos, discutiu a inclusão social da pessoa com deficiência e estabeleceu as condições necessárias para sua realização nos parâmetros da inclusão social. Segundo Paula (2008, p. 31), “O conceito de “inclusão” refere-se ao processo de construção de uma sociedade para todos e, portanto, os alvos de transformação são os ambientes sociais e não a pessoa.”

Segundo Cintra (2008, p. 42), “[...] por falta de informação ou omissão da família e do poder público, milhões de crianças com deficiência ainda vivem escondidas em casa ou isoladas em instituições.” Essa ausência de informação tem contribuído com a violência praticada com a pessoa com deficiência. E por ser vulnerável em sua condição física e social, ela acaba a mercê da agressividade e exploração das pessoas que convivem com ele.

A CDPD (ONU, 2006) ressalta no artigo 15 e 16 a conscientização e a prevenção, que consistem na melhor forma de acabar ou pelo menos diminuir a violência contra a pessoa com deficiência. Por isso, a Convenção destaca no artigo 16 a prevenção contra a exploração, a violência e o abuso contra a pessoa com deficiência.

Art. 16. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, educacional e outras para proteger as pessoas com deficiência, tanto dentro como fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero. (BRASIL, 2012, p. 40).

Pugliese (2008) aponta que o artigo 16 da CDPD (ONU, 2006) é considerado inovador, pois ele dá ênfase na “prevenção” como um elemento agregador na luta em defesa dos direitos da pessoa com deficiência e sua inclusão social. Embora seja ainda presente a violência e o desrespeito com a pessoa que tem a deficiência, prevenir é a melhor forma de informar e conscientizar não só a pessoa que tem a deficiência, mas também todas as pessoas que vivem em sociedade.

Art. 23. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência terão iguais direitos em relação à vida familiar. Para a realização desses direitos e para evitar ocultação, abandono, negligência e segregação de crianças com deficiência, os Estados Partes fornecerão prontamente informações abrangentes sobre serviços e apoios a criança com deficiência e suas famílias. (BRASIL, 2012, p. 47-48).

Segundo Adiron (2008), a CDPD (ONU, 2006) trata da autonomia da pessoa com deficiência no sentido de participarem ativamente na defesa de seus direitos, e também exercer sua cidadania. Entretanto, o autor aponta para “promover a conscientização e a disseminação de novos pressupostos, os quais devem basear-se nos direitos humanos e na formação para cidadania.”

Nessa direção, a convenção trabalha a questão do exercício da cidadania e a emancipação da pessoa com deficiência na luta e defesa dos seus direitos.

[...] a informação é um poderoso instrumento para a inclusão. Aqui, ela deve ressaltar o respeito à diferença e a aplicação dos direitos humanos, a igualdade de oportunidades e o fortalecimento da comunicação, a educação e a cultura como princípios de participação ativa na sociedade. Quando as pessoas se apropriam desta realidade, efetivamente há cooperação mútua e interação social. (LIMA, 2012, p. 107).

Essa participação é de suma importância, pois é ela que faz a voz da pessoa com deficiência ecoar na conquista e defesa de seus direitos. Entender a participação como um exercício de cidadania é reconhecer a emancipação das consciências tanto da pessoa com deficiência como também das outras pessoas que vivem em sociedade. Segundo Viana (2012, p.54) “as políticas públicas, quando atingem a totalidade dos cidadãos, apresentam a possibilidade de lhes conferir, também poder de vocalização.” É nessa perspectiva que a democracia é ampliada e incluyente.

Uma democracia ampliada e incluyente pressupõe não só a igualdade de oportunidades, mas também de condições, mediante a criação de mecanismos eficazes de democratização do acesso dos cidadãos a bens, serviços e direitos. Somente a participação ativa na vida social permite a ampliação da democracia e a prática da justiça redistributiva pautada na equidade, no sentido de prover com mais a quem mais precisa. Trata-se, assim, da justiça redistributiva, do valor justificador da cidadania ampliada e da democracia igualitária. (VIANA, 2012, p. 57)

É no direcionamento do modelo social que o estudo do tema: Educação Inclusiva - uma reflexão sobre a política social da pessoa com deficiência será analisado. Para tanto, essa dissertação levanta dados referentes à educação inclusiva, observando os instrumentos que possibilitam a acessibilidade e a permanência da pessoa com deficiência na escola.

2.2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Este item aborda a educação da Pessoa com Deficiência no Brasil a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada pela ONU em 2006. Nessa direção, procura-se compreender as implicações dessa Conferência para a Política Social desenvolvida para atender a pessoa com deficiência no

sistema educacional brasileiro, avaliando os programas que são executados para a proteção dos direitos da pessoa com deficiência em relação ao acesso e permanência dessa na escola.

Para a configuração desse estudo, é oportuno ressaltar a importância da análise em discutir a educação inclusiva como dever de Estado e direito do cidadão. Identifica-se o viés da política social da pessoa com deficiência que rompe com o assistencialismo e com os estigmas que por muitos anos direcionaram a educação como sendo uma dívida social do Estado com a sociedade, ou mais precisamente, com aqueles considerados marginalizados, segregados de uma sociedade capitalista que privilegia o “normal” e a “perfeição” em detrimento daquele não “apto” a convivência social (MANTOAN, 2006b).

A educação é importante para a formação do sujeito, enquanto pessoa humana e detentora de conhecimento necessário para o desenvolvimento de sua consciência crítica e exercício da cidadania; sempre esteve presente na história da humanidade e nos textos das Declarações citadas, constituições, tratados, conferências internacionais e nacionais, políticas públicas, plano e programas de governo.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. (WERNER, 2001, p. 4).

A importância da educação como processo de desenvolvimento espiritual e transformador dos valores sociais conduz a análise para o caráter dinamizador da estrutura social que condiciona os conhecimentos necessários à vida social. Portanto, Werner (2001, p. 334) apresenta a educação como uma formação integral do homem grego. Essa “educação humanística compreende “a formação espiritual consciente” da condição humana”.

Os estudos dos filósofos gregos, como Sócrates, Platão e Aristóteles já sinalizavam para uma educação que conduzisse o indivíduo para os conhecimentos básicos para sua vivência em sociedade, como também para a criticidade e emancipação humana. Para os gregos, “O ideal da educação humana é [...] a culminação da cultura, no seu sentido mais amplo. Tudo se engloba nela, desde os

primeiros esforços do Homem para dominar a natureza física até o grau supremo da autoformação do espírito humano.” (WERNER, 2001, p. 365).

Nesse sentido, Rodrigues (2002) aponta que a educação inicia-se desde o nascimento do indivíduo, sendo que o processo educacional começa em casa, com a instrução familiar, isso já é educação. Entende-se que a maneira como o ser humano trabalha para viver em uma sociedade está vinculada à educação.

E para estruturação do Estado, a educação foi necessária e basilar. Segundo Werner (2001, p. 337), “[...] foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a ideia da educação, a qual reconheceu no saber a nova e poderosa força espiritual daquele tempo para a formação de homens.”

Em uma concepção sociológica, a educação é entendida como processo social inclusivo, no qual o saber não é privilégio apenas da escola, mas de todos os espaços da sociedade. Rodrigues (2002) traz a análise dos clássicos¹³ da sociologia da educação que sob o mesmo objeto de estudo desenvolveram estudos pertinentes à compreensão das relações sociais presentes na sociedade e na educação.

Nessa direção, Rodrigues (2002) discute que tanto Weber, Durkheim, e Marx, à sua maneira, interpretaram a educação de diferentes formas. O primeiro é Max Weber que, em sua sociologia compreensiva, pensou a educação a partir da ação social e das relações sociais; o segundo, Durkheim, é positivista e pensou a educação como um fato social articulado à vida moral e à transmissão do conhecimento; e o terceiro é Karl Marx, que em sua concepção dialética, pensou a educação como instrumento de reprodução dos interesses da classe capitalista, como também, instrumento de emancipação das consciências da pessoa humana.

A educação, para Weber, não é mais, então, a preparação para que o membro do todo orgânico aprenda sua parte no comportamento harmônico do organismo social, como propôs Durkheim. Nem é tampouco vista como possibilidade de emancipação com base na ruptura com a alienação, como propôs Marx. Ela passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza, historicamente, um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de prebendas, de poder e de dinheiro. (RODRIGUES, 2002, p. 78).

A educação enquanto fenômeno social é discutida por várias correntes teóricas de interpretação, como as apresentadas acima. E para construir o aporte teórico dessa temática, a concepção histórico-crítica é a corrente escolhida para

¹³ As concepções de educação na teoria clássica não serão desenvolvidas neste estudo, porque os autores contemplados são os citados ao longo do texto.

nortear as premissas aqui discutidas. Nesse sentido, a educação como direito de todos apresenta contradição no termo utilizado pelos técnicos que elaboram as diretrizes da chamada “educação inclusiva”.

Entretanto, faz-se necessário buscar elementos na história da educação para compreender o processo social de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e no sistema escolar brasileiro.

