

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM BUSCA DE UM ESPAÇO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho – (UNESP/Bauru)

MENDES, Enicéia Gonçalves

verinha@emphasis.com.br

Resumo – Considerando que a escola deve garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, este estudo é parte de uma pesquisa maior que objetivou verificar o rendimento escolar dos alunos com deficiência incluídos nas escolas públicas estaduais do município de Bauru. Assim, o presente estudo ora apresentado tem por objetivo traçar e analisar o percurso histórico da Educação Especial bem como verificar se os professores de classe comum têm o conhecimento deste contexto histórico. O trabalho faz referência ao período que compreende a evolução histórica da Educação Especial desde a Antiguidade até os dias atuais enfatizando os aspectos que conduziram este processo da exclusão as perspectivas atuais de inclusão escolar. Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa, voltada tanto para o estudo de fontes que implicam em documentos legais e publicações específicas da história da educação especial, além de levantar junto aos professores se a formação inicial recebidas por eles ofereceu subsídios teórico-práticos sobre o ensino para alunos com deficiência, sobretudo se a Disciplina História da Educação, componente dos quadros curriculares das licenciaturas e cursos de magistério em nível de Ensino Médio, abordou a evolução histórica deste segmento populacional. O resultado referente a análise processual histórica, aponta que nos dias atuais ainda encontramos resquícios da antiguidade referentes a exclusão social. No entanto, vale ressaltar que há inúmeras iniciativas de ordem internacional, as quais se refletem no contexto da educação brasileira como tentativas legais e de formação profissional visando reverter este quadro para a inclusão. Atualmente ainda estão presentes práticas excludentes, mediante as quais, pessoas com deficiência são excluídas e segregadas em suas próprias famílias e/ou instituições especializadas, quando a escola não cumpre com seu papel democrático garantindo acesso e permanência para todos os alunos com qualidade. Em relação ao perfil dos professores referentes a sua formação inicial, na disciplina História da Educação, os resultados indicaram que dos 68 professores que responderam ao questionário, somente dois afirmaram que na formação inicial tiveram acesso a algumas informações sobre a história da Educação Especial, mas que julgavam insuficientes para o trabalho em sala de aula. Observa-se na atualidade a iniciativa de reformulações curriculares no ensino superior, no sentido de garantir acesso a essa temática, nos cursos de pedagogia. No entanto, ainda estamos longe desta proposta ser efetivada em todas as licenciaturas conforme recomendação do Ministério da Educação. Parece-nos ser primordial que os sistemas de avaliação externa dos cursos superiores incluam este quesito em suas pautas dentre os diversos existentes.

Introdução

A utopia será sempre algo realizável num futuro próximo mediante a ação transformadora do trabalho; dirigida para algo não existente, a utopia além de orientar a ação humana coletiva permite a crítica da realidade existente fornecendo pontos-de-referência para a avaliação do presente (VALE, 1995, p.3).

Mediante a análise do processo histórico é possível verificar que a forma como a sociedade relaciona-se com as pessoas com necessidades especiais está vinculada às conquistas dessa mesma sociedade. Várias foram as concepções de deficiência que permearam o debate sobre as pessoas com necessidades especiais dentro da sociedade e, principalmente, seu acesso à educação, sendo que as atitudes sociais estão atreladas aos conceitos e atributos da saúde, da doença e da deficiência.

Optou-se neste trabalho por apresentar somente alguns momentos significativos da história da Educação Especial, considerando que este tema já foi amplamente discutido por diversos autores da área. No entanto, tais informações têm sido acessadas apenas por professores especialistas da Educação Especial e, acreditamos que deveriam ser socializadas a todos os professores.

Ao se pensar na educação da pessoa com deficiência na perspectiva da inclusão parece-nos que seria importante contextualizar as raízes históricas desse movimento.

Embora a história de qualquer fenômeno não possa ser traçada de forma linear e com etapas bem delimitadas, optamos por fazer um breve relato histórico da educação das pessoas com deficiência acreditando que o acesso a informação apenas não garantirá mudanças de paradigmas, porém pensar na educação dessa população implica também em conhece-la, para compreender o movimento atual contra qualquer tipo de discriminação.

Assim, buscamos traçar uma análise teórica destes momentos e seus reflexos no contexto educacional brasileiro. Por fim, há a intencionalidade de iniciar um debate em paralelo acerca da importância deste conhecimento voltado para a história da Educação Especial estar contido nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Básica, da mesma forma que compõe a História da Educação comum.

Para tanto, foram utilizados documentos históricos, legais, bem como o resultado da aplicação de um questionário em forma de entrevista voltado para os professores de classe comum. Este instrumento por sua vez contou com questões que versaram sobre a

presença ou não da História da Educação Especial em sua formação inicial permeando o currículo e os conteúdos da disciplina História da Educação.

Iniciando o percurso histórico da Educação Especial

É a partir do século XVIII que se encontram as primeiras iniciativas visando evitar o isolamento dos cegos e dos demais excepcionais, numa tentativa de desenvolver as potencialidades que eles ainda dispunham (LEMOS, 1981, *apud* BUENO, 1993, p.56).

Diversos autores como (Jönsson, 1994; Mendes 1995) afirmam que até o século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida.

A partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas.

O período da segregação nasceu, como nos lembra Pessotti (1984), com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga familiar e social, não propriamente para oferecer educação. Neste sentido a educabilidade de tais pessoas ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Nesta época esperava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências, gerando comportamentos normalizados.

No final do século XIX e meados do século XX, de acordo com Mendes (1995), foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado.

Stainback e Stainback (1997) lembram que, ao mesmo tempo, outra tendência se desenvolvia nos Estados Unidos: a criação de “escolas comuns” públicas, onde a maioria das crianças era educada. Desta forma neste país, entre 1842 e 1918, todos os estados legislaram o ensino obrigatório e as escolas públicas receberam muitos recursos para seu desenvolvimento.

