UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

REGIANE TIMOTEO DAS NEVES

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE 1994 A 2014: LIMITES E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR

CURITIBA

2016

REGIANE TIMOTEO DAS NEVES

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE 1994 A 2014: LIMITES E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre ao Programa de Mestrado em Educação – Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Profª. Dra. Anita Helena Schlesener

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

N511 Neves, Regiane Timoteo das.
Políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência de 1994 a 2014: limites e perspectivas na inclusão de alunos surdos no Município de Colombo-PR/ Regiane Timoteo das Neves; orientadora Profª. drª Anita Helena Schlesener.
141f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016

1. Políticas públicas. 2. Inclusão. 3. Exclusão. 4. Surdez.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.912

TERMO DE APROVAÇÃO

Regiane Timoteo das Neves

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE 1994 A 2014: LIMITES E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do titulo de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 23 de março de 2016.

Profª. Drª. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Profª. Dra. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:

Prof. Dra. Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dra. Michelle Fernandes Lima
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Para Miguel e Maria que continuam vivos na cor dos meus olhos, no jeito do meu cabelo e no meu sorriso...

AGRADECIMENTOS

Esperei tanto por esse momento, pois escrever o agradecimento para mim era o prenúncio de que as etapas do trabalho estavam quase ou concluídas e como passei esses dois anos agradecendo deixei essas linhas àquelas pessoas que em algum momento de minha vida foram importantes para que esse momento acontecesse.

Aos meus pais, que sem saber ler e escrever, oferecerem-nos sua juventude, gastas em anos de sol quente da lavoura, no cabo do facão no corte da cana, nos banheiros limpos nas casas das patroas, nas noites em claro na vigilância, e tudo isso para que pudéssemos morar, comer, estudar. De todos os seus filhos, só eu tive o “privilégio” de fazer uma graduação em uma Universidade pública em uma época em que “que pessoas como eu” nem imaginavam conseguir isso; portanto devo a eles quem sou e aonde cheguei.

Aos meus irmãos Agnaldo, Reginaldo e Regina que dividiam comigo o bolo na lata em cima do armário e a vida na casinha de madeira de porta verde — mas peço licença aos outros irmãos para agradecer ao mais velho, Agnaldo Timoteo — que deixou sua adolescência para que nós vivêssemos a nossa e dividiu com meus pais a responsabilidade de cuidar de nós.

Ao meu marido Sérgio pelo incentivo, paciência e amor, nas horas de ausência e desespero — suas mãos estendidas me confortavam e me faziam continuar no foco.

Ao meu Tio Geraldo que me levou ao meu primeiro dia de aula lá em 1987, nós nem sabíamos, mas esse acontecimento seria o início de uma grande caminhada cheias de desafios que nos traria até aqui.

Aos meus Amigos de Mestrado pela troca, pela amizade, mas em especial a Silvia Sofia scheid da Silva minha companheira de leitura e carona, pelas longas conversas, conselhos e conhecimento.

Aos professores do Programa por nos mostrarem um conhecimento que me norteará na vida acadêmica.

Às professoras Dra. Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos e Dra. Michelle Fernandes Lima por participarem da minha banca e contribuírem para o meu aprimoramento.

À professora Marta Rejane Proença Filietaz, por me apresentar o programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo auxílio e incentivo.

À Professora Silvana Elisa de Morais Schubert, por ler meu trabalho e pelas sugestões enriquecedoras.

À minha orientadora, Dra. Anita Helena Schlesener, por dividir comigo seu conhecimento e me mostrar o caminho com seu jeito simples e delicado, mas com uma escrita e pensamento fortes.

“A alma não se salva só com palavras. São necessárias obras, e como!”

(Antonio Gramsci)

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa o estudo das Políticas Públicas de inclusão de alunos com deficiências e a inclusão de alunos Surdos no período de 1994 a 2014. Aborda os limites e perspectivas no contexto da inclusão de alunos surdos no município de Colombo-PR, e considera que o reconhecimento dos direitos daqueles que se sentem oprimidos não podem ser uma imposição de lei, mas formado na convivência e na assimilação de valores. É fundamental salientar a importância do tema, embora já tenha sido muito pesquisado e documentado. O processo de inclusão é dinâmico e necessita de um contínuo trabalho de pesquisa que crie uma base teórica sólida para reflexões e ações que contribuam na efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência, em especial os alunos surdos em escolas regulares de educação básica. A problemática deste trabalho busca investigar de que forma as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, sobretudo do aluno surdo, foram implantadas com base no contexto educacional brasileiro até sua aplicação no município de Colombo-PR diante dos fatores de definição e funcionamento de suas propostas no período de 1994 a 2014. Para orientar a sequência deste trabalho, foram elencados como objetivo geral: Investigar as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência e seus desdobramentos na inclusão do aluno surdo diante das contradições da realidade na escola regular de educação básica; como objetivos específicos: Explicitar o contexto exclusão/inclusão que caracteriza a sociedade moderna; analisar os documentos oficiais exarados entre 1994 a 2014 que respaldam legalmente o processo de inclusão no Brasil; analisar as políticas públicas de inclusão a partir da trajetória de educação do aluno surdo no Brasil e investigar o processo de inclusão de alunos surdos no município de Colombo-PR. Para a realização da pesquisa foram utilizados como fontes os documentos legais que fundamentam as políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil. Também foi realizado um levantamento bibliográfico contextualizando histórica e ideologicamente as concepções das políticas públicas para o processo de inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo do aluno surdo na sociedade brasileira no período de 1994 a 2014. As conclusões apontam as defasagens entre as propostas e a efetivação das políticas evidenciando os limites do processo de inclusão.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Inclusão. Exclusão. Surdez.