Estudos apontam que só depois do século XVIII é que se iniciaram algumas referências em relação ao campo da ciência sobre a questão da pessoa com deficiência. Segundo Mazzotta (2011, p. 16), “[...] pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo. [...] O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.” Esses estudos eram feitos basicamente no campo biológico, desconsiderando o meio social em que a pessoa vivia.

A educação especial no Brasil inicia-se guiada pelas experiências na Europa e Estados Unidos. Mazzotta (2011, p. 27) aponta que “[...] alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.” Esses atendimentos se caracterizavam como medidas oficiais e particulares isoladas de poucos educadores interessados na educação para as pessoas com deficiência.

Nessa direção, Mazzotta (2011) aponta que a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial”, só ocorreu nos anos de 1950 e início da década de 1960, do século XX, na política educacional brasileira.

Mazzotta (2011, p. 28) destaca dois períodos importantes na História da educação especial no Brasil. O primeiro é “de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas; o segundo é de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional.” Esse, inicia em 1957 com a primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, oficializada pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Seu objetivo era promover medidas necessárias relacionadas à educação e à assistência social para todos os deficientes do Brasil.

Segundo Mazzotta (2011, p. 58), o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer nº 848/1972, direciona ações a serem desenvolvidas no âmbito da educação especial, inclusive na constituição de grupo de trabalho voltado para delinear na política da pessoa com deficiência na área da Educação. Nessa direção,

o autor destaca “[...] a Lei nº 4.024/61, que dedica um capítulo à Educação de Excepcionais, e a Lei nº 5.692/71, que coloca a questão como um caso do ensino regular.”

E para auxiliar o grupo de trabalho, foi contratado um especialista em educação especial, o norte-americano, Sr. James Gallagher, que em 1972 apresentou um Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 5.692/1971, em seu artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”. Essa lei inicia a trajetória da política educacional da pessoa com deficiência, sinalizando para implantação de diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

Skliar (2006) traz a observação que o olhar sobre a deficiência dá-se com base na “diferença”, do “anormal”, da pessoa que não tem condições de sociabilidade com outras pessoas. É nesse contexto que a educação passa por tantas reformas. Skliar (2006, p. 26) fala que “[...] ingressamos assim na era da mercadologia da mudança educativa”. E essa mudança, segundo o autor, deve ser obedecida e assim a escola ingressa no que ele denomina “a “burocratização” do outro”.

Significa que a diferença foi “fabricada”. De acordo com Skliar (2006, p. 26) “[...] alguns alunos, e não outros são considerados e apontados – e, portanto, fabricados – como sendo “os diferentes”, [...]” Essa concepção encontra-se enunciada nos textos contraditórios que direcionam a política educacional.

Engels e Marx (2007), quando falam do processo ideológico, sempre advertiram sobre o poder que a ideologia tem em criar uma ilusão de mundo, um engodo nas relações de produção que mistifica as relações sociais como resultados de processos civilizatórios que educam o homem para o bem comum e para a vida em uma sociedade democrática.

Para Skliar (2006), isso demonstra a ideologia de uma “escola de todos e para todos”. Porque se essa premissa fosse realmente observada, as reformas eram desnecessárias e sem discussão sobre educação inclusiva. Pois todos estariam contemplados na “escola para todos”. É uma lógica perversa de se relacionar com o “outro”. Nessa direção, Skliar (2006, p. 28) afirma que “A inclusão e a exclusão, ao se tratar das duas únicas possibilidades de localização do outro [...] não são senão a

perversão da ordem e do exercício de uma lei estéril que tem como finalidade unicamente a congruência.”.

Skliar (2006) aponta que as contradições discutidas aqui chamam a atenção para um racismo camuflado da política educacional voltada para o atendimento não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles considerados “diferentes” e excluídos das relações de produção capitalista. Assim, a educação inclusiva é uma exclusão, mas com o revestimento de proteção de direitos, como uma dívida do Estado com a sociedade, mas que a qualquer preço pode ser paga.

Para Skliar (2006, p. 29), “O problema da diferença e da alteridade não deve condicionar nem reduzir ao arbítrio da divisão e/ou separação entre a escola comum e a escola especial: é uma questão da educação no seu conjunto.” Entretanto, a educação deve ser instrumento de diálogo com a alteridade e não uma divisão das diferenças.

Skliar (2006) discute que a lógica dessa separação acaba por excluir ainda mais a pessoa com deficiência. Principalmente quando a discussão é voltada para a polêmica de que a escola e os profissionais da educação não estão preparados para atender a criança com deficiência em todas as modalidades de ensino. Esse pensamento persiste, porque a visão sobre o “diferente”, em especial a pessoa com deficiência, é ainda estigmatizada. Afinal, são anos de opressão e exclusão daqueles considerados “anormais”.

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Não é verdade. Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo mundo. (SKLIAR, 2006, p. 31).

Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 34-35b), ao fazer a discussão sobre a resistência da escola tradicional em aceitar a inclusão, aponta “[...] que elas refletem sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos.” A autora também aborda que é possível “[...] refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais.”.

A questão da inclusão é complexa, desperta questionamentos e curiosidades sobre o funcionamento de uma escola inclusiva, uma vez, como já foi discutido, ser a escola de todos. Para os sociólogos Magalhães e Stoer (2006, p. 66), “[...] a escola

não surgiu, no seu desenvolvimento histórico, tão central como se supunha para o projeto de inclusão social.” A exclusão é produto das desigualdades econômicas e, num sistema de classes sociais, incluir significa combater a exclusão e promover a mobilidade social.

Magalhães e Stoer (2006) apontam que a função da escola inclusiva na perspectiva do capitalismo, além de dissimular as desigualdades, atua como educadora e como fator de mobilidade social do indivíduo na sociedade. E a serviço do mercado, elege o conhecimento como eixo formador de consciência e capacitação para atuar no mercado de trabalho.

Nessa direção, Magalhães e Stoer (2006, p. 68) afirmam “[...] a ideia de que o mercado é a instância que, na emergente ontologia social, define a inclusão, substituindo-se dessa forma as funções do Estado-nação e seu modelo de proteção social.” A inclusão social articulada à proteção social permite perceber as práticas de um mercado excludente que promove a erradicação das diferenças na perspectiva do consumo, com o objetivo de aumentar os seus lucros.

Sabe-se que a Educação é a base para a formação do conhecimento, para a cidadania e para a emancipação do sujeito. Numa concepção habermasiana (2004), a emancipação do sujeito é mediada pela “Teoria da Ação Comunicativa”. Isso consiste dizer que a comunicação passa pela relação entre o discurso do direito e da democracia na construção da cidadania. Incluir o outro na sociedade democrática significa, conforme Habermas, a exclusão social mediante as leis que elevam a condição de cidadão na democracia participativa.

Adorno (2012) também discute a educação direcionada para a emancipação e aponta que a autorreflexão é o elemento fundamental utilizado na educação para o desenvolvimento do conhecimento e para a emancipação do sujeito.

Nessa direção, para justificar o porquê da escola ser inclusiva, Mantoan (2006, p. 36b) diz que “[...] a inclusão se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, [...]”. Além disso, a autora diz que a escola é a oportunidade dos alunos de ser e viver dignamente e de “[...] formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras.”

Sobre educação, o artigo 24 da CDPD (ONU, 2006) preconiza:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2012, p. 48).

Nesse caso, a Convenção observou todas as questões em relação à educação e foi salutar ao defender uma educação inclusiva que garante o desenvolvimento integral, sem exceção, de todos os alunos no sistema escolar. “Para a Convenção, um dos objetivos da educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre [...]” (SASSAKI, 2008, p. 87). Por isso, Sasaki discute os pontos relevantes do artigo 24 no atendimento da criança com deficiência na escola.

Em primeiro lugar, a Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [§5]. Em suas linhas, percebemos que a educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas [§ 2, “a”]. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível [§ 1º; § 2º; “b” e “c”; § 5º]. Isto que cada aluno possa aprender mediante seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas suas inteligências [§ 1º, “b”]. Portanto, a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro [§ 1º, “a”]. (SASSAKI, 2008, p. 87).

Para Sasaki (2008), esse processo deve ser contínuo e de acordo com cada aluno inserido na escola. A qualidade do ensino não está apenas no preparo do corpo docente para ensinar a criança com deficiência, está também no ambiente escolar, onde a estrutura da escola deve ser acessível para atender todos os tipos de deficiência. Em outras palavras, a arquitetura da escola deve ser feita nos moldes da acessibilidade, objetivando romper as barreiras físicas e fora da escola que, muitas vezes, impedem o acesso da criança com deficiência.

A CDPD (ONU, 2006) requer que os Estados Partes invistam em instrumentos que favoreçam a educação da pessoa com deficiência, principalmente na estrutura de um ambiente de aprendizado especializado para atender com qualidade todos os tipos e níveis de deficiência. De acordo com Correr (2003, p. 38), “a utilização de suportes para a inclusão escolar foi agrupada com a categoria

suporte para a vida em comunidade, considerando a escola um importante espaço na comunidade”. Esse suporte técnico é uma maneira favorável de incluir a pessoa com deficiência na escola e na comunidade.