Nos Estados Unidos, nos anos pós-guerra, segundo Aranha (1994), vários aspectos do meio social, econômico e político trouxeram transformações nas diferentes diretrizes que norteavam a atenção à pessoa com necessidades especiais. A pressão social representada pelos movimentos de defesa dos direitos das minorias (negros, latino-americanos, pessoas com necessidades especiais, entre outros), obrigou o governo a tomar medidas concretas no sentido de minimizar a discriminação e segregação dessas minorias. Naquela época, de acordo com Canziani (1995), o homem passou da concepção de invalidez para uma visão de pessoa útil ou inútil, apto ou inapto, baseado no modelo do capitalismo.

Santos (1995) afirma também que a escassez de mão-de-obra, causada pelo curto espaço entre as duas Guerras Mundiais e, obviamente pela perda de soldados, influenciou também o movimento integracionista de pessoas com necessidades educacionais especiais.

No final da década de 1950, na Dinamarca, o conceito de normalização é idealizado por Bank-Mikkelsen e Nirje almejando colocar ao alcance dos deficientes mentais modos e condições de vida diários os mais parecidos possíveis com as formas de vida do restante da sociedade (CARVALHO,1997).

A idéia da integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social que percorreu vários séculos. As instituições foram se especializando para atender pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia a segregação continuou sendo praticada. A idéia era prover serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber tais pessoas nos serviços existentes na comunidade.

A década de 1960, foi marcada nos Estados Unidos por um aumento significativo de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, clínicas de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais (ARANHA, 2000).

A crise mundial do petróleo, segundo Mendes (1995) que atingiu diversos países e culminou em cortes de gastos com programas sociais, produzindo também mudança na filosofia de serviços, nas décadas de 60 e 70 do século anterior, em função do alto custo dos programas de atendimento segregados nos países desenvolvidos. Assim programas educacionais com práticas integradoras que significavam também, economia para os cofres públicos, passaram a ser defendidos.

De acordo com Canziani (1995), a partir dos anos setenta, inicia-se nos Estados Unidos e atingindo outros países, o movimento de “vida independente”; por parte de

portadores de deficiências, dos pais e dos profissionais. Tal movimento defendia a eliminação da dependência e ressaltava o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, de construírem a sua autonomia, sendo sujeitos e não mais objetos de decisões tomadas sobre elas.

Nesse contexto surge, em 1975, nos Estados Unidos a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (RIO DE JANEIRO, 1981) e o Programa de Ação das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 1982) visando implementar tais direitos, amparados legalmente pela lei PL. 94.142/75 (EUA, 1978) que regulamentou oficialmente a colocação de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes o menos restritivos possíveis, nos Estados Unidos.

Impulsionada pelo lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes "Participação Plena e Igualdade", lançado em 1981 pela ONU, uma parcela da população em muitos países começou a constatar que haveria uma necessidade de mudança também da sociedade, para se fazer valer esse direito, conforme relata Regen (1998) e, assim, se intensificaram em âmbito mundial, as discussões sobre a fusão do ensino especial com o regular.

De acordo com Sailor, Gee e Karasolft (1993) duas ondas de reformas políticas no sistema educacional norte-americano, também influenciaram este movimento. A primeira, marcada pela busca de excelência escolar, destinava às escolas, fundos para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade do ensino americano; a outra, a da reestruturação escolar, visava uma revisão do currículo, avaliação do desempenho, instrução descentralizada, autonomia, orçamento, decisão compartilhada, fusão e coordenação dos recursos e envolvimento com a comunidade.

Jönsson (1994) afirma que estes fatos citados acima deram início nos Estados Unidos e na Europa, seguidos por outros países, a uma nova caminhada em direção à conquista do direito à vida digna e integral, favorecendo o surgimento do conceito de inclusão no final da década de oitenta. Este autor enfatiza que: *“para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim adaptar a sociedade às pessoas (p.63)”*.

A busca da ciência por mecanismos para a libertação do homem de suas próprias condições da natureza tem sido contínua. Todavia o avanço tecnológico, não resultou, efetivamente em alteração das práticas vigentes.

A história da Educação Especial no mundo percorreu então, segundo Aranha (2000) três paradigmas, o da Institucionalização, o dos Serviços e o de Suportes, estando esse último fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade e, sócio-politicamente, no princípio da igualdade, que aponta para a inclusão, entendida como “*o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado* (ARANHA, 2000, p.13)”.

Os caminhos da Educação Especial brasileira

Januzzi (1992), em seu levantamento sobre a história da Educação Especial no Brasil, concluiu que sua origem se deu basicamente em instituições, com atendimento registrado em São Paulo, desde de 1600, ainda no Brasil colônia, e que foi se expandindo timidamente. Assim a Educação foi sendo o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos da sociedade.

O início da Educação Especial se deu no Brasil, no momento em que a sociedade vivia sob a influência do liberalismo, que sustentou as tendências republicanas e abolicionistas (MAZZOTTA,1996).

De acordo com o autor acima são dois os períodos na evolução da Educação Especial no Brasil. O primeiro de 1854 a 1956, em que se verificava iniciativas oficiais e particulares isoladas, tendo este período a fundação do "Imperial Instituto para Meninos Cegos" atual (Instituto Benjamin Constant), o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) e o segundo que abrange de 1957 a 1993, que teve as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Embora a Constituição de 1824, primeira no país, promettesse a educação primária e gratuita a todos, esta foi relegada ao esquecimento. Januzzi (1992) aponta que:

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades (p.23).

Mendes (2001) afirma que autores que se dedicaram a História da Educação Especial no Brasil, dentre eles (BUENO, 1993; JANUZZI, 1992; MAZZOTA, 1996 e outros) ilustram uma exclusão no período colonial, prevalecendo um descaso da educação voltada para as minorias, e que as raras instituições existentes, atuavam pautadas em uma concepção médico-pedagógica, que passou pelo período da Constituição de 1989, chegando até 1920.