ABSTRACT

This thesis has as its search goal the study of public policies for the inclusion of disabled students and the inclusion of deaf students from 1994 to 2014. It addresses the limits and perspectives towards the inclusion of deaf students in the city of Colombo-PR. Furthermore, it believes that the rights recognition for those who feel oppressed cannot work as law enforcement, but formed in coexistence and values assimilation. It is essential to emphasize the importance of this issue, although it has been heavily researched and documented. The inclusion process is dynamic and requires a continuous research work to create a solid theoretical basis for reflections and actions that contribute towards the inclusion process of students with disabilities, particularly deaf students at Elementary Schools. This work aimed to investigate how public policies have been implemented, mainly with deaf students, based on the Brazilian educational context until its application in the city of Colombo-PR before its definition and operational factors of its proposals dated from 1994 to 2014. To guide the sequence of this work it was listed as general objective: the investigation of the public policies with regards to the inclusion of students with disabilities and the results of the inclusion of deaf students within the contradictions presented in regular schools; Specific objectives: Explain the context of exclusion / inclusion that characterizes the modern society; analyze official documents formally drawn up from 1994 to 2014 which have legally supported the inclusion process in Brazil; analyze public policies with regards to the inclusion of deaf students from their historical and educational background and investigate the process of inclusion of deaf students in the city of Colombo-PR. For this research, the legal documents that support public policies for inclusive education in Brazil will be used. It was also performed a literature research that contextualizes some historical and ideological conceptions of public policies for the process of inclusion, mainly to deaf students from 1994 to 2014. In order to collect data, it was performed non-directive interviews. To understand the contradictions in the inclusive process of students with disabilities in the Brazilian regular schools, it was used the historical materialism method because it provides a critical reflection between what is presented in public policy and the reality found at Elementary Schools.

Keywords: Public Policy. Inclusion. Exclusion. Deafness.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FENEIS	Federação Nacional de Educação dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e social
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MORHAM	Movimento e Reintegração dos Hansenianos
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
PNE	Plano Nacional da Educação.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROJOVEM	Programa de Inclusão de Jovens
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Eletronic Library

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 AS VÁRIAS FORMAS DE EXCLUSÃO SOCIAL 20
2.1 EXCLUSÃO NO CAPITALISMO 20
2.2 DO LIBERALISMO AO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL 31
2.3 EXCLUSÃO/INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL 48
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO (1994-2014): UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS 63
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO 84
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL 84
3.3 AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS 93
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS 100
5 LIMITES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR 113
5.1 O MUNICÍPIO DE COLOMBO E SUAS CONTRADIÇÕES 113
5.2 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO MUNICÍPIO DE COLOBO: LIMITES E PERSPECTIVAS 116
5.2.1 Procedimentos metodológicos 116
5.2.2 Análise da coleta dos dados 117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 127
REFERÊNCIAS 132
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 140
ANEXO B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ 141

1 INTRODUÇÃO

O sistema capitalista vigente se configura como excludente, em uma divisão de classes[1] que se mostra perversa e sempre privilegia uma parcela minoritária da população dominante que dita as regras do pensar e agir em uma sociedade estamentada. O reconhecimento dos direitos daqueles que se sentem oprimidos não pode ser "imposto" por lei, mas formado na convivência e na assimilação de valores.

Reconhecer as diferenças, respeitar a diversidade são atitudes que precisam ir além de normas e legislações, ou seja, não se respeita alguém, aceita-se no grupo ou comunidade porque são regras legais, mas sim porque se visualiza um ser humano igualmente merecedor de respeito como qualquer membro da sociedade que o cerca. Esses são fatores que contribuíram para que a escola possa ser inclusiva, respeite o todo e a diversidade, com direcionamentos que possam ser dados à luz de discussões as quais favoreçam os educandos que não podem ser vistos como entrave dentro das escolas, mas sim como integrantes desse espaço.

A partir da década 1990[2], movimentos mobilizados para chamar a atenção nas questões da inclusão, sobretudo a inclusão de alunos com deficiência diante de um cenário mundial globalizado com a disseminação das políticas do neoliberalismo[3], que tem características de intervenção mínima do estado e profundas transformações nas relações da sociedade realizaram reflexões a fim de mostrar onde os responsáveis pelo poder público precisavam intervir.

É fundamental salientar a importância do tema, embora já tenha sido muito pesquisado e documentado por autores como Garcia (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2006), Kassar (2004), entre outros que se dedicam a pesquisar o processo de inclusão e também as produções acadêmicas que envolvem essa temática. Valendo-se dos estudos de Silva (2011), que em sua dissertação de mestrado fez um levantamento de teses e dissertações disponibilizadas nos bancos de dados da CAPES, SCIELO, ANPED, CEDES e nas principais Universidades como, a

---

[1] A definição de classe social, tal como vemos atualmente, é segundo a ótica de Marx. Ele separava as classes pelo seguinte aspecto: a relação dos donos do capital e os vendedores de força de trabalho, que é o patrão e o proletariado (CLASSE SOCIAL, 2015).

[2] Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien – Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 (SHIROMA et al., 2002, p. 56-57).

[3] Um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p. 3).

Universidade Federal de Minas Gerais, faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e também a Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP.[4]

Usando em sua pesquisa um recorte temporal de 1990 a 2009, a autora utilizou como palavras–chave, educação Inclusiva, politicas públicas/ educação inclusiva, inclusão, inclusão escolar, financiamento/ inclusão, política/ financiamento/ inclusão, e como resultado desse levantamento destaca que:

> Após realizar a pesquisa introdutória sobre as produções acadêmicas nos meios acima citados e, fazendo uso das palavras-chave mencionadas, foi levantado um total de 243 produções acadêmicas entre artigos, dissertações e teses na área da educação Inclusiva. SILVA (2011, p. 21)

Isso demonstra o quanto o processo de inclusão é dinâmico, necessitando um contínuo trabalho de pesquisa que crie uma base teórica sólida para reflexões e ações as quais contribuam na efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência, em especial os alunos Surdos[5] em escolas regulares de educação básica.

O processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares tem gerado muitas polêmicas e dicotomias no âmbito educacional, tendo em vista as contradições e desafios desse processo que, via políticas públicas tem amparo legal, mas em contrapartida, enfrenta desafios no cotidiano que inviabilizam uma permanência de qualidade desses alunos nas escolas públicas brasileiras.

O interesse por essa investigação por parte da pesquisadora advém da Língua Brasileira de Sinais. A relevância do tema está na condição de manter as reflexões e o compromisso com as ações de reconhecimento e divulgação da temática em questão, tendo em vista os desafios enfrentados por alunos surdos e seus professores processo de inclusão de alunos com deficiência em salas regulares na rede estadual de ensino do estado do Paraná.

Em especial no Município de Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba, área de atuação da pesquisadora, um dos mais populosos do Estado e com vulnerabilidade social elevada e com características de ocupação que apresentam

---

[4] http://bancodeteses.capes.gov.br/, http://www.scielo.org/php/index.php , http://www.anped.org.br/ , http://www.cedes.unicamp.br/ , https://www.ufmg.br/ , http://www4.fe.usp.br/ , http://www.unesp.br/.

[5] Segundo Fernandes (2007, p. 28), “há um acordo tácito entre os partidários de novas configurações indetitárias na área em grafar o termo Surdos com letra maiúscula sempre que estiver em foco o debate do sujeito e suas diferenças culturais”.

particularidades com uma nítida divisão entre uma população elitizada na área central e uma massa populacional distribuída pelos bairros.

Questões evidenciadas na prática escolar como estrutura precária, falta de formação e mesmo com todos os estudos, encontros e debates, também o preconceito são problemas que atrasa o processo de inclusão, levando a se questionar até que ponto os direitos a uma educação e a um atendimento especializado estão sendo retirados dos deficientes.

Considerando que se vive sob o julgo das políticas neoliberais, o discurso da inclusão também carrega forte caráter econômico, e fechar as escolas especiais, com o remanejamento desses alunos para as escolas regulares, seria uma medida de contenção de gastos a qual constituiria um processo de inclusão precário.

É importante ressaltar que, além do aluno surdo, todos os anteriormente excluídos no contexto escolar devem ser incluídos de forma efetiva, sejam deficientes, adultos que não tiveram oportunidade de estudar e os filhos dos pobres, trabalhadores assalariados, já que os filhos da classe dominante sempre estarão incluídos, com atendimento especializado, estrutura adequada e um sistema educacional que favoreça seu desenvolvimento.

O problema de pesquisa do presente trabalho foi analisar as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, sobretudo do aluno Surdo, por entender ser fundamental se investigar de que forma tais políticas foram implantadas partindo do contexto educacional brasileiro até sua efetivação na Rede Municipal de Educação de Colombo-PR diante dos fatores de definição e funcionamento de suas propostas no período de 1994 a 2014.

Para orientar a sequência desse trabalho, foram elencados como objetivos:

a) explicitar o contexto exclusão/inclusão que caracteriza a sociedade moderna;
b) analisar as políticas públicas de inclusão a partir da trajetória de educação do aluno Surdo no Brasil.
c) investigar as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência e seus desdobramentos na inclusão do aluno Surdo diante das contradições da realidade na escola regular de educação básica;
d) analisar os documentos oficiais exarados entre 1994 a 2014 que respaldam legalmente o processo de inclusão no Brasil;

e) investigar o processo de inclusão de alunos Surdos no munícipio de Colombo-PR.

Para compreensão das contradições da realidade no processo inclusivo de alunos com deficiência em escolas regulares brasileiras, será utilizado o método do Materialismo histórico, pois ele possibilita uma reflexão crítica entre o que se apresenta nas políticas públicas e a realidade nas escolas regulares de educação básica. Para Frigotto (2010, p. 84), “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”.

É preciso ir além do que está posto na realidade cotidiana para se compreender as verdadeiras intencionalidades que a sociedade burguesa tenta sustentar na tentativa de reproduzir uma relação de produção e poder que privilegie uma classe dominante

Neste sentido, o materialismo histórico orienta esse desvelamento das aparências, deixando um caminho para que se conheça a estrutura das contradições dessa realidade. Segundo Frigotto (2010, p. 79) “quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão, radical (que vai à raiz) da realidade”.

Assim, o método do materialismo sustenta a necessidade de se analisarem criticamente as contradições do processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares de educação básica, tanto o previsto na legislação como também a qualidade da permanência desses alunos.

A discussão acerca das políticas públicas de inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares não é algo pronto, posto, já predeterminado; traz consigo uma diversificação de ideais e parâmetros que precisam ser analisados em diferentes enfoques para uma melhor compreensão do processo. Para Kosik (1969, p. 22), “não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade”.

Para realização da pesquisa, serão utilizados como fontes os documentos legais que fundamentam as políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil, iniciando com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a LDB 9394/96

(BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 e o Plano Nacional de Educação aprovado em de 2014.

> Torna-se fundamental também analisar a Lei nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, assim como a lei nº 5.016 de 2013 que estabelece os parâmetros para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à educação bilíngue para os surdos, a serem implementadas no âmbito do Distrito Federal (WITKOSKI, 2013, p. 88).

Também será realizado um levantamento bibliográfico a fim de contextualizar histórica e ideologicamente as concepções das políticas públicas para o processo de inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo do aluno surdo na sociedade brasileira no período de 1994 a 2014.