Nessa direção, o Brasil, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, direciona os programas¹⁴ de desenvolvimento da política educacional para atender aproximadamente os 81,7% de pessoas com deficiência, na faixa etária de 15 anos ou mais de idade, que sabe apenas ler e escrever, segundo o Censo/2010 do IBGE (BRASIL, 2014).

O MEC, por meio da Política Nacional, os seus programas constituem um conjunto de ações que possibilitaram o acesso dos alunos com deficiência em classe comum do ensino regular. De acordo com os dados do Censo Escolar/MEC/INEP/2012, a evolução dos números foi “de 13% em 1998, atingindo 76% em 2012. Neste período, verifica-se o decréscimo de 87% de matrículas e espaços segregados de ensino especial para 24%.” (BRASIL, 2014, p. 164).

O avanço pode parecer pouco expressivo, mas o que se observa é que o MEC considera o avanço significativo. A política, mesmo a passos lentos, diminuiu a segregação da pessoa com deficiência e facilitou seu acesso e permanência na escola e em sala comum. Entretanto, os dados apresentados surpreendem e ao mesmo tempo despertam questionamentos. Pois o Programa BPC na Escola surge em decorrência do baixo número de crianças com deficiência na escola.

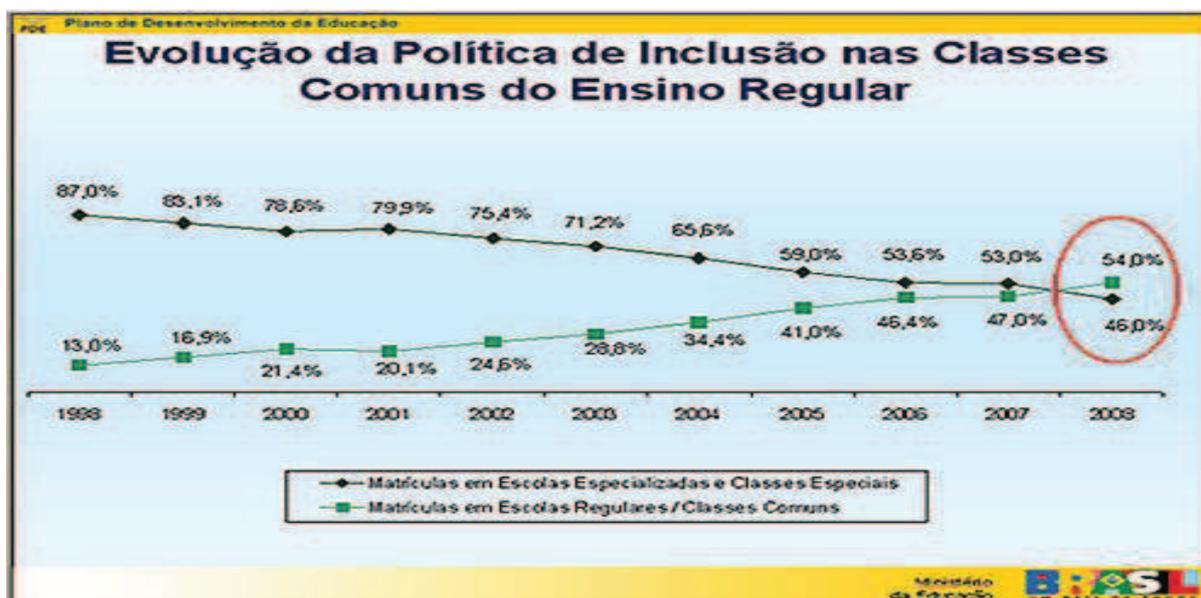
O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola, prioritariamente, na faixa etária de 0 a 18 anos, constitui um Programa Interministerial, sob responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007. Nesta ação, anualmente é realizado o pareamento de dados dos beneficiários do BPC com a matrícula no Censo Escolar, identificando os índices de acesso e de exclusão escolar. Programa BPC na Escola contempla intervenções com vistas à identificação de barreiras de acesso à educação regular. A principal delas é a aplicação de um Questionário específico, com este fim. Para que isso ocorra, os técnicos dos municípios responsáveis pela aplicação do Questionário precisam ser capacitados. (BRASIL, 2009, p. 2).

¹⁴ Programa Implantação de salas de recursos multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade; Transporte Escolar Acessível; Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade à Distância; Programa Interministerial BPC na Escola; Programa Incluir; Proesp; Prolibras; Livro Acessível.

Segundo o Portal do MEC (BRASIL, 2014), em 2008, foi identificado que 71% dos beneficiários do BPC, com deficiência na faixa etária de zero a 18 anos, estão excluídos da escola e que somente 29% destes beneficiários estão na escola”. Esses dados vieram do diagnóstico inicial feito pela equipe de acompanhamento e monitoramento do Programa que cruzou os dados do ano de 2006 e 2007 (BRASIL/MDS, s/d), “indicando que dos 340.536 beneficiários do BPC, pessoas com deficiência, na faixa etária de zero a dezoito anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados, enquanto 239.962 (70,47%) não tinham registros no sistema regular de ensino.

Em outros dados apresentados pelo MEC, em 2008, observa-se um significativo crescimento do acesso de pessoas com deficiência nas classes comuns.

Gráfico 1. Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular.



FONTE: Censo Escola MEC/INE/2008.

Esse pequeno crescimento diz respeito aos programas voltados para o atendimento das crianças com deficiência, principalmente depois do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nessa direção, como o número de crianças que possui o BPC é significativo, a instituição do Programa BPC na Escola é necessária, pois além de favorecer o acesso e a permanência da criança em idade escolar no sistema de ensino, ainda

permite ao MEC o acompanhamento, monitoramento e a organização de um banco de dados das pessoas com deficiência.

O BPC na Escola (BRASIL, 2014), por ser um programa proposto pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Escola Inclusiva, é considerado amplo e preciso. Objetiva, por meio de ações conjuntas com os entes federados, o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola, na faixa de 0 a 18 anos de idade. Além de fazer o acompanhamento e monitoramento, o programa trabalha em parceria com as outras políticas, como: saúde, assistência social e direitos humanos.

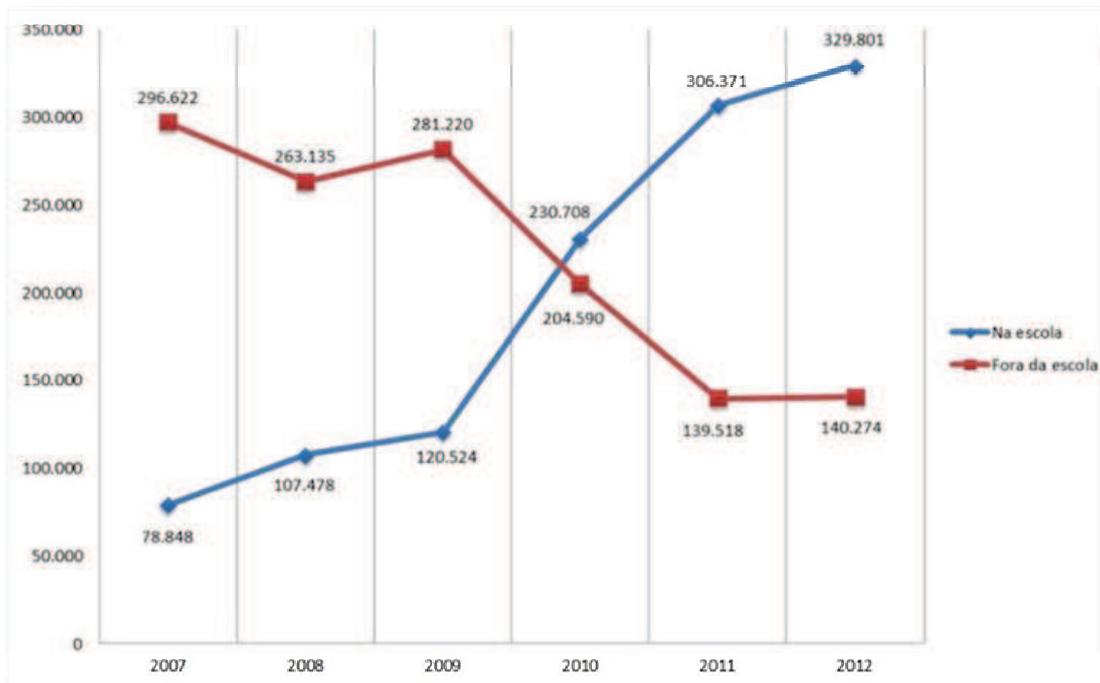
O programa tem por finalidade a integração e socialização dos beneficiários e de suas famílias no espaço escolar e na sociedade. A escola, por sua vez, deve criar condições facilitadoras de ensino aprendizagem para propiciar o desenvolvimento da autonomia, participação social e emancipação do aluno com deficiência. Sobre adesão e aplicação do questionário, o relatório da equipe de acompanhamento e monitoramento aponta:

Em 2008, os 26 Estados, o Distrito Federal e 2.622 Municípios, incluindo todas as capitais, realizaram o processo de adesão ao Programa, possibilitando o acompanhamento de aproximadamente 232.000 crianças e adolescentes com deficiência, beneficiários do BPC. [...] No período de *dezembro de 2008 a 28 de maio de 2010*, foram cadastrados no Sistema BPC na Escola mais de 219 mil Questionários aplicados junto aos beneficiários do BPC, com vistas à identificação das barreiras de acesso e permanência na rede regular de ensino. Dentre as barreiras identificadas destacam-se: o cuidado, as barreiras atitudinais e as dificuldades de acesso a bens e serviços. (BRASIL/ MDS, s/d).