As medidas mais concretas referentes à criação da Educação Especial, ocorreram nas décadas de 20 e 30 do século XX. Nessa época implantaram-se as primeiras classes de Educação Especial num contexto de superação da política de governadores, que segundo Ide (1990) dava-se a passagem do sistema agro-comercial para o sistema urbano-industrial, propiciando uma nova estrutura para a sociedade, com a formação de novas classes, ajustando-se ao capitalismo mundial em expansão. Fazia-se sentir, também, o desabrochar de novas formas de pensamento social importadas de outros países.

De acordo com Severino (1986) no Brasil, no início do século XX, ocorre o chamado “entusiasmo” pela educação e a escola passa a ser vista como redentora da humanidade.

A Escola Nova pautada na teoria de estudiosos como Maria Montessori que respeitava as diferenças individuais, seria um instrumento de modificação de exclusão social. Todavia, Saviani (1992) constatou que quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela esteve articulada com a construção de uma sociedade democrática. Pois ao formular sistemas de ensino a burguesia colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática.

Com o movimento da escola Nova e o “Entusiasmo pedagógico”, Oliveira (1996) relata que a partir de 1930, as preocupações educacionais, adquirem um enfoque “técnico-pedagógico”, começando a aparecer as propostas de pesquisas científicas, iniciando uma preocupação com a redução das desigualdades. Esta situação influenciou fortemente a educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, embora muitas vezes a ênfase no desenvolvimento global do educando, visando diminuir as diferenças por meio de uma educação apropriada, acabou levando a uma rotulação e a propostas de ensino individualizado; que de certa maneira, quando não efetivadas, acabaram contribuindo para a segregação dos “ditos diferentes”.

No período de 1937 a 1945 o Brasil passa pelo Estado Novo, sendo observado um retrocesso no processo de democratização do ensino, através de uma política

centralizadora da Educação, com um forte controle estatal em todos os setores sociais, e um certo fortalecimento do Ensino Superior (MENDES, 2000).

A partir de 1958, observamos um investimento técnico-financeiro junto às secretarias de educação e instituições especializadas, por parte do Ministério da Educação e um estímulo às campanhas nacionais, visando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (JANUZZI, 1992).

Omote (1999) afirma que paralelo ao crescimento da rede privada houve uma expansão de ofertas aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes especiais, salas de recursos, unidades de ensino itinerante, na década de 70, com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as secretarias Estaduais de Educação. Contudo, tais serviços serviram mais para atender à demanda de alunos vitimados pelo fracasso escolar do ensino comum, do que propriamente para oportunizar acesso aos alunos com necessidades educacionais que estavam fora da escola.

Apesar deste crescimento Bueno (1993) alega que o número de crianças atendidas pela Educação Especial foi pequeno, tanto em termos de oferta de vagas nas escolas públicas, quanto em relação ao número de atendimentos oferecidos pela rede privada.

A Educação Especial passou então a exercer, conforme aponta Bueno (1993) um duplo papel, atendendo por um lado à democratização do ensino, à medida que ampliava as oportunidades educacionais para a clientela que não se beneficiava dos processos educacionais regulares. Por outro lado, ela também respondia por um processo de segregação da criança considerada diferente, legitimava a ação seletiva da Educação Regular, funcionando como dois subsistemas paralelos e sem ligação um com o outro: o da Educação Comum e o da Educação Especial.

Nas décadas de 60 e 70 o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, apresentou pequenas modificações, resultantes da luta por efetivação de seus direitos enquanto pessoas e, principalmente, pelo processo de democratização da educação.

Pouco a pouco, através das ONGs como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde para o âmbito da educação.

A necessidade de uma política de Educação Especial, foi se delineando nos anos 70, quando o Ministério da Educação assumia que a clientela da Educação Especial era a que requeria cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade. Em 1986 a expressão "alunos excepcionais" foi substituída por "alunos portadores de necessidades especiais" Bueno (1993).

Finalmente, na década de 80, desabrocharam no Brasil correntes oriundas do movimento de integração e normalização da Europa e dos Estados Unidos que valorizaram cada ser humano, pertencente ou não às "minorias". Assim, as pessoas com necessidades especiais, seus familiares e profissionais, foram à luta para conseguir duas importantes conquistas: integração e direitos iguais (CANZIANI, 1995).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia, onde foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva.

O século XX terminou sem que a integração, apoiada amplamente em diversos documentos legais, chegasse a ser concretizada de fato, uma vez que ainda é muito grande o número de alunos em escolas especiais e em classes especiais. Contudo, pesquisas mostram que nem sempre os serviços especiais cumprem efetivamente seu fim (MAZZOTTA, 1996; MACHADO, 1994; MICHELS E GARCIA, 1999; OMOTE, 2000).

Tais serviços especializados na maioria das vezes, provocam uma permanência prolongada de alunos, quase sempre sem perspectiva de retorno ao ensino comum. Omote (1999) revela que a manutenção prolongada de alunos em classes especiais para deficientes mentais pode ser uma outra evidência do mau uso dessa modalidade de atendimento em Educação Especial.

Certamente, não podemos cair no extremismo e generalizações, pois também encontramos estudos na literatura (IDE, 1990; CAMPOS, 1999) que mostraram experiências bem sucedidas realizadas em classes especiais.

Assim, nos dias atuais a história da Educação Especial no Brasil está com uma página em branco a ser construída, esperamos que esta construção seja pautada em princípios éticos como respeito à diversidade e igualdade de direitos, tão perseguidos pela humanidade.

É dentro dessa ótica que a Educação Especial deve ser analisada, caso contrário estaremos contribuindo muito mais para a manutenção do processo de segregação do aluno diferente, do que para a democratização do Ensino, cujo caminho não pode se pautar na divisão abstrata entre os que, em si, têm condições de frequentar a escola regular e os que, por características

intrínsecas, devem ser encaminhadas a processos especiais de ensino (BUENO, 1993, p. 81).