E, por último, torna-se fundamental analisar como as políticas públicas de inclusão são aplicadas aos alunos Surdos nas escolas públicas do município de Colombo na Região Metropolitana de Curitiba. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas não diretivas e, segundo Severino (2007, p.124), “colhem-se as informações dos sujeitos a partir de seu discurso livre. O entrevistador mantém em escuta, registrando as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente”.

Nesta perspectiva, as informações foram coletadas em Instituições estaduais e municipais de Colombo, para que se pudesse compreender como são atendidos os alunos Surdos na rede regular de ensino desse município.

No segundo capítulo, para aprofundar a investigação e compreensão do processo de inclusão, especialmente dos deficientes em escolas regulares, buscou-se explicitar as várias formas de exclusão social atrelada ao conceito de inclusão em uma perspectiva da relação capital e trabalho, pautada na luta de classes e da “coisificação do homem”.

Buscou-se compreender também a exclusão/inclusão no contexto das políticas neoliberais e sua influência ou interferência na educação brasileira, pois tais políticas se apresentam de forma mais abrangente com a chegada da década de 1990, fazendo da educação uma ferramenta a favor do lucro por meio da produtividade do mercado, ou seja, a educação em prol do capital privado.

Procurou-se também identificar quem são os excluídos ou mesmo marginalizados no contexto educacional diante da implementação dessas políticas,

dentro da escola, pois são incluídos, mas de maneira precária, não tendo os direitos de acesso e permanência garantidos, inclusive os alunos com deficiência.

Para o terceiro capitulo, buscou-se analisar os documentos oficiais norteadores das políticas públicas de educação inclusiva em um recorte temporal de 1994 a 2014, Iniciando com a Declaração de Salamanca, que completa vinte anos e tem fundamental importância na inclusão do aluno deficiente em escolas regulares. Também se buscou analisar as políticas públicas de inclusão do Surdo tomando como instrumento de análise a Lei nº 10. 436 de (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras como meio legal de comunicação e o Decreto 5626 de (BRASIL, 2005), que regulamenta a Libras.

Procurou-se ainda mostrar os compromissos firmados pelo Brasil e a realização de metas estipuladas, ou seja, quais foram os avanços e, com isso, torna-se importante verificar o que se pensa sobre a educação inclusiva no Brasil e também apontar algumas contradições que distanciam a efetivação da política pública no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

No quarto capítulo, apresenta-se um histórico da educação do surdo no Brasil, as contradições, limites e possibilidades de uma educação marcada pelo preconceito tendo em vista a visão que a sociedade do deficiente em especial do Surdo, no que diz respeito à metodologia de ensino empregada no processo de aprendizagem.

E, por fim, o quinto capítulo procura aprofundar as questões relativas à aplicação dessas políticas públicas e sua implicação na inclusão dos alunos surdos em escolas regulares, pois esse processo não é algo estático, acabado. Exige um acompanhamento constante, tendo em vista a complexidade e as necessidades de reflexões que contribuam no aporte teórico e aprofundamento no entendimento das características desse processo e a trajetória das políticas inclusivas em escala nacional e local, nos desafiando a compreender ainda a efetivação de tais políticas públicas no atendimento do aluno surdo no município de Colombo-PR.

2 AS VÁRIAS FORMAS DE EXCLUSÃO SOCIAL

É importante ressaltar que inclusão/exclusão se pautam pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, que separa a sociedade em exploradores/explorados, governantes/governados, dirigentes/dirigidos.

Assim, neste capítulo procuramos explicitar a inclusão/exclusão no contexto do capitalismo, a fim de compreender tais conceitos como parte das relações desse sistema de produção. Busca ainda compreender a exclusão/inclusão no contexto das políticas neoliberais partindo do Liberalismo e sua influência ou interferência na educação brasileira, pois tais políticas se apresentam de forma mais abrangente com a chegada da década de 1990 e fazem da educação uma ferramenta a favor do lucro por meio da produtividade do mercado, ou seja, a educação em prol do capital privado.

E também identificar, quem são os excluídos e marginalizados[6] no contexto educacional diante do desenvolvimento de tais políticas públicas, no cotidiano da escola, pois são incluídos, mas de maneira precária, não tendo os direitos de acesso e permanência garantidos, inclusive os alunos com deficiência.

2.1 EXCLUSÃO NO CAPITALISMO

Ao explicitar o conceito de exclusão/ inclusão no contexto da sociedade, em especial a brasileira, é importante destacar a ideia de inclusão e exclusão que divide essa sociedade em dois grupos: os que estão dentro e os que estão fora da redoma, ou seja, o primeiro traz consigo o direito de receber, participar, opinar e usufruir do convívio e dos direitos, já o segundo grupo se torna invisível ao primeiro e vive à margem, onde uma barreira ainda intransponível os separa. Assim, quem tem os meios de produção está no inserido nesse primeiro e seleto grupo, já os trabalhadores que formam esse segundo grupo vendem sua força de trabalho e para muitos sua única propriedade.

---

[6] Marginalizar: v.t. Colocar à margem; impedir de participar; situar fora do que é essencial, principal, central: marginalizar uma facção política. Tender a excluir da sociedade, a fazer perder sua integração social: transformações econômicas que marginalizam certos grupos sociais. (DICIO, 2015).

Torna-se imprescindível ir além de explicações simplistas, buscando aportes sólidos que expliquem as contradições desses conceitos, diante de um sistema que divide, individualiza e aliena o capital.

Trabalha com o conceito de inclusão como:

> Uma relação travada em contexto histórico–social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta e embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas nas desigualdades, embora sem garantia. (GARCIA, 2004, p. 30).

Assim, o conceito de inclusão só passa a ter relevância no contexto da sociedade porque o sistema capitalista exclui, ou seja, a exclusão é uma categoria que se apresenta constantemente na estrutura desse modo de produção.