É interessante observar que os números de adesões e questionários aplicados são expressivos e considerados um avanço no acesso da criança à escola. O fato curioso foram as “barreiras atitudinais e as dificuldades de acesso a bens e serviços”, que apresentam nesse momento problemas no acesso da pessoa com deficiência na escola.

Segundo os dados do relatório de acompanhamento e monitoramento, o gráfico 2 mostra o percentual de matrículas realizadas nas escolas brasileiras no ano de 2008 a 2012, por meio do Programa BPC na Escola.

Gráfico 2. Matrículas – Programa BPC na Escola.



FONTE: MEC/MDS/2012.

Entretanto, mesmo que os dados no gráfico 2 tenham mostrado um pequeno acréscimo, informações feitas sobre esse número mostram que eles são pequenos diante do universo de pessoas que apresentam um tipo de deficiência.

O relatório (BRASIL, 2014), de consultoria legislativa, de acordo com a nota técnica do Ministério da Educação, enviada ao congresso para apreciação do Plano Nacional de 2011, apresentou uma análise peculiar ao acesso da pessoa com deficiência na escola. O último Censo da Educação Básica MEC/INEP (BRASIL, 2014) apontou que em 2013, aproximadamente, 843 mil alunos com deficiência estavam matriculados nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto privadas do País. E 77% dos alunos com deficiência estavam incluídos nas salas comuns da rede regular de ensino.

No relatório (BRASIL, 2014), é observado o crescimento do número de pessoas com deficiência no ensino público a partir de 2007. Isso é devido às providências que a Política Educacional adotou para cumprir o que foi estabelecido no artigo 24 da CDPD/ONU. Um detalhe curioso é que na introdução dessa consultoria, é relatado o seguinte:

Este trabalho apresenta dados e informações de caráter geral sobre a população com deficiência no país, constantes dos Censos populacionais do IBGE de 2000 e 2010 e focaliza os esforços de inclusão educacional deste segmento. Aventa também algumas hipóteses explicativas do ainda incipiente atendimento das crianças e jovens com deficiência, em vista das metas preconizadas nos Planos Nacionais de Educação. (BRASIL, 2014, p. 3).

A afirmação na citação sobre a educação inclusiva evidencia que o atendimento das crianças e jovens com deficiência é incipiente no Brasil. O relatório apresenta o crescimento de acesso à escola pública em sala comum por meio do Programa BPC na Escola. Portanto, a Tabela 1 (a seguir) apresenta os dados referentes à escola pública e a Tabela 2 (a seguir), apresenta os dados da escola privada (BRASIL, 2014).

As Tabelas 1 e 2 mostram dados significativos referentes às matrículas de jovens e crianças na rede pública e na rede privada. Esses dados são reflexos do desenvolvimento do Programa BPC na Escola que já conta com a adesão de 2.633 municípios, 26 estados e Distrito Federal. De certa forma, o Programa é plausível, pois além de facilitar o acesso de crianças e jovens na educação básica, faz o monitoramento, acompanhamento e disponibiliza dados para análise e avaliação. (BRASIL, 2014).

Mesmo assim, o aumento das matrículas não significa que todas as crianças e jovens com deficiência são atendidos, uma vez que o Programa só atende pessoas com BPC. Daí fica o seguinte questionamento: onde estão as crianças e jovens que não possuem o BPC? Pois este benefício, segundo a LOAS, é destinado às pessoas com deficiência que não têm como prover o seu sustento.

Quase metade das crianças e adolescentes (48%) com algum tipo de deficiência e que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) está fora da escola. A proporção equivale a cerca de 200 mil jovens que deveriam estar estudando, mas não conseguiram vaga nas escolas ou as famílias não efetuaram a matrícula. (COSTA, 2011, s/n).

Sobre outras controvérsias dos dados da educação inclusiva, o relatório (BRASIL, 2014, p.31) apresenta um problema técnico, pois o PNE e o Movimento Todos pela Educação (MTE), não contam com indicadores para saber a real situação escolar da população com deficiência. De acordo com o estudo feito, observou-se que “[...] as duas bases de dados disponíveis – a do IBGE e a do INEP – não são compatíveis, não permitindo os cruzamentos necessários para a obtenção de medidas como a taxa de escolarização desse segmento populacional.”

Tabela 1. Matrículas de alunos com deficiência em escolas da rede pública educação básica em classes comuns, em escolas exclusivas (especiais) e em escolas comuns com classes especiais (BRASIL, 2007/2013).

Rede pública	2007 (%) (absoluto)	2008 (%) (absoluto)	2009 (%) (absoluto)	2010 (%) (absoluto)	2011 (%) (absoluto)	2012 (%) (absoluto)	2013 (%) (absoluto)
Classes comuns	69,7 285.923	75,5 352.683	80,4 365.796	85,8 457.236	89,3 525.812	90,9 583.619	91,8 609.839
Escolas exclusivas	13,9 57.216	10,8 50.448	8,5 38.862	6,2 33.16	5 29.400	4,7 30.200	4,2 28.089
Classes especiais	16,4 67.142	13,7 64.001	11 50.269	7,9 42.208	5,7 33.684	4,4 28.025	4 26.538

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar. Elaboração: Todos pela Educação/Observatório do PNE/2013.

Tabela 2. Matrículas de alunos com deficiência em escolas da rede privada de educação básica em classes comuns, em escolas exclusivas (especiais) e em escolas comum com classes especiais (BRASIL, 2007/2013).

Rede privada	2007 (%) (absoluto)	2008 (%) (absoluto)	2009 (%) (absoluto)	2010 (%) (absoluto)	2011 (%) (absoluto)	2012 (%) (absoluto)	2013 (%) (absoluto)
Classes comuns	8,3 285.923	75,5 352.638	80,4 365.796	85,8 457.236	89,3 525.812	90,9 583.619	91,8 609.839
Escolas exclusivas	87,4 57.216	10,8 50.448	8,5 38.862	6,2 33.176	5 29.400	4,7 30.200	4,2 28.089
Classes especiais	4,3 10.586	13,7 64.001	11 50.269	7,9 42.208	5,7 33.684	4,4 28.025	4 26.538

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar. Elaboração: Todos pela Educação/Observatório do PNE/2013.

A observação feita é pertinente, pois esses dois institutos têm critérios diferentes. O IBGE não pesquisa sobre transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É o INEP que recenseia esse tipo de deficiência. (BRASIL, 2014).

Mesmo que estes institutos não disponham de dados exatos de escolarização da pessoa com deficiência na educação básica, principalmente em relação à faixa etária, o relatório (BRASIL, 2014, p. 33) aponta que o atendimento nos quatro anos iniciais vai decaindo nos quatro anos finais da educação fundamental, “[...] resultando, no quase inexpressivo atendimento dessa população no ensino médio, o que previsivelmente repercutirá no acesso desse grupo ao nível técnico e superior.”

Essa questão é problemática, pois apresenta lacunas importantes como o fato da matrícula no ensino médio não ser obrigatória. Entretanto, a matrícula nessa modalidade de ensino só passará a ser obrigatória a partir de 2016 e isso tem evidenciado resistência por parte da família e da pessoa com deficiência em ser matriculada no ensino médio (BRASIL, 2014).

Outro problema do ensino médio é a falta de infraestrutura escolar necessária ao bom atendimento dos alunos que apresentam Necessidade Educacional Especial (NEE). Essa deve ser comum em todas as etapas da educação básica e isso é colocado como desafio pelo MEC, pois a resistência não é só da família, é também da escola em fazer a matrícula da pessoa com deficiência. E as famílias que querem matricular os filhos buscam a escola especial ou centros de apoio profissional especializado. Além dos citados, outros elementos também são barreiras de acesso para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

[...] a ausência crescente de metodologias, tecnologias assistivas e de preparo especializado dos docentes a partir dos anos finais do ensino fundamental, bem como o aumento da cobertura do transporte escolar adaptado e o atraso no provimento efetivo e generalizado dos meios apropriados curriculares e de apoio ao ensino e aprendizagem para fazer às distintas necessidades deste alunado. (BRASIL, 2014, p. 34).