Finalizamos o segundo milênio e adentramos o terceiro com o discurso da inclusão em evidência, movimento este, mais discutido dentre todos os outros na Educação Especial, atingiu a pauta da Educação Regular em todos os níveis de ensino, e diversas experiências já se despontam em diversas partes do país. No entanto, Mantoan (1997) afirma que a situação atual do atendimento às necessidades escolares da criança brasileira é responsável pelos altos índices de repetência e evasão no Ensino Fundamental. Entretanto, na imaginação social, como cultura escolar, a impotência de certos alunos – os pobres e os deficientes – para enfrentar as exigências da escolaridade regular é uma crença que aparece na simplicidade das afirmações do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema.

A Política Educacional do Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo as primeiras iniciativas educacionais voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais surgiram por volta de 1917. Efetivou-se primeiramente em instituições especializadas, geralmente de caráter filantrópico, aliadas a iniciativas governamentais, exerceram importante papel, contribuindo tanto para o atendimento direto de alunos, como para o processo de sensibilização e de informação da sociedade (SÃO PAULO, 2001).

Algumas dessas instituições estiveram ligadas ao poder público através da Secretaria de Estado da Educação, procurando assim, obedecer às disposições legais da época acerca do atendimento educacional de alunos com necessidades especiais.

Em 1933, uma importante tomada de decisão política materializou-se a partir da elaboração do “Código de Educação”, instituído pelo Decreto 5.881 de 21 de abril de 1.933. Esse código dimensionou os aspectos filosóficos, sociais e técnicos, estabelecendo que a Educação Especializada se daria no contexto da escola pública.

A partir de então, iniciou-se a criação de classes especiais, de salas de recursos e de unidades de ensino itinerante; as duas últimas voltadas prioritariamente para a área de deficiência visual. As classes especiais, instaladas em escolas da rede regular de ensino e alicerçadas no princípio da integração, visavam preparar o aluno com deficiência para a inserção numa classe comum, compatível com seu nível de escolaridade.

Segundo as Novas Diretrizes da Educação (SÃO PAULO, 2001), as classes especiais inicialmente transitórias passaram a ter caráter permanente, que não mais atendiam à proposta inicial de inserção desses alunos nas classes comuns. Algumas transformaram-se em espaços para encaminhamento de alunos com as mais variadas dificuldades de aprendizagem, multirrepetentes, com idades defasadas em relação ao nível de escolaridade. Assim, passaram a estigmatizar alunos, determinando negativamente suas vidas.

Em todas as análises, cabe acautelar-se com as generalizações. As classes especiais, levando em conta, principalmente, o profissionalismo de muitos professores especialistas e diretores, cumpriram seu papel.

Como em todo processo dinâmico, há necessidade de renovação para que a Educação Especial se adapte ao momento atual, diante de novos paradigmas.

Fortalecendo essa necessidade de renovação, reivindicações sociais pressionam atualmente a concretização dos direitos retratados na legislação. Essa busca encontra-se em diferentes momentos de avanço. Ela tem, no entanto, um horizonte definido: a escola que, além de um local mediador e irradiador do conhecimento, é um dos principais ambientes de convivência social e deve propiciar, a todos os alunos, oportunidades para cultivar a solidariedade, o sentido de pertencer e a capacidade de extrair riquezas diante das diferenças.

Ao reconhecer a Educação Especial como modalidade de ensino não se deve perder de vista a sua perspectiva transversal. Ela deve assim ser entendida porque permeia todo o fluxo escolar: da Educação Infantil ao Ensino Superior.

De acordo com as Novas Diretrizes da Educação Especial de São Paulo (SÃO PAULO, 2001) não há nos sistemas de ensino dois tipos ou tipos separados de educação que variam de acordo com as características dos alunos. Educação Especial não é um subsistema ou um sistema paralelo de ensino. Educação Especial é um conjunto de recursos que devem ser organizados e disponibilizados nos sistemas de ensino e suas unidades escolares, aos alunos que necessitem de apoios educacionais diferenciados da maioria.

Souza e Silva (1997) assinalam que não devemos esperar que as diretrizes resolvam todas as especificidades de nosso sistema educacional, pois o detalhamento das ações no dia a dia do funcionamento dos sistemas, deve ser objeto de normas menores, que vão dos decretos às portarias e resoluções. Diretrizes são por definição,

indicativas e não resolutivas das questões do aqui e agora, como equivocadamente entendem alguns.

A rede pública estadual de São Paulo possui atualmente 6 milhões de alunos, dos quais 15.000 apresentam algum tipo de deficiência, ou seja, 0,25%. Levando-se em conta a estimativa da Organização Mundial da Saúde de que 10% de uma população é portadora de deficiência, poderíamos, a grosso modo, concluir que existiriam aproximadamente 600.000 alunos fora da escola (SÃO PAULO, 2001).

As decisões explicitadas pelas novas diretrizes, pela nova Resolução sobre Educação Especial e pela criação de um Centro de Apoio Pedagógico Especializado, além de outras medidas, reafirmam o compromisso do Estado de São Paulo com a Educação para Todos, visando uma mudança dos números apresentados.

Os fundamentos legais do Estado de São Paulo estão amparados na Constituição Estadual (SÃO PAULO, 1989) em seu artigo 239, na Indicação n.º 12/99 (São Paulo, 1999), na Deliberação n.º 5 (SÃO PAULO, 2000) que fixam as normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais e, principalmente, a Resolução SE 95/00 (SÃO PAULO, 2001) que indica no seu Art. 2º que, o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito nas classes comuns das escolas em todos os níveis de ensino (SÃO PAULO, 2000).

Nesta ótica a inclusão escolar deve ser entendida como um estado da comunidade escolar. O aluno não tem que ser incluído, se há inclusão escolar ele pertence naturalmente à escola.

De modo geral, Mendes (2001) afirma que as legislações não definem que a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais tenha que ser obrigatoriamente na classe comum da escola regular. O dispositivo legal seria atendido caso a inserção ocorresse via classe comum associada à sala de recurso ou professor itinerante, ou ainda via classe especial.

Percebe-se que houve algum avanço na Resolução SE nº 95/00, da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Essa resolução estabelece que o atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais. Admite-se também que, em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua

integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos.