Questiona quem são os excluídos nesta sociedade:

> Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim uma relação quase interminável. (OLIVEIRA, 2004, p. 17).

Esse autor, ao analisar o conceito de exclusão à luz dos escritos de Marx, fala sobre a importância da exclusão para perpetuação de uma sociedade capitalista. “Em resumo, a sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da exclusão” (OLIVEIRA, 2004, p. 75).

Essa necessária exclusão no interior do sistema capitalista cria uma prisão invisível e deixa uma massa aprisionada em um pensamento criador de consensos os quais não tornam favoráveis as mudanças na estrutura da sociedade, e uma estratégia muito utilizada e que pode ilustrar o papel desempenhado pela televisão na influência de quem assiste a ela. Oliveira (2004) mostra que os excluídos nesse sistema estrutural são incluídos sob outras perspectivas, atendendo a uma lógica do capital a qual permite assegurar as desigualdades no interior da luta de classes.

> Sobre outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo de inclusão, mas a reinclusão do excluído já se dá sob uma nova perspectiva antológica. O preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade e torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-lo de sua condição de

> complexidade e reduzi-la na simplicidade das determinações quantitativas da economia (OLIVEIRA, 2004, p. 77).

Ao discutir a categoria trabalho com base no pensamento de Marx, Oliveira (2004) traz uma explicação de como o homem enquanto produtor sofre deformações para ser enquadrado na economia do capital. De acordo com Oliveira (2004, p. 122), “este modo, o homem, enquanto ser concreto é excluído, categorial, lógica e estruturalmente, do contexto argumentativo, não tendo mais lugar no interior da determinação do capital”.

Para Oliveira (2004), a ciência econômica só pode tratar do homem depois de tê-lo “coisificado”. O homem passa de um sujeito concreto a um sujeito abstrato que precisa ser excluído para atender a uma determinação econômica do capital. Na busca pela defesa de sua lógica, o homem é reduzido a um fator quantitativo econômico, ou seja, força de trabalho.

Com base na filosofia social de Karl Marx, Oliveira (2004) situa a exclusão em uma teoria abrangente. Assim o autor apresenta o conceito de exclusão e inclusão subordinada de acordo com a evolução dos estudos de Marx. Nessa perspectiva, o autor busca aprimorar as investigações relacionadas ao contexto da exclusão.

No início dos estudos de Marx, quando ainda não possuía uma definição do método concluída, o conceito de exclusão era entendido como eliminação. De acordo com Oliveira (2004, p. 143), “a exclusão era compreendida unicamente enquanto empurrar para fora da institucionalidade jurídico-formal ou eliminação do outro”.

Já com o refinamento do método ao reconhecer que o conceito de exclusão só pode ser entendido a partir da luta de classes de acordo com o pensamento de Marx, que apresenta a “expulsão, expropriação ou qualquer outra forma de exclusão - da classe trabalhadora e sua reabsorção, recolocação - ou qualquer outra forma de inclusão. Portanto, exclusão e inclusão subordinada” (OLIVEIRA, 2004, p.143).

Na verdade, a exclusão também pode ser pontuada a partir de uma revolução burguesa, que assume muitas formas no curso da história moderna. Oliveira (2004, p. 26) revela que o “homem - sujeito produtor da mercadoria - é excluído de sua rede lógica, enquanto ser complexo, de múltiplas determinações e reincluído como simples quantum econômico”.

Quando Marx analisa no século XIX os movimentos políticos na França, sugere outra variação no entendimento de exclusão e inclusão subordinada que se apresentam como “faces da mesma moeda”. Quando se consegue uma solidificação metodológica, de acordo com Oliveira (2004, p. 144), “a argumentação de Marx já permite caracterizar o princípio inclusão/exclusão como constitutivo do sistema do capital não só no plano histórico, mas também no plano lógico”.

Ao abordar exclusão e inclusão forçada, Fontes (1997) apresenta um questionamento quanto à utilização e aplicação do conceito de exclusão social, como uma preocupação da construção de um processo histórico que não explica somente o passado e os fenômenos ocorridos, mas também suas semelhanças com o presente.

> O tema da exclusão, amplamente veiculado pelos meios de informação, embora apareça como uma questão nova, inaudita, própria da crise contemporânea, contém não apenas uma história atrás de si, como pode recobrir fenômenos profundamente diversos. (FONTES, 1997, p. 2).

A autora busca discutir a pertinência do conceito de exclusão na perspectiva do desenvolvimento do capitalismo; para tanto, propõe a categoria de “inclusão forçada” a qual, para Fontes (1997), torna-se mais apropriada para que se possa compreender o fenômeno de estrutura na produção de uma superpopulação relativa. Outro ponto relevante que a autora apresenta é um levantamento histórico das formas de segregação e discriminação que se apresentam de forma includentes e também as exclusões extremas com base na síntese histórica do capitalismo.

Visualizar a exclusão social como passageira, desequilíbrio ou inadaptação é um discurso ao qual Marx se opõe, pois para esse estudioso existem contradições em uma sociedade capitalista, tendo como base a exclusão como expropriação do trabalhador e a criação do desemprego.

> Para Marx, a acumulação primitiva, cujo processo seria a base constitutiva da existência do próprio capitalismo, teve como um de seus polos principais a formação de uma população livre, isto é, despossuída dos meios de produção de sua própria existência, detentora apenas se sua força de trabalho. (FONTES, 1997, p. 2).

A autora coloca que Marx denominava esse processo de “expropriação dos trabalhadores diretos”. Assim, da junção daqueles que somente tinham sua força de

trabalho com o acúmulo de riquezas nasce o capitalismo tendo a Europa ocidental como berço e que se ramifica pelo mundo de forma ampliada.