Verifica-se que entre os mecanismos que auxiliam no ensino aprendizagem e na permanência do aluno com deficiência na escola, estão as tecnologias assistivas e a falta de preparo especializado dos docentes no atendimento ao aluno com

deficiência. Portanto, a escola acessível desde a sua estrutura até o quadro docente é despreparada em relação ao que é determinado pelas diretrizes da Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2014).

Ao observar os dados, verifica-se que a situação na educação básica se complica no ensino médio. Segundo Góis (2014, p. 27), “[...] são apenas 48 mil alunos com deficiência no sistema, o que representa somente 0,6% do total de jovens estudando no antigo segundo grau.” Desses, é importante ressaltar os alunos com deficiência severa, que dificilmente têm acesso à escola e, quando têm acesso, não conseguem permanecer no sistema de ensino.

Uma das hipóteses levantadas por Alejandra Velasco, gerente da área técnica do Todos Pela Educação, para explicar esse perverso funil do sistema é a transição do modelo do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental. No primeiro, destinado a crianças de 6 a 10 anos, há um vínculo maior entre os professores e seus alunos. Na segunda etapa, o antigo ginásio, a figura do professor praticamente único é substituída por vários profissionais que dão aula, cada um, apenas de sua disciplina. (GÓIS, 2014, p. 27).

Percebe-se que, para os técnicos do MEC, a explicação para a controvérsia apresentada nos dados é justamente a transição para o ensino médio. Góis (2014) alerta que se ela já não é fácil para os alunos sem deficiência, imagine para os alunos que possui algum tipo de deficiência e ainda sem o atendimento especializado de qualidade? Questão esta que aponta uma série de desafios pela frente. E o crescimento que suscita comemoração pelo MEC é insignificante diante de tantos problemas a serem resolvidos e de taxas que mostram pessoas com deficiência fora da escola e daqueles que não permanecem na escola.

É oportuno discutir alguns pontos apresentados na pesquisa. Ferreira (2006) aponta que as iniciativas da educação especial brasileira se deram na década de 1960, passando pelo discurso de integração social até a década de 1990. A partir dessa data de 1990, inicia-se o discurso da inclusão, baseado no documento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, fundamentado na Constituição Federal de 1988 e reforçado pela LDB/96. Nessa direção, o discurso da escola inclusiva propõe a ampliação dos alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares.

O aumento da matrícula das pessoas com deficiência na educação pode ser resultado do movimento social para inclusão e das ações desenvolvidas na

educação especial da década de 1960 até hoje. Dentre as ações, Ferreira (2006, p. 110) aponta que “[...] ao democratizar o acesso à escola pública, sob influência das políticas públicas de inclusão, as redes públicas assumem de modo mais efetivo o compromisso com a inserção de alunos com necessidades especiais.” Entretanto, o autor discute que “[...] a escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns.”

O apontamento de Ferreira (2006) leva à análise de duas questões: a primeira é sobre a apresentação dos dados do Programa BPC na escola. Os dados mostram o crescimento de matrículas de crianças com deficiência, as barreiras atitudinais e também o acesso a bens e serviços. Além disso, não apresenta números do acesso dos adolescentes na escola.

Essa questão pode estar relacionada à falta de reestruturação das escolas públicas no atendimento ao aluno com deficiência. Segundo Mantoan (2006a), a inclusão implica na reestruturação das condições atuais da maioria das escolas no Brasil. Porém, essa reestruturação não aconteceu. Para Cintra (2008, p. 42), “[...] no Brasil, a realidade da rede pública de ensino ainda é de salas superlotadas, baixos salários, má formação dos professores, e estrutura precária, o que dificulta a aprendizagem de qualquer criança.” Nesse sentido, Prieto (2006) aponta que o crescimento de matrículas não significa ensino qualidade.

É inegável a expansão no Brasil das matrículas iniciais no ensino fundamental, sobretudo a partir da década de 1990, e, com esse avanço, o centro das preocupações governamentais passou a ser a garantia da qualidade do ensino, já que os resultados de avaliações tem mostrado que a aprendizagem dos alunos está aquém do esperado. Além disso, ainda há violações do direito de acesso à educação, pois muitas crianças e jovens ainda estão fora das escolas. (PRIETO, 2006, p. 49).

Segundo Prieto (2006), desde a última década do século XX, tem se observado a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns. Entretanto, a autora adverte que para assegurar a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, é necessário investimentos de diversas naturezas.

Nessa direção, a questão dos adolescentes com deficiência fora da escola reflete no baixo número de matrículas de alunos com deficiência no ensino médio e na falta de infraestrutura do sistema escolar. A questão do ensino médio constitui na segunda análise, que consiste em discutir o perfil do aluno do ensino médio num

processo escolar de formação para o mercado. Segundo Mantoan (2006a), as políticas públicas ao propor avaliação do nível de desempenho escolar do aluno, atendem as exigências e interesses dos órgãos internacionais que financiam os projetos educacionais no Brasil.

Pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogêneos, a escola vem produzindo situações de exclusão que, injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes. [...] Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia a educação dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p. 186-187).

Assim como Mantoan (2006b), Frigotto (2010) discute o direcionamento dos órgãos internacionais como: FMI, BID, BIRD, UNESCO, OIT, UNICEF, USAID e os regionais, como: CEPAL, CINTERFOR, OREALC, que desde a década de 1940, por meio do receituário do CBAI e depois pela teoria do capital humano, direcionam os técnicos do Ministério da Educação e de instituições ligadas à formação técnica. Nessa perspectiva, são apresentados dois planos:

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade. (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

Para Libâneo (2012), as políticas oficiais no Brasil estão assentadas nas políticas educativas do Banco Mundial, que orienta as funções da escola a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Libâneo (2012, p. 20), ao discutir a concepção “educação para todos”, aponta “[...] que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem [...] a educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista.”

Na mesma discussão que Libâneo, Neves (2005) aponta que as reformas educacionais em curso são direcionadas pela técnica que compreende a formação de um homem empreendedor e pelo ético-político que visa à formação de um homem colaborador.

Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacidade técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes. (NEVES, 2005, p. 105).

Prieto (2006, p. 67), advertia sobre a distorção de sentido da bandeira de uma educação como direito de todos, que “[...] pode dificultar a compreensão do significado, das implicações e das responsabilidades de todos em relação à efetivação da educação inclusiva.”

Os apontamentos dos autores citados permitem a observação de que a infraestrutura e a pouca matrícula no ensino médio refletem as contradições das políticas educacionais. Segundo Mantoan (2006c, p. 190), os sistemas escolares estão organizados em consonância com uma visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista, do pensamento científico moderno. Orientados por esse pensamento, os sistemas escolares “[...] permitem subdividir os alunos em “normais” e “com deficiência”; as modalidades de ensino em “regular” e “especial”.” Portanto, o ensino médio pode ser apenas uma “breve” preparação para o vestibular, sem o compromisso com o ensino de qualidade.

Nesse sentido, os dados discutidos sobre a Política Nacional da Educação no Brasil e em seguida no Estado de Goiás e Uruaçu responderam o problema de investigação e os objetivos propostos na pesquisa que integra a dissertação.

Os dados sobre a educação inclusiva no Estado de Goiás foram coletados na Gerência de Ensino Especial, Supervisão Operacional da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte; no município de Uruaçu, os dados foram coletados na Subsecretaria Regional e no departamento de Ensino Especial da Secretaria de Educação.

Segundo a Secretaria de Gestão e Planejamento (GOIÁS, 2011, p. 6), “[...] nos dados do Censo Demográfico de 2010, o Estado de Goiás ultrapassou a marca de 6 milhões de residentes, registrando 6.003.788 habitantes.” Desse total, 1.393.540 declararam um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,21% dos habitantes de Goiás.

Nos dados sobre educação nos 246 municípios goianos, o Censo/2010 apresentou o seguinte: 3.512 estabelecimentos de ensino fundamental, 1.960 unidades pré-escolares, 866 escolas de nível médio e 29 instituições de nível superior. Foram registrados, aproximadamente, 1.317.028 matrículas e 66.902 docentes no sistema de ensino Estadual (GOIÁS, 2011).

A educação no Estado de Goiás segue a Política Nacional de Educação coordenada pelo MEC. Nessa direção, elaborou-se o Plano Estadual de Educação - PEE 2008 a 2017, de acordo com a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010. E a educação especial se orienta por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

É oportuno ressaltar que o PEE foi elaborado em 2003, revisto em 2006 e atualizado em 2007. “O PEE foi atualizado para o período 2008-2017, contemplando a legítima vontade da sociedade civil organizada, representando o novo panorama educacional que se deseja para todo o Estado de Goiás.” (GOIÁS, 2008, p. 9/77). O PEE foi aprovado pela Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008.

O PEE/2008-2017, no item que trata da Educação Especial (2011, p. 59/77), expressa que “No Estado de Goiás, não obstante os esforços envidados nos últimos anos, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais ainda é incipiente e está longe de atingir o mínimo necessário.” Essa fala é confirmada nos dados do ano de 2006, apresentados no PEE sobre o atendimento da pessoa com deficiência nas redes de ensino públicas, privadas, APAE e Instituto Pestalozzi.