Neste sentido Mendes (2001) afirma que embora seja mantida a idéia do continuum de serviços a resolução avança no sentido de adotar uma diretriz política que pode se tornar no diferencial para viabilizar a mudança de paradigmas, que seria a colocação preferencial não apenas na escola regular, mas mais especificamente na classe comum das escolas regulares. É preciso ressaltar entretanto, que sem a provisão de suportes (físicos, materiais, pessoais, técnicos e sociais) para alunos e professores a Educação Inclusiva não se concretizará.

Portanto, seria importante que os textos legais enfatizassem que os apoios poderiam e deveriam ser centrados preferencialmente na classe comum, o que inibiria a possibilidade de que a inserção acontecesse na maioria das vezes, via classe de recurso, forma esta que manteria a situação atual e dificultaria a junção necessária entre a Educação Regular e a Especial.

Segundo Ferreira (1998), os documentos legais acompanham as tendências atuais de escola inclusiva apontando mais para a linha da "educação + escola comum" do que para a da "assistência social + instituição especializada". Desta forma, um dos desafios atuais para os sistemas estaduais e municipais de ensino é assumir uma parcela significativa do alunado atendido pelas instituições e os que ainda não possuem acesso a qualquer serviço educacional.

Face ao exposto, podemos então observar a necessidade urgente da aplicação desses textos legais, pois tais documentos constituem-se em uma base para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem discriminação. A urgência dessa aplicação deve-se ao fato de que, ainda hoje, no Brasil, apesar dos números terem aumentado no último Censo (BRASIL/INEP, 2004) apenas uma pequena parte da população de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais têm acesso e permanência na escola, considerando a estimativa da Organização Mundial da Saúde, ainda que nos diferentes documentos legais citados, a sua participação preferencialmente na rede regular de ensino seja garantida.

Da exclusão a inclusão

A história da humanidade, desde a mais remota é ilustrada por práticas sociais segregadoras, o saber não era acessível para todos. Nesse sentido a exclusão foi se

firmando, da forma que a sociedade foi sendo construída em cada momento histórico, ficando alguns grupos excluídos do sistema educacional, como é o caso das pessoas com alguma deficiência, dos negros, dos de classe social mais baixa, dos com dificuldades de adaptação escolar por motivo de aprendizagem ou de relacionamento.

O futuro chegou, estamos no ano 2001, época para a qual eram projetadas, há 30 ou 40 anos atrás, uma série de previsões das quais algumas concretizaram-se, como o avanço tecnológico, cada vez mais acelerado. Mas será que todas estas transformações contribuirão para uma sociedade mais justa e mais humana?

A realidade indica que não temos injusta distribuição de renda, altos índices de violência, miséria e um precaríssimo estado da educação no Brasil que apresenta muita ineficiência no ensino básico; improvisação no ensino médio; deficiência e pouca oferta de formação técnica no nível profissional; expansão do Ensino Superior sem os cuidados necessários de preparação de seu magistério. Assim podemos concluir que ainda estamos engatinhando para uma sociedade inclusiva para todos.

O descaso das elites brasileiras com a educação das massas é uma marca perversa em nossa história. A escola da maneira como está estruturada, acaba sendo reprodutora da injustiça social, a medida que chegamos no século XXI com indicadores educacionais que colocam o Brasil em situação desvantajosa dentro da própria América Latina, que se não forem modificados contribuirão para a permanência da pobreza e da exclusão social.

Neste contexto, o aluno com necessidades educacionais especiais se encontra inserido junto ao grande número de excluídos do principal objetivo da educação, que é promover situações capazes de transformar, de preparar o homem para uma vida positiva, ativa, saudável e produtiva; enfim, para exercer o direito de ser cidadão.

O conceito de cidadão significa ter acesso pleno a todos os direitos individuais, políticos, sociais e econômicos que assegurem uma vida digna ao ser humano. Há portanto, uma estreita relação entre cidadania e direitos humanos.

Os objetivos gerais da Educação Especial não diferem da Educação Comum, uma vez que ambos os processos devem proporcionar ao educando, a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, auto-realização, qualificação para trabalho e preparo para uma vida com dignidade.

Mendes (1999) afirma que os significados conferidos aos termos como “integração”, “educação inclusiva”, “inclusão” e “inclusão total” assumem na literatura,

sinônimos e antônimos, consenso e divergência, não esclarecem muito a questão, já que mesmo na Declaração de Salamanca (Brasil, 1997) eles são ambíguos.

Desta forma parece que a literatura nos remete a uma conclusão que o problema não está na discussão terminológica de integrar ou incluir, e sim em como implementar, no contexto da realidade educacional brasileira, uma proposta de Educação Inclusiva que seja ao mesmo tempo racional, responsável e responsiva, em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula.

Cada vez mais a diversidade vai se firmando como algo natural e a sociedade precisa orientar-se para que cada membro, com sua singularidade, possa usufruir do bem coletivo. Nesse contexto amplia-se o movimento de autodefesa e de luta pelos direitos humanos, e a discussão passou a ser em torno de um novo conceito, denominado inclusão. Termo este que tem sido usado para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos.

O discurso passou a ser pautado em princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, valorização da diversidade, aprendizado cooperativo, solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito de todos a ter os suportes necessários para uma vida digna, com mais qualidade em todos os aspectos como, lazer, cultura, trabalho e educação. Sendo assim, esta nova proposta não se restringe somente a pessoas com alguma "deficiência"; o princípio da inclusão é extensivo a todas as pessoas.

A filosofia da inclusão deixa claro que não devemos realizar uma leitura individual dos problemas e processos, mostrando que o problema não está nos sujeitos e sim na maneira como o sujeito e a sua deficiência é concebido no seu ambiente social (MRECH 1999).

Mader (1997) define inclusão como um paradigma que considera a diferença como algo inerente à relação entre os seres humanos. Uma sociedade onde há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e as diferenças entre as pessoas são aceitas como algo normal. Neste processo há a adequação da sociedade às necessidades de seus membros, para que eles possam desenvolver e exercer plenamente a sua cidadania.