É importante destacar que o uso de tecnologias avançadas aumenta o processo produtivo e gera uma expansão na exclusão de trabalhadores que são substituídos e permite que o trabalhador tenha acesso ao conhecimento tecnológico que lhe permite somente fazer o processo produtivo e não pensar esse processo, criando um contingente de reserva discutido amplamente na obra de Marx.

> Constituir-se-ia o que Marx designou como exército industrial de reserva um contingente populacional, disponível, apto a entrar no mercado de trabalho a qualquer momento, em suas fases de expansão e cujo papel seria o de disciplinador da classe operária. (FONTES, 1997, p. 3).

Nesse contexto, a existência desse exército de reserva cria uma subordinação do trabalhador ao sistema capitalista; assim, para não encarar o desemprego e não tendo condições de manter sua subsistência, o trabalhador se curva aos baixos salários e disciplinarização do cotidiano das fábricas. A autora supracitada levanta outro questionamento: *Esse quadro apresentado não se constituiria em exclusão?*

E para responder a esse questionamento, é preciso recorrer novamente aos estudos de Marx, que, segundo a autora, a resposta deve ser “nuançada”, ou seja, são variadas as visões, pois o trabalhador não tem autonomia de sua força de trabalho e, segundo Fontes (1997, p. 3), “o processo de mercantilização da força de trabalho corresponde de fato a uma exclusão das condições anteriores de existência”.

Assim, percebe-se que o trabalhador passa a ser incluído de uma forma não tranquila na estrutura do capitalismo como peça em um processo mercantil que o expropria de sua capacidade de existência de forma a fazer a manutenção do sistema capitalista. Aqui cabe relembrar que, para o sistema capitalista, a existência de uma parte da população, formadora do contingente de reserva, segundo Fontes (1997, p. 4), “é uma fonte inesgotável de mão de obra disponível para o mercado trabalho”.

Essa impossibilidade de escapar ao sistema Fontes (1997) caracterizará como inclusão forçada. Para a autora, tal inclusão contribui para sobrevivência do capitalismo, quando submete e disciplina a força de trabalho à sua existência. De acordo com Fontes (1997, p. 4), “a expansão acelerada do capitalismo e a inclusão

forçada a seus mecanismos geram a tônica do processo econômico e social ao longo do século XX".

Numa visão mais ampla do modelo de organização da sociedade atual pautada na exploração, individualização e competitividade, na busca incessante pelo lucro por meio da acumulação e consumo é fato que as desigualdades são molas propulsoras para a perpetuação do modo de produção existente. Para Silva (2011, p. 42), "essa mesma sociedade tem demonstrado historicamente sua incapacidade para efetivar a igualdade quando obriga os homens a entrarem diariamente num conflito contínuo pela sobrevivência".

A luta de classes é marcada pela coerção que muitas vezes não se apresenta de forma evidente em um primeiro momento na dinâmica da sociedade; no discurso, a exclusão e a inclusão são aparentemente resolvidas por meio de políticas públicas, mas na verdade conduz as classes mais desfavorecidas a uma subordinação ao pensamento dominante.

> O conceito de exclusão evidencia-se e focaliza as camadas sociais desfavorecidas economicamente ao 'assujeitamento' do trabalhador às ações do capital e das políticas, mascarando as contradições entre as classes sociais e colocando o Estado como possível horizonte pelas lutas de inclusão. (SILVA, 2011, p. 50).

Assim, o capitalismo concentra suas finalidades em perpetuar e recriar de forma ampliada seu poder de produção e consumo, tendo sua lógica voltada para esse fim e não para suprir as necessidades humanas. Dias (1998) inicia seu texto, publicado na primeira edição da Revista Outubro, falando da análise de Marx sobre o capitalismo e as relações estruturais de desigualdade como coisificada.

> O fetichismo da mercadoria demonstra como a relação mercantil oculta, no mais simples ato produtivo, a estruturação do poder, a presença das classes e sua organização/desigualdade estrutural. Tudo se passa como se houvesse uma troca entre mercadorias. A estruturação e a expropriação do sobre trabalho, com todo o seu cortejo de dominação e subalternidade, 'desaparece', some na poeira da estrada. , DIAS (1998, p. 45)

Para esse autor, o capitalismo se forma como horizonte ideológico da sociedade por meio da fetichização das relações mercantis, nega os trabalhadores e os transforma em sujeitos abstratos. Porém, não é só o trabalhador que é negado

em um contexto tanto de cidadania como também de institucionalidade (DIAS, 1998) chama a atenção para a negação das contrariedades da luta de classes ao dizer que o “capitalismo nega o direito de existência a qualquer forma antagônica”.

Cria-se a falsa concepção de inclusão dos subalternos em um sistema onde sua verdadeira função é vender sua força de trabalho e consumir para que a estrutura desse mesmo sistema não se desequilibre: assim, tudo é mercantilizado. Dias (1998), ao analisar a gestão do processo produtivo, fala da condensação na política dos dominantes que têm imposições no processo de trabalho.

> Condensada porque impõe, no processo de trabalho, a desigualdade real e a impossibilidade da cidadania na esfera do privado. Mais ainda: cria/amplia as condições da desigualdade no todo do corpo social, embora, aqui, a desigualdade real apareça como igualdade fetichizada. DIAS (1998, p. 47)

Nesse contexto, em alguns casos, o capitalismo cria mecanismo para que a exclusão não seja aparente, ou seja, criando certa normalidade a esta questão, a fim de aniquilar as possibilidades autônomas e desqualificando o trabalhador no seu processo de construção de um pensamento ideológico de luta de classes. Para Dias (1998, p. 47), “o domínio ideológico, exercido, universal e irrestritamente, pela mídia e pelos programas governamentais torna invisível para o conjunto da população a situação de exclusão radical à qual ela está submetida”.