Segundo o PEE/2008-2017 (2011), a rede estadual, com 1.522 escolas, atendeu 5.995 alunos; a rede Municipal, com 1.454 escolas atendeu 5.406 alunos; a rede Privada, com 5.325 escolas, atendeu 587 alunos; na rede Federal foram apresentados apenas quatro alunos e não foi especificado o número de escolas. O total de escolas é de 8.301 e o total de alunos é de 11.992 em classes de inclusão. Ressaltando que a rede estadual de ensino inclui as escolas especiais estaduais e conveniadas e as escolas em processo de inclusão e atendeu somente estudantes com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento.

implantação da proposta em 513 escolas estaduais de ensino fundamental e médio; • estruturação de 38 redes de apoio à inclusão; • realização do curso de Educação para a Diversidade, com 1.500 horas; • realização de 81 laboratórios itinerantes envolvendo todo o Estado; • estabelecimento de parceria com 150 Secretarias Municipais de Educação; • realização de seminários municipais, encontros pedagógicos e ciclos de estudos; • encontros com famílias e profissionais, para estabelecer uma verdadeira rede de apoio à inclusão; • adaptações físicas em 311 escolas em processo de inclusão; • implantação de 30 classes hospitalares do Projeto Hoje; • oficialização de 50 unidades de referência em educação especial; • capacitação de 9.000 profissionais em educação inclusiva. (GOIÁS, 2011, p. 59/77).

O PEE/2008-2017 (2011, p.59/77) expressa que “no período de 2003-2007, a Secretaria de Estado da Educação empreendeu várias ações com o objetivo de implantar, gradativamente, a educação inclusiva na rede estadual.” Entretanto, o PEE discute as dificuldades enfrentadas e propõe 15 objetivos e metas para melhorar o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas.

Apesar desse esforço, pode-se falar ainda em precariedade do atendimento, que não se restringe ao número de estudantes matriculados, mas se estende às condições de infra-estrutura e de recursos humanos, pois poucas unidades escolares dispõem de condições mínimas aceitáveis, adequadas aos que apresentam necessidades especiais. [...] Por essas razões, apresenta-se como urgente e inadiável a construção, física e social, de escolas qualificadas para o atendimento de cada estudante, independentemente de ele apresentar ou não necessidades especiais, porque a escola é que tem que se adaptar ao estudante, e não o contrário. (GOIÁS, 2011, p. 60/77).

Por não conseguir os dados referentes ao período de 2008 a 2012¹⁵ sobre a Educação Inclusiva em Goiás, serão apresentados os dados do ano de 2013 disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e pela Gerência de Ensino Especial, Supervisão Operacional de Goiás.

É interessante ressaltar que Sasaki (2010), ao fazer uma auditoria em Goiás em 1999, participou da elaboração dos sistemas educacionais inclusivos. Nesse sentido, auxiliou na elaboração do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva entre 2003-2010, pelo governo do Estado. E sobre esse programa Sasaki apresenta os aspectos positivos e as limitações.

Os expressivos números produzidos pelo Programa refletem os aspectos quantitativos alcançados, muito significativos diante do tamanho do Estado de Goiás e da sua população escolar. É oportuno mencionarmos aqui a qualidade dos eventos em prol da implementação da educação inclusiva (empenho dos organizadores e colaboradores na montagem dos eventos) e a qualidade da produção dos professores, alunos, coordenadores, supervisores, diretores e outras pessoas no dia a dia das escolas inclusivas (SASSAI, 2010, p. 131).

De acordo com a nota informativa no site da Secretaria de Educação (GOIÁS, s/d), a primeira etapa do Censo Escolar em 2013 constatou 4.525 escolas em Goiás. Foram registradas 1.430.561 matrículas de alunos na rede municipal, estadual, federal e privada. Desse total, 495.732 estavam nas escolas da rede pública

¹⁵ A Secretaria de Educação do Estado de Goiás encontra-se em processo de levantamento de dados para o Plano Estadual de Educação 2014-2022. (informação verbal).

estadual, sendo 164 alunos na pré-escola, 31.535 nos anos iniciais, 217.020 nos anos finais do Ensino Fundamental, 215.184 no Ensino Médio e 1.261 na educação profissional; além de 8.699 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental e 21.869 na EJA do Ensino Médio.

Observa-se que a nota informativa não apresenta dados referentes à Educação Inclusiva. Os dados apresentados pela Gerência de Ensino Especial¹⁶ compõem da seguinte informação: são 2.060 profissionais que atendem 5.068 alunos no apoio e inclusão; 358 professores de Atendimento Especializado Educacional (AEE), que atendem 5.882 alunos; 510 profissionais intérpretes de libras que atendem 645 alunos; 16 profissionais são instrutores de libras (não tem aluno); dois profissionais são instrutores de Braille (não tem aluno); 115 profissionais no apoio de higienização que atendem 245 alunos; 14 são professores de Refazer e atendem 45 alunos; 55 profissionais do Projeto Hoje (atendimento hospitalar) que atendem 1.534; 55 Psicólogos (não tem aluno); 23 Assistentes Sociais (não tem aluno); 26 Fonoaudiólogos (não tem aluno); sete Pedagogos (não tem aluno); 539 profissionais estão nos CAEEs Conveniados e atendem 4.177 alunos; 214 profissionais nos CAEEs Estaduais atendem 1.473 alunos. (GOIÁS, 2015).

O total de profissionais corresponde a 3.994 que atendem 19.039 alunos. Segundo a Gerência, 11.408 alunos com deficiência estão matriculados no sistema de ensino¹⁷ em Goiás. Entretanto, é oportuno destacar os dados apresentados pelos técnicos da Gerência de Ensino Especial no Seminário¹⁸ de Formação Intersetorial dos Grupos Gestores Locais e Técnicos, realizado em Goiânia-GO, maio de 2014. (GOIÁS, 2014).

Segundo o técnico, “o Censo Escolar de 2013 apontou 7.758 educandos com algum tipo de deficiência matriculados nas 1.052 escolas da rede estadual.” (informação verbal). E os profissionais que trabalham na Educação Inclusiva são 3.154, distribuídos em: Profissionais de Apoio – 2.060; Professores de AEE – 358; Intérpretes de Libras – 510; Apoio Administrativo de Higienização – 115; Equipe Multiprofissional – 111 (GOIÁS, 2015).

¹⁶ Os dados foram solicitados por meio de ofício e visita à Secretaria de Educação, em específico a Gerência de Ensino Especial.

¹⁷ A Gerência não especificou as redes de atendimento.

¹⁸ Seminário realizado pelo MDS para capacitar gestores e técnicos no Programa BPC na Escola. Realizado em Goiânia de 12 a 14 de maio de 2014.

Os dados apresentados são decorrentes da implantação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Esse programa desenvolve ações direcionadas às pessoas com deficiência, promovendo seu acesso e permanência na escola.

No Seminário, foram também apresentados dados sobre o Programa BPC na Escola no Estado de Goiás. Em maio de 2014 o sistema operacional contabilizou 1.087 questionários respondidos pelos 213 municípios que fizeram adesão ao programa. Entretanto, o número de questionários não atingiu a meta do programa que é 7.973 em 2014 (BRASIL, 2014).

Outros programas que compõem o Programa BPC na Escola e que foram destaque no Seminário são: o Programa Escola Acessível, que registrou 436 escolas em Goiás, as quais se adequaram às normas da ABNT para acessibilidade dos espaços físicos; o Programa Transporte Acessível, no qual 32 municípios foram contemplados com 54 veículos e o Programa Sala de Recursos Multifuncionais, que no ano de 2012 disponibilizou 724 Kits de recursos, sendo que 369 foram para as escolas estaduais e 355 foram para as escolas municipais e que, em 2013, entregou 895 Kits, sendo 384 para as escolas estaduais e 511 para as escolas municipais.

No município de Uruaçu, segundo o Censo/2010 do IBGE, a população é de 36.929 habitantes. Em 2012 o Censo/2010 constatou 27 escolas no município que ofertam o ensino fundamental. Dessas escolas, seis são da rede privada, nove estão na rede pública estadual e doze na rede pública municipal (GOIÁS, 2015).

O Ensino Médio é ofertado em cinco escolas, das quais duas estão na rede privada, uma é pública federal e duas escolas são da rede pública estadual. A pré-escola é oferecida em dezessete escolas, das quais seis estão na rede privada e onze escolas estão na rede pública municipal (GOIÁS, 2015).

O departamento de inclusão da Subsecretaria¹⁹ (GOIÁS, 2015) apresentou os seguintes dados sobre Educação Inclusiva, referentes ao ano de 2014: 520 alunos com deficiência foram distribuídos nas 26 escolas da regional. Nessas, há seis salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares. E um Centro de Atendimento Especializado (CAEE), o qual oferece atendimento em tecnologia assistiva.