A inclusão social implica na conquista de espaço social mediante as interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais, através de uma participação das pessoas como membros ativos e produtivos da sociedade, o que significa participação na escola, no lazer e no trabalho. Esta é uma condição almejada não somente pelas

peças com necessidades educacionais especiais, mas por todos aqueles que são excluídos no processo produtivo da sociedade, conseqüentemente, do direito à educação, saúde, moradia e lazer (ESCOREL, 1995).

Aranha (2001) enfatiza que a inclusão social ocorre em um processo de ajuste mútuo, no qual a pessoa com necessidade especial aponta suas necessidades e à sociedade compete organizar ajustes e providências que garantam o acesso e a convivência no espaço comum. Todavia a inclusão tem o mesmo pressuposto da integração, que é o direito da pessoa com necessidade especial ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade.

Uma sociedade acolhedora e responsiva, num sistema inclusivo deverá proporcionar, a curto, médio e longo prazo, adaptações e implementações (físicas, materiais, humanas, sociais, legais, etc.) junto a diversos setores da comunidade, pois as pessoas com necessidades especiais precisam, sim, de serviços que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, mas estas não são as únicas providências necessárias para garantir acesso e permanência com qualidade. Falar de igualdade de oportunidade não é o mesmo que oferecer exatamente as mesmas oportunidades para todos. Muitos suportes são possíveis de imediato. Outros, requerem maior planejamento a médio e longo prazo. No entanto, todos devem ser disponibilizados, caso se pretenda alcançar uma sociedade justa e democrática.

Assim, a inclusão escolar no cenário educacional vem se construindo, sem dúvida em meio a grandes discussões internacionais, ganhando força nos debates principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (São Paulo, 1995), realizada em Jontien, Tailândia em 1990, promovida pela Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

O evento buscou sensibilizar os países membros para a necessidade emergente de se estabelecer ações concretas no sentido de modificar, até o ano 2000, a calamitosa situação do analfabetismo nas diversas partes do mundo.

A discussão sobre a inclusão de alunos especiais dentro da temática "Escola para todos" foi intensificada com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), cujas diretrizes e princípios orientadores, vêm fundamentar o trabalho desenvolvido nas escolas que seguem a filosofia da inclusão.

Stainback e Stainback (1997) apontam que o termo "integração" foi abandonado por pressupor objetivos de reinserção de um aluno ou de um grupo de alunos na estrutura normal da escola e na vida comunitária, depois dele já ter sido excluído; sendo que a "inclusão" visaria, desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular. A ênfase nas escolas inclusivas visa construir um sistema que inclua e considere as necessidades de cada um.

A inclusão beneficiaria a todos os alunos, com necessidades educacionais especiais ou não, que poderiam desenvolver sentimentos sadios de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade. Trata-se de um ideal, sem dúvida. Um ideal que pressupõe um mundo diferente deste nosso, um mundo no qual a cooperação não seja ato de misericórdia, geradora de benemerência. No qual poderíamos ter também escolas especiais para aquela minoria de indivíduos severamente comprometidos que delas necessitassem, utilizando tais recursos numa perspectiva de educação inclusiva.

Segundo Rego (1995), a escola deve ser um espaço para transformações, para as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua e para a criatividade. A inclusão na escola seria então, o processo pelo qual ela se adapta, se transforma, para poder inserir em suas classes regulares todas as crianças e jovens que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

A escola é um espaço social privilegiado para o debate, por suas funções políticas, dentre outras. Questões como: o combate à exclusão, a inclusão de todos, a qualidade de ensino e a escola que temos *versus* a que queremos; já estão nas agendas das discussões de universidades, instituições e sistemas educacionais. Mas, aceitar o ideário da inclusão não autoriza o "bem intencionado" a mudar o que existe num passe de mágica. A escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo onde as desigualdades – que são estruturais nas sociedades (DEMO, 1990) – não atinjam os níveis inaceitáveis de miséria, mortalidade infantil, analfabetismo e outros com os quais temos convivido neste país.

Neste sentido, a inclusão é um processo mundial que está posto na nossa sociedade, garantido por leis. Resta fazê-lo da melhor forma possível.

Por ser a inclusão um processo, do qual o princípio é a igualdade e a democracia, ele não estará pronto, mas sim será um ideário a ser perseguido. Neste sentido muitas são as críticas ou alertas que vão surgindo em relação a melhor maneira de proceder ao processo de inclusão. Schwartzman (1998), por exemplo, enfatiza que impor a presença de indivíduos com deficiência em escolas regulares, sem o devido

preparo, resultará no constrangimento destes mesmos indivíduos sem qualquer benefício.

Schwartzman (1997) alerta para uma pergunta fundamental quando pensamos em inclusão educacional: De que sujeito estamos falando? Será que realmente todos se beneficiariam de classes regulares do ensino comum?

Como salienta Carvalho (1997), a inclusão é um "processo" e, como tal, "*deve ser paulatinamente conquistada*". Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente" e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente.

Historicamente, nunca se presenciou tantos movimentos criativos, propostas, mobilizações sociais, discussões, planos e programas, em tão pequeno espaço de tempo. Olhando por essa ótica, o resultado positivo significa o avanço das conquistas sociais, educacionais, psicológicas, econômicas e políticas para a pessoa portadora de deficiência.

A inclusão social no documento Novas Diretrizes da Educação Especial (SÃO PAULO, 2001) é conceituada de acordo com Aranha (2000), como uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa a garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e ou/ grupo social.

No mesmo documento inclusão escolar é definida como "*um estado da comunidade escolar. O aluno não tem que ser incluído, se há inclusão escolar ele pertence naturalmente à escola*" (p. 8).

Muitas ações foram concretizadas visando a integração social e escolar de todos os seres humanos, mas ainda estamos longe da Proposta de "Educação para todos com qualidade". Assim muitas recomendações, indicações, resoluções e deliberações só ficaram enfeitando o papel e ainda temos no mundo todo, principalmente nos países em desenvolvimento, altos índices de exclusão social.