Os termos exclusão/ inclusão vêm sendo utilizados por vários segmentos da sociedade. Patto (2008) chama a atenção para as mais variadas utilizações do conceito de inclusão na atualidade de forma epidêmica.

De acordo com Patto (2008, p. 25), a palavra inclusão está “na mídia, nos discursos políticos, em documentos de Ministérios, de Secretarias Estaduais e Municipais e de organizações não governamentais; ela está na produção acadêmica no senso comum”.

A autora se questiona quanto a essa utilização, considerando a fase atual do capitalismo — que julga ser a mais cruel — quando uma quantidade de pessoas desempregadas aumenta em escala global produzindo a exclusão e formação de um excedente escravizado aos ditames do capital.

> A exclusão de um enorme contingente da população economicamente ativa do trabalho formal produz um excedente de oferta de mão de obra que degrada salários e muda até mesmo os critérios de seleção de pessoal, quer dando espaço ainda mais largo a estereótipos e preconceitos como a cor de pele, quer exigindo níveis de escolaridade que não guardam relação com o trabalho realizado. PATTO (2008, p. 25)

Assim, fala-se em incluir em um cenário de privatização, de direitos retirados, de desemprego. Para a autora, o cerne da questão está em que termos essa inclusão é pensado, e para encontrar a resposta é preciso compreender o processo de exclusão sob a lógica capitalista em sua história.

É nos anos de 1960 que surge uma preocupação no entendimento da existência de uma grande quantidade de desempregados na América Latina. Na busca por esse entendimento, foi criada a Comissão Econômica para a América Latina-CEPAL, que passa a estudar esse contingente de desempregados e publica nota com base no conceito de marginalidade social, com críticas aos estudos especializados existentes.

> Em um dos textos analisados, os grupos marginais eram definidos com portadores de limitações em seus direitos de cidadania dada a insuficiência de recursos dos países subdesenvolvidos e, por isso, impedidos de integração no processo econômico e de mobilidade social ascendente. PATTO (2008, p. 26).

Em uma visão estruturalista–funcionalista, a solução viria com a atuação de programas de promoção social, cujo objetivo para os estudos da CEPAL era criar um consenso de estabilidade social. Patto (2008) relata uma ambiguidade no entendimento por parte da organização quanto às leituras marxistas do capitalismo no que diz respeito à compreensão de marginalidade social.

> Para a CEPAL, a marginalidade podia ser por desajustamento ou radical. Na primeira, a inserção é inconsistente, mas os marginalizados pertencem às estruturas dominantes da sociedade; na segunda, participam marginalmente dos setores econômico, social e político. PATTO (2008, p. 27).

O que interessa, no entanto, é a questão de entendimento que conduz a uma ambiguidade na interpretação de marginalidade. Para Patto (2008), o centro

dessa indecisão teórica consiste no entendimento da estrutura geral na qual se organiza a sociedade consolidada a partir dos setores econômicos, social e político.

Porém, conhecer o ponto central de entendimento da origem dos povos marginalizados só é possível quando se adquire o conhecimento da lógica econômica capitalista nos países subdesenvolvidos e até mesmo naqueles considerados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Para Patto (2008, p. 27), “não basta, porém, remeter o estudo dessa origem à esfera econômica em termos que não atingiu o cerne da questão”.

É importante destacar que, no sistema capitalista em sua fase industrial, algumas regiões não são absorvidas e assim vivem em um contexto excludente. Diante desse cenário a população excedente é acorrentada e subjugada ao sistema em condições de pobreza e exclusão, sem ter seus direitos básicos respeitados.

É recorrente em documentos de órgãos internacionais, como a CEPAL, por exemplo, ou nos discursos de representantes dos governos, falas que são explicitas em outras como mensagens que deixam nas entrelinhas o desprezo e a indiferença pelos desprovidos, muitas vezes culpando-os pela sua própria marginalização, vendo-os como entraves para o desenvolvimento econômico. Para Patto (2008, p. 29), “no marco teórico materialista histórico, as populações ‘marginais’ são produtos da dinâmica interna do capitalismo e de suas especialidades infraestruturais nos chamados países periféricos”.

A distribuição de renda é desigual e contempla uma minoria que detém a parcela mais considerável da riqueza, os postos e condições de trabalho, e os direitos dos trabalhadores não são garantidos. Nesse quadro, Patto (2008, p. 29) ressalta que “é no interior dessa dinâmica e não fora dela, que se pode entender o lugar das populações marginais na economia capitalista como participação-exclusão”.

Outra questão abordada por essa mesma autora é a diferenciação do sistema capitalista periférico contemporâneo do sistema capitalista central no que concerne à demanda e oferta de força de trabalho no sistema capitalista periférico que se apresenta debilitado. Para Patto (2008, p. 29), “esta debilidade que diferencia o sistema capitalista periférico contemporâneo do sistema econômico capitalista central, clássico ou contemporâneo quanto ao fator trabalho”.

Assim configura-se um cenário de competividade, pois parte da população está abaixo das demandas de mão de obra, ou seja, não se encaixa nem mesmo

como contingente de reserva. Patto (2008, p. 29) explica que “a parcela não prescindida inclui o que seria o exército de reserva; a parcela prescindida seria o excedente do excedente”.

A parcela da população que se enquadra além do contingente excedente tende a ser expelida, excluída pelo sistema vigente de forma perversa e cria um fosso de desigualdade social irreversível em muitos casos. Para a autora, a forma como o capitalismo exclui e inclui tem se transformado e altera o ritmo dessa inclusão, o que chama a atenção para uma precarização.