¹⁹ A Subsecretaria Regional de Educação de Uruaçu-GO não disponibilizou os dados referentes ao período de 2008 a 2012. Sugeriu que fossem solicitados à Secretaria Estadual de Educação.

O Setor de Apoio à Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (GOIÁS, 2015) apresentou os dados referentes ao mês de fevereiro de 2015. São 10 escolas municipais. Dessas, sete escolas com ensino a partir do jardim III à 5ª série e três Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEI que atendem 37 alunos com deficiência. O atendimento ao aluno conta com 23 professores de apoio e um intérprete.

Segundo a coordenadora do departamento de Educação Especial (GOIÁS, 2015), o município de Uruaçu não conta com salas de AEE em rede própria. Para garantir o AEE aos alunos com deficiência, a Secretaria Municipal de Educação fez uma parceria com o CAEE Estadual Herbert José de Souza – CAEE-Betinho. Os alunos são encaminhados para o CAEE mediante a triagem da Equipe Multiprofissional do Setor de Apoio à Inclusão da Secretaria Municipal de Educação.

O Setor de Apoio à Inclusão não apresentou os dados do Programa BPC na Escola. Orientou que se procurasse a Secretaria de Saúde. Também não apresentou os dados referentes ao período de 2008 a 2012²⁰. Entretanto, observa que tanto o Estado e o Município de Uruaçu não possuem uma base de dados sobre a Educação Inclusiva. E os dados apresentados pelas três esferas de governos são contraditórios, pois levam a discutir que esses não correspondem à realidade das escolas e da pessoa com deficiência.

Portanto, os dados apresentados na investigação mostram que as instituições educacionais, seguindo a Política Social e a Política Nacional de Educação Especial, estão desenvolvendo ações para atender as pessoas com deficiência. Entretanto, a efetivação dessas políticas ainda não corresponde aos seus objetivos.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014, em seu documento, aponta que “[...] a despeito dos avanços legais, o panorama brasileiro continua apresentando desigualdades no acesso, qualidade e permanência dos estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidade de educação [...]” (BRASIL, 2014, p. 13). Isso demonstra que a educação na sociedade capitalista é desigual, por isso é excludente.

Arroyo (2010) discute a concepção de uma escola socializada que cria nos indivíduos “a consciência dos deveres” e a “consciência dos direitos”. Dessa forma, a escola reflete o pensamento positivista.

²⁰ Justificou não ter acesso aos dados desse período, porque há rotatividade de funcionários que atendem esse setor e a coordenadora tem pouco tempo de trabalho no setor.

Nesta direção, a prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social, das relações indivíduo-sociedade e da cidadania que contém elementos do romantismo e da sociologia positivista que tanto enfatizaram a educação, ora como elemento de defesa do indivíduo frente ao social, ora como elemento de integração do indivíduo no social, reduzido à unidade moral, à coesão, à integração e à cooperação. (ARROYO, 2010, p. 64).

Nessa perspectiva, o autor destaca a concepção romântica do social manifestado na relação educação-cidadania, que constitui as práticas educativas na igualdade moral. Para tanto, Arroyo (2010, p. 64-65) afirma que “[...] a cidadania é vista como aceitação da obrigação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo, na criança e nos jovens, sobretudo.”

Os apontamentos de Arroyo (2010) trazem a reflexão de que a concepção normativa do social apresenta dificuldade em pensar politicamente a questão da cidadania. Nessa direção, Arroyo (2010, p. 67) discute que isso ocorre porque “[...] as contradições trazidas à ordem liberal pelas pressões democráticas e pela ampliação dos direitos de cidadania têm dificuldade de serem incorporadas na prática educativa [...]”. Essa, para Arroyo, continua “sonhando com um modelo de sociedade corporativa”.

A democracia só se sustenta pela participação dos sujeitos sociais. Por isso, a afirmação de que os direitos sociais são uma luta constante na história da sociedade é uma máxima que precisa ser frisada como incentivo para nunca deixar de lutar por uma escola inclusiva. Porém, Beringh e Boschetti (2011, p. 183) advertem as contradições existentes nas lutas sociais “[...] não se pode ter uma visão romântica de que todos os representantes da sociedade civil estão defendendo os mesmos princípios e o interesse público”. Mas é preciso que todos estejam envolvidos na mesma luta em defesa dos direitos.

Prieto (2006) apresenta os desafios colocados ao sistema de ensino: “fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos.” Essas mudanças a autora aponta que devem ser responsabilidade tanto da sociedade civil quanto dos representantes do poder público. Portanto, Prieto (2006, p. 69) aponta que “[...] garantir a educação de qualidade para todos implica somar atuações de várias instâncias, setores e agentes sociais, [...]”. Isso significa que a educação

escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na busca da melhoria da qualidade de vida da população.

Os desafios são inúmeros, não são todas as escolas públicas e privadas que possuem estrutura adequada e equipe multiprofissional para fazer atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência. Além disso, há divergências entre o modo como a política em si está posta e como as interpretações sobre a política acontecem nas diferentes regiões do País. Entretanto, pode notar que a política social da pessoa com deficiência, tem mobilizado o MEC a desenvolver políticas educacionais inclusivas, demonstrado o compromisso e a luta da sociedade civil na efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. A soma de forças sociais, como a dos movimentos sociais tem contribuído com a conscientização, derrubando rótulos e construindo uma sociedade inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação sobre a Educação Inclusiva: uma reflexão sobre a Política Social da Pessoa com Deficiência analisou as categorias, como: pessoa com deficiência, proteção social, educação inclusiva, cidadania e emancipação. São conceitos que ampliaram o conhecimento do desenvolvimento da política social da pessoa com deficiência e o processo de educação inclusiva.

Nessa perspectiva, o resultado da investigação para a dissertação respondeu ao problema de pesquisa e contemplou os objetivos propostos. Desse modo, a acessibilidade da pessoa com deficiência à escola é um dos mais acirrados debates, uma vez que a Constituição Federal de 1988 é clara ao preconizar no Art. 5º “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...]” (2010, p. 8). Entretanto, por mais clara que seja a Constituição brasileira, ainda é visível o não cumprimento dessa premissa na maioria dos locais públicos e privados da sociedade.

A segregação da pessoa com deficiência sempre foi uma constante na história da humanidade. A maioria das pessoas com deficiência, principalmente aquelas que estão em situação de vulnerabilidade social, não têm acesso à educação, saúde, emprego e igualdade de oportunidade como as pessoas sem deficiência, pois a sociedade ainda não é inclusiva. Basta olhar para as barreiras que impedem a acessibilidade da pessoa com deficiência e os recursos necessários correspondentes aos vários tipos de deficiência, tanto na escola como em todos os espaços da sociedade.

São barreiras que obstruem a acessibilidade da pessoa com deficiência na escola e no mercado de trabalho. E as barreiras estão em todos os espaços urbanos, nas edificações, nos transportes e até mesmo nas metodologias e programas desenvolvidos no atendimento do aluno com deficiência.

Dentre elas, as barreiras que estão presentes na escola consistem na falta de qualidade do ensino, na ausência de tecnologia assistiva, etc. Tudo isso contribui com o despreparo da escola e dos profissionais da educação em trabalhar com a pessoa com deficiência.

Em vista disso, observa que o ensino escolar no Brasil ainda é aberto para poucos. E quando se refere à pessoa com deficiência, o ensino não é inclusivo. O

sistema educacional brasileiro tem dificuldades em garantir escola para todos e com qualidade.

O debate de que a política social não consegue responder à questão de acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola é uma constante na trajetória do sistema educacional. Esse debate surgiu da dualidade entre o ensino regular e ensino especial. Duas formas de ensino que reforçam a segregação e a discriminação do aluno com deficiência.

A política educacional brasileira, no contexto neoliberal, segue a orientação dos organismos internacionais. Nesse sentido, a escola, enquanto instrumento da burguesia, não educa o indivíduo para a cidadania e nem para a emancipação. Nesse contexto, a escola é excludente e reproduz os interesses da ordem burguesa.

A questão da diferença é uma interpretação socialmente construída. Todavia, a terminologia “deficiência”, evidencia um valor cultural gestado segundo os padrões e regras instituídas nas relações culturais burguesas. E numa sociedade em que os homens são socialmente desiguais, a comparação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência assinala para outras divisões, como as classes sociais.

Na ideologia perversa entre superiores e inferiores, pobres e ricos, a pessoa com deficiente é estigmatizada duas vezes. A primeira, porque possui uma marca no corpo que a diferencia das outras pessoas; a segunda, porque boa parte das pessoas com deficiência são pobres.

Quebrar esse ciclo é um desafio das políticas públicas. Essas devem ser elaboradas em conjunto com os entes federados, conselhos de direito e sociedade civil, contemplando a educação, saúde, assistência social, entre outros, com a finalidade de romper com a política assistencialista e paternalista que sempre caracterizou o atendimento as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser entendida como uma ponte entre as políticas públicas emancipatórias e as pessoas com deficiência. Isso significa promover a sua inclusão social e a sua cidadania, garantindo a efetivação de seus direitos fundamentais.