Busca-se hoje que os direitos sejam respeitados; até porque os princípios fundamentais da igualdade e integração social, são garantidos constitucionalmente. O contexto onde se dá o discurso desses princípios revela uma visão neoliberal, conservadora, ou mesmo romântica e ingênua pois não leva em conta que ao falar de igualdade, o faz num contexto social de desigualdades sociais assentadas nas relações de poder vigente. Há indícios de que já se reconhece as diferenças, mas não se garante a igualdade de oportunidades a todos. Assim certamente, encontraremos ainda instituições

que apresentam uma filosofia integracionista com prática assistencialista, e escolas com Projetos Pedagógicos (com aqueles "chavões"), enfatizando a diversidade e escola para todos, porém a estrutura, a prática pedagógica e a avaliação ainda revelam um quadro de exclusão educacional.

Todavia quanto a possíveis desânimos diante do quadro apresentado, é importante lembrar que ao longo dos séculos conquistas foram alcançadas, não podemos acreditar que estamos partindo do zero, como se tudo ainda estivesse por fazer. Um sistema educacional inclusivo é processo que é político, social, econômico, histórico e pedagógico (CARVALHO,1997).

A sociedade brasileira vai precisar dar uma resposta ao processo inclusão escolar que se instalou por pressões políticas e sociais e que, embora de natureza ideológica, o fenômeno da inclusão também tem seu aspecto social e poderá trazer implicações práticas, julgamos que a academia científica deve, não apenas investigar o processo, mas também se esforçar para produzir novos conhecimentos sobre os mesmos.

O aprimoramento das políticas públicas no campo social necessita que elas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação sistemática pois, caso contrário, estaremos atuando no terreno de suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade. Segundo Prieto (2001):

É dever do poder público avaliar o desenvolvimento das ações propostas e utilizar os dados dessa avaliação para o aprimoramento das políticas públicas de cunho social. A indagação é a seguinte: as ações educacionais do poder público respondem a uma política de atendimento ou de mera prestação de serviços?; Têm-se garantida a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais ou somente propiciado espaço de convívio social? Cabe ressaltar que não é suficiente usar como indicadores somente dados oficiais para análise de evasão e repetência escolar, tampouco informações sobre aceitação (ou diminuição das reclamações) do aluno pelo professor e colegas. Mais do que isso, é imprescindível que sejam criados instrumentos que avaliem a aprendizagem dos alunos e sinalizem as mudanças que devem ser implantadas para garantir educação para todos (p.11).

A ausência da história da Educação Especial na formação do professor

Em relação ao perfil dos professores referentes a sua formação inicial, na disciplina História da Educação, os resultados indicaram que dos 68 professores que responderam ao questionário, somente dois afirmaram que na formação inicial tiveram acesso a algumas informações sobre a história da Educação Especial, mas que julgavam insuficientes para o trabalho em sala de aula. Observa-se na atualidade a iniciativa de reformulações curriculares no ensino superior, no sentido de garantir acesso a essa

temática, nos cursos de pedagogia. No entanto, ainda estamos longe desta proposta ser efetivada em todas as licenciaturas conforme recomendação do Ministério da Educação. Parece-nos ser primordial que os sistemas de avaliação externa dos cursos superiores incluam este quesito em suas pautas dentre os diversos existentes.

Parece mentira, mas em pleno século XXI ainda existe muita falta de informação e mitos sobre as pessoas com deficiência. A política atual prevê a inclusão educacional do aluno com necessidades educacionais especiais, amparada por Documentos Legais como LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001) e outras. Assim é muito importante que todos os professores conheçam informações básicas sobre as deficiências visando minimizar os preconceitos. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações em que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais.

Caberia como responsabilidade dos cursos de formação de professores para atuarem no ensino comum, abordar as questões referentes ao histórico que desnuda a realidade sobre quem e quantas são as pessoas com deficiência; quais os tipos, características e causas mais comuns das deficiências e possibilidades de prevenção. Este conjunto constituiria-se então não só como acesso e conhecimento de causa enquanto amparo legal, mas também o primeiro passo para um verdadeiro no processo de inclusão educacional baseado em uma construção histórica.

Considerações finais

É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só não revertem situações e crenças arraigadas na consciência social dos indivíduos. Ainda que haja iniciativas governamentais e esforços internacionais, é bem sabido que a mudança do paradigma da educação especial vista como algo à parte, um apêndice da educação e conseqüentemente, também um apêndice da sociedade, é algo que requer ações de convencimento e para tal necessariamente deverá expandir-se e deixar de permear apenas a comunidade científica. É preciso que haja o levantamento de discussões que direcionem para a tomada de decisões resultando em ações efetivas. Aí sim, poderemos dizer que o paradigma da educação inclusiva esteja não arraigado, mas efetivamente presente nas famílias, nas escolas, enfim, na sociedade, através de estudos

e práticas científicas. No trabalho de Mrech (1999, p.2) citando as palavras de Kuhn¹: *Um paradigma é uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade científica que apresenta uma determinada concepção da realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento.*

Refletindo sobre a realidade brasileira, concluiu-se que ao implementar serviços de Educação Especial com objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos nas últimas décadas iniciado a colocação de alunos de escolas e classes especiais em classes comuns de escolas regulares, práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, o processo ainda se encontra aquém do desejado

No ensino regular paulista a inclusão e integração escolar apresentam divergências entre elas quanto à propriedade ou não da implantação de uma política educacional inclusiva. A pesquisa documental aponta para que os órgãos governamentais brasileiros têm apresentado como fundamentos da Educação Especial os princípios da integração e normalização presentes na Conferência de Educação para Todos, (SÃO PAULO, 1995) e na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Assim, podemos inferir que o problema não está em discutir integrar ou incluir, e sim em COMO implementar, no contexto da realidade educacional, o de escola inclusiva. É necessário que se avalie nos planos governamentais as reais condições da região, da cidade, do estado e do país para se elaborar qualquer diretriz que diga respeito à inclusão da pessoa portadora de deficiência na rede comum de ensino.