> As formas de absorver a população excluída estão mudando, ou seja, estão gerando condições sub-humanas de vida. São muitos os casos dramáticos de reintegração que vem acompanhada de graves danos morais, entre os quais trabalhadores são expulsos de suas terras, agora são reincluídos como trabalhadores escravos e as meninas nordestinas que se prostituem para ganhar a vida e que não são excluídas, mas incluídas como prostitutas PATTO (2008, p. 31).

Ao questionar as questões de exclusão e desigualdade social, Frigotto (2010) aborda exclusão social no contexto da mundialização do capital e das políticas neoliberais, e o autor adverte quanto ao uso da noção de exclusão social apontando limites e risco do uso de tal conceito. Para ele, a noção de exclusão não dá conta de apreender a crise estrutural do trabalho assalariado e a radicalização da desigualdade na atual fase critica do sistema capitalista.

> O capital está expondo limites nunca antes expostos com igual magnitude e intensidade, resultado de sua forma contraditória e, por isso, destruindo, de forma devastadora, direitos constituídos ao longo, especialmente, dos últimos 100 anos. FRIGOTTO (2010, p. 419)

A noção de exclusão toma vários caminhos nos variados estudos da atualidade. Muitos autores como Oliveira (2004), Garcia (2004) e Frigotto (2010) chamam a atenção quanto ao uso indiscriminado dessa noção, seja pela indefinição, seja pela interpretação. Frigotto (2010) busca na obra de Pierre Bourdieu L. Vacquant, exemplificar essa utilização indiscriminada. Para esses dois autores, a noção de exclusão vem no bojo dos novos termos que acompanham o desenvolvimento da atual fase do capitalismo e que se configura uma “nova língua”.

Para Frigotto (2010, p. 421), na análise de Bourdieu e Vacquant, a exclusão aparece “de forma intrigante, junto com a vulgata neoconservadora-globalização,

flexibilidade, governabilidade, empregabilidade ou com o jargão pós-moderno-comunitarismo, multiculturalismo, etnicidade etc”.

Frigotto (2010) contrapõe o pensamento apresentado por aqueles que desvinculam a exclusão da exploração do trabalho, da subordinação ao capital, com o pensamento de autores marxistas na busca pela compreensão da noção de exclusão no campo da política e da retirada de direitos.

> Assim, poderíamos dizer que a exclusão social é uma categoria que vai sendo assumida nos embates políticos tanto para explicar questões de gênero e etnia, como especialmente, para designar problemas da perda de direitos que, no contexto da mundialização do capital, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes FRIGOTTO (2010, p. 422).

Esse cenário tem como componentes a crise estrutural do trabalho diante das contradições da relação de exclusão e inclusão neste contexto. A degradação da inclusão mostra que não bastam políticas afirmativas. Para Frigotto (2010, p. 427), “multiplicam-se as formas precárias de trabalho, muitas vezes sob a denominação de “trabalho autônomo”, gestor de seus próprios negócios ou empreendedorismo”.

Com a ampliação da desigualdade e aumento da exclusão por meio da perda do trabalho formal, cria-se uma proposta de inclusão que não dá conta de atender às necessidades da classe trabalhadora. Essa desigualdade culmina pela exclusão motivada pela violência.

> Para um número cada vez maior de membros da classe trabalhadora, a radicalização da desigualdade econômico-social constitui-se em mediação para a exclusão no sentido de eliminação. Trata-se de mortes pelo aumento da violência social, particularmente nos grandes centros urbanos, pelo aparato repressor do chamado Estado paralelo FRIGOTTO (2010, p. 427).

Outra questão levantada é a exclusão no sentido do extermínio baseada nas novas formas de relações sociais diante da atual fase do capitalismo que, de acordo com Frigotto (2010, p. 427), “é responsável pela situação de miséria absoluta de um terço da humanidade”. Assim, um contingente populacional, especialmente crianças e idosos, sofrem com fome e endemias em várias partes do mundo.

A perspectiva de abordar a exclusão que Frigotto (2010) traz como sintoma no aprofundamento da desigualdade vai contra o pensamento neoliberal e contrário ao pensamento pós-moderno. De acordo com Frigotto (2010, p. 428), “ambas, por

caminhos diversos, apagam as mediações históricas do caráter cada vez mais violento da relação social comandada pelo sistema capital aprofundando a violência de classe".

Assim, a luta de classes é existente, mesmo com o manifesto contrário, o poder de imposição das classes dominantes sob a classe desprovida economicamente e a relação capital trabalho, entre os donos dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho ainda é uma constante.

> Sua força de destruição e de ampliação da desigualdade entre as nações e internamente é cada vez mais potente. E a destruição dos estados nacionais e dos direitos sociais dos trabalhadores é, por excelência, a forma mediante a qual o sistema capital busca enfrentar sua crise estrutural e orgânica da tendência da queda de suas taxas de lucros FRIGOTTO (2010, p. 429).

Os desdobramentos da perversidade e exclusão apresentada pela atual fase do capitalismo, que busca em todas as instâncias superar suas crises e criar consensos para se manter hegemônico, recai também sobre a educação de modo geral. Diante desse cenário no próximo item deste trabalho será analisada a influência das políticas neoliberais na educação, principalmente no Brasil a partir da década de 1990 até a atualidade. Período que as ideias neoliberais se fortalecessem no país revelando grandes transformações no modo de pensar e se fazer educação.

2.2 DO LIBERALISMO AO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

É com a publicação de *A Riqueza das Nações* de Adam Smith em 1776 que o liberalismo ganha proporções, conforme mostram os estudos de Moraes (2001) ao abordar a origem do liberalismo.

> Smith afirma que o mundo seria melhor, mais justo e racional, eficiente e produtivo se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos industriais e suas relações não fossem limitadas por regulamentações e monopólios. MORAES (2001, p. 05).

Para o liberalismo