Considerando que a inclusão social da pessoa com deficiência é um processo complexo, garantir o direito a escola e a todos os elementos necessários a sua participação como ser social, significa assegurar o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, pelo Estado e pelo Poder Público. Nesta ordem, a inclusão é

uma proposta de superação de todas as formas de exclusão e discriminação, principalmente no espaço escolar, onde as diferenças são mais acentuadas.

Diante das reflexões realizadas, é importante ressaltar que a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela ONU em 2006, constitui um documento importante e marco na luta em defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Cabe destacar que esse documento evidencia o modelo social, reconhecendo o meio social como deficiente e não inclusivo, resultante dos impedimentos presentes na sociedade. Portanto, a CDPD/ONU/2006 deve ser analisada como um instrumento de monitoramento das políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência.

Este estudo abriu vários leques de compreensão e análise sobre a educação inclusiva e a política social da pessoa com deficiência. As informações obtidas nessa investigação e as considerações expostas têm como premissa instigar novas pesquisas e discussões sobre o tema. Esse estudo buscou contribuir com o enfrentamento dos desafios impostos à efetivação da política social da pessoa com deficiência e incitar a ampliação da discussão sobre a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fábio. Prevenção contra a tortura ou os tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (Org.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ADORNO, Theodoro W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Moar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2012.

ANDRÉS, Aparecida. *Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva*. Brasília: Consultoria Legislativa – Câmara dos Deputados, 2014.

ARROYO, Miguel et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social – fundamentos e história*. Biblioteca Básica/Serviço Social; v. 2. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BIELE, Rosangela Berman. *Desenvolvimento inclusivo: uma abordagem universal da deficiência*. Disponível em: http://www.uefs.br/disciplinas/exa519/Des_Inclusivo_Paper_Port_Final.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOSCHETTI, Ivanete et al. *Política social no capitalismo – tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura,

graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. *3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Relatório Final*. 1. ed. Brasília: SDH/PR; SNPD; Conade, 2013.

BRASIL. *1º Relatório nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2008-2010*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), 2011.

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 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009*. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

BRASIL. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. *DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013*. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf> Acesso em: 2 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. In: SENADO

FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7,853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos

Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.617, de 17 de novembro de 2011. Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. In: SENADO FEDERAL. *Pessoa com Deficiência – Legislação*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 24 de Dezembro de 1996* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 1/12/2014. Brasília: Centro de Documentação e Informação; Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Relatório Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2001 a 2010*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. *BPC na Escola* - Documento Orientador – grupo gestor interministerial. Brasília, 2011. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas/bpc-na-escola> Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. *Relatório de monitoramento e acompanhamento do Programa BPC na escola*. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas/bpc-na-escola>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. *Lei nº 8.742/1993*. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PHDH-3)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara A. P. *Política social e democracia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguês. In: ARROYO, Miguel et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CINTRA, Flávia. Artigo 06 Mulheres com deficiência. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (Org.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

CORRER, Rinaldo. *Deficiência e inclusão social – Construindo uma nova comunidade*. Bauru: EDUSC, 2003.

COSTA, Gilberto. Cerca de 200 mil jovens com deficiência estão fora da escola. *Agência Brasil*, 21/09/2011. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-09-21/cerca-de-200-mil-jovens-com-deficiencia-estao-fora-da-escola-diz-mec>. Acesso em: 5 mar. 2015.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos Direitos Humanos: Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, ano 5, n. 8, 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/dh/br/sur.htm> Acesso em: 14 mar. 2015.

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

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do estado capitalista*. As funções da previdência e da assistência sociais. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *O que é política social*. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Antonio José. Apresentação. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (Org.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIRA, Emílio. *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 2. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GOIS, Antonio. Inclusão pela metade. *O Globo*, 18/08/2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/inclusao-pela-metade-13636964>
Acesso em: 25 fev. 2015.

GOIÁS. *Decreto nº 7.772, de 03 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Goiás Inclusivo – Um Estado Para Todos”. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2012/decreto_7772.htm Acesso em: 26 fev. 2015.

GOIÁS. *Dinâmica populacional de Goiás: análise de resultados do Censo Demográfico 2010 IBGE*. Goiânia: Secretaria de Gestão e Planejamento; Superintendência de estatísticas, pesquisa e informações socioeconômicas, 2011.

GOIÁS. *Goiás ganha plano voltado para pessoas com deficiência – Goiás Inclusivo*. Disponível em: <http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/150979/goias-ganha-plano-voltado-para-pessoas-com-deficiencia---goias-inclusivo> Acesso em: 26 fev. 2015.

GOIÁS. *Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás 2008-2017*. Disponível em: <http://consed.org.br/rh/resultados/2012/planos-estaduais-de-educacao/pee-go.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2015.

GOIÁS. *Escolas concluem, nesta quinta-feira, inserção de dados no Censo Escola* - Mais de 80% das escolas do estado de Goiás já informaram a situação dos alunos matriculados em 2013. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Lists/Noticias/Visualizar.aspx?ID=747>> Acesso em: 10 mar. 2015.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI – Antigos e novos atores sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro – Estudos de teoria política*. 2. ed. São Paulo: Loyola: 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Niusarete Margarida de. Artigo 31 Estatística e coleta de dados. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (Org.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Obrigações Gerais. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (Org.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MARTINS, Lília Pinto. Artigo 02 Definições. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (Org.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?*. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão Escolar*. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 2006b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação Inclusiva – Orientações pedagógicas*. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PANTOJA, Luísa de Marillac P. *Aspectos Legais e Orientações Pedagógica*. São PAULO: MEC/SEESP, 2007.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006c.

MAZZOTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas. 6ª. Ed. Editora: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. 2ªed. São Paulo: Boitempo,2008.

MOTA, Ednei Gomes. Da Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiência ... Discurso ou realidade?. Disponível em:<http://www.profala.com/arteducesp98.htus>. Acesso em: 15 mar. 2015.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia – Estratégia do Capital para Educar o Consenso. Editora: Xama. São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, Geraldo. Propósito. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. (org.). Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: [Goiás]/ Universidade Federal de Goiás, Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura. Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/PesquisaDocumental_Goias.pdf>. Acesso em: 04 de abr. 2015.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. Amartya Sen e as sociedades mais justas como ideia e realidade. FUNDAMENTO – Revista de Pesquisa em Filosofia, n. 5, jul-dez- 2012. Disponível em: <http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n5/vol1n5-1.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

PAULA, Ana Rita. Artigo 03 – Princípios Gerais. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

PEREIRA, Potyara A. P. Necessidades Humanas – Subsídios à Crítica dos Mínimos Sociais. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Potyara A. P. Discussões Conceituais sobre Política Social com Política Pública e Direito de Cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. Política Social no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi & PINSKY Jaime (orgs). História da Cidadania. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão Escolar. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 2006.

PUGLIESE, Vanessa. Artigo 16 Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

ROY, Lise. Políticas Sociais Setoriais e por Segmento – Pessoas Portadoras de Deficiência. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 3. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Brasília:UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000.

RIBAS, João Batista Cintra. O que são pessoas com deficiência. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: David Rodrigues (org.). Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

STOER, Stephen e MAGALHÃES, António M. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: David Rodrigues (org.). Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. 2ªed. São Paulo: Boitempo,2008.

SANTOS, Antonio Raimundo. Metodologia científica – a construção do conhecimento. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Marisa Ferreira. Benefício de Prestação Continuada e Proteção Social no Brasil – limites e perspectivas. In: SPOSTI, Aldaíza (org.). Proteção Social de Cidadania – Inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal. São Paulo: Cortez, 2004.

SASSAKI. Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma Sociedade para Todos. 8ª.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. Artigo 24 – Educação. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SIQUEIRA, Luana. Pobreza e Serviço Social – Diferentes Concepções e Compromissos Políticos. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SPOSATI, Aldaíza. Benefício de Prestação Continuada como Mínimo Social. In: SPOSTI, Aldaíza (org.). Proteção Social de Cidadania – Inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal. São Paulo: Cortez, 2004.

SPOSATI, Aldaiza et al. Os direitos (dos desassistidos) sociais. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

THOMÉ, Clarissa e LEAL, Luciana Nunes. Brasil tem 45, 6 milhões de deficientes. Estadão, 29 de junho de 2012.

Teoria do Capital Humano. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm> acesso no dia 28 de mar. 2015.

VEREZA, Claudio. Participação na vida política e pública. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

VIANA, Maria José. Assistência Social no Contexto do Pluralismo de Bem-Estar: Prevalência da Proteção Social Plural ou Mista, Porém não Pública. Goiânia. Ed. Da PUC-GOIÁS, 2012.

VIEIRA, Evaldo. Os Direitos e a Política Social. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VITAL, Flavia Maria de Paiva. Preâmbulo. In: RESENDE, Ana Paula; VITAL, Maria de Paiva (orgs.). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

WERNER, Jaeger. Paidéia. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.