Em se tratando dos processos de inclusão e exclusão, a literatura, ao longo da história, evidencia que os autores, nacionais ou estrangeiros, parecem insatisfeitos com os paradigmas que têm predominado nas práticas da Educação Especial pois, a despeito de todos os esforços, constata-se que os alunos com deficiências, distúrbios de conduta e talentos especiais continuam excluídos, seja das escolas comuns e até de escolas especiais, seja da apropriação do saber, na intensidade e ritmo necessários para sua aprendizagem.

¹ KHUN, Thomas, S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo. Editora Perspectiva. 1978.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M. S. F. A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n.º 2, p. 63-70, 1994.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização, In: **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª edição, 1997.

BRASIL. Lei n.º 4.024/61, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692/71, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL. Parecer n.º 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPOS, L. S. Avaliação e reeducação psicomotora e sócio-cognitiva de crianças de classe especial da E. E. P. G. Marechal Floriano. **Anais da Mostra de T. G. I.** - v. 1, n.º 1, 1º Semestre de 1999, p. 12.

CANZIANI, M. L. Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico. **Educação**. Porto Alegre - RS - 1995.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DEMO, P. **Pobreza Política**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

ESCOREL, S. Exclusão Social no Brasil contemporâneo - um fenômeno sócio-cultural totalitário? **Encontro Anual da ANPOCS 19**, 1995, Caxambu, 1995.

- FERREIRA, J. R. - **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Campinas: Caderno CEDES, v. 19, n.º 46, p. 7-15, setembro, 1998.
- HOCUTT A. M. Effectiveness of special education: Is Placement the critical factor? **Future Child**, v. 6, p. 77-102, 1996.
- IDE, S. M. **Construção da leitura e Escrita: Proposta de intervenção em classe especial para deficientes mentais**. Tese de Doutorado - USP. São Paulo, 1990.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- JÖHNSON, D. Instructional goal structure: Cooperative competitive, or individualistic. **Review of Educational Research**, n.º 44, p. 213-240, 1974.
- JÖNSSON, T. **Inclusive education**. Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.
- LIEBERMAN, L. M. Preserving special education for those who need it. In: STAINBACK & STAINBACK. **Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston. Eds.: Allyn & Bacon. p. 13-25, 1992.
- MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 44-50, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 137-141, 1997.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. A educação inclusiva que queremos. **Re-criação: Revista do CREIA**. Corumbá, v. 4, n.º 1, p. 33-44, 1999.
- MENDES, E. G. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil) - mimeo, 2000.
- MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.
- MENDES, E. G. **Educação Inclusiva: Realidade ou utopia?** Mesa Redonda do LIDE - USP, São Paulo: abril 1999.
- MENDES, E. G. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva**. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. UNESP - Marília/SP. Mimeo, 2001.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: Realidade ou utopia?** Mesa Redonda do LIDE - USP, São Paulo, abril 1999.

NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.** Tradução por: Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: CVI-NA/APADE. Tradução de The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities; 1996, 49 p.

NAÇÕES UNIDAS, Resolução n.º 37/52. **Programa de Ação das Nações Unidas.** Assembléia Geral das Nações Unidas, 1982.

NAUJORKS M. I.; SOBRINHO, F. P. N. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação.** Bauru: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência.** Dissertação de mestrado - UFSCar: São Carlos, 1996.

OMOTE, S. **Comunicação e relações interpessoais.** Educação, Universidade e Pesquisa, organização de Kester Carrara. Marília: UNESP - Marília: Publicações; São Paulo: FAPESP, 2000.

OMOTE, S. A Integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em psicologia**; v. 2, p. 55-62, 1994.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**; v.1, n.º 1, p. 4-12, 1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, EDUSP, 1984.

PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos.** Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/a_construcao_de_politicas.asp?f_id_artigo=152> Acesso em 02 nov. 2001.

REGEN, M. Da segregação à integração: a minha trajetória. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 142-148, 1997.

REGO, T. C. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico.** São Paulo – SP. Ed. Scipione, 1995.

RIO DE JANEIRO. Declaração dos Direitos do Deficiente. Resolução n.º 3447, de 9/12/1975, In: **O correio**, ano 9, n.º 3, março, p. 134, 1981.

SAILOR, W.; GEE, K.; KARASOFF, P. Full Inclusion and School Restructuring. In: SÃO PAULO - Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de

- março de 1990, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância: Brasília: 1991), In: **O Correio da UNESCO**. Ano 9, n.º 3, v. XXXVIII e v. XXXIX, UNESCO, 1995.
- SÃO PAULO, **A construção da Proposta Pedagógica da escola - A escola de cara nova**: Planejamento 2000. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2000.
- SÃO PAULO, **Constituição Estadual**. São Paulo, 1989.
- SÃO PAULO, **Deliberação 3-5-2000**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, D.O.E de 4/5/2000, p. 9 e 10.
- SÃO PAULO, **Indicação n.º 12**. São Paulo: Conselho Estadual da Educação, 1999.
- SÃO PAULO, **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.
- SÃO PAULO, **Resolução SE 95 (2000)**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, D.O.E 10/01/2001, p. 111.
- SÃO PAULO. **Decreto n.º 5.881** de 21 de abril de 1933.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: 3ª ed. Cortez, 1992.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando?. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 62-66, 1997.
- SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: ed. Cortez, 1986.
- SOUZA, P. N.; SILVA, B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Educating all students in regular education. **TASH Newsletter**, v. 13, n.º 4, p. 1-7, 1997.
- UNESCO, **A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa**. UNESCO, 1968.
- UNITED NATIONS. **World Programme of Action concerning Disabled Persons**. Nova York, 1983.
- VALE, J. M. F. Projeto Pedagógico como Projeto coletivo. In: CIRCUITO PROGRAD, 1995. São Paulo. O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP. **Anais...**, 1995, p. 2-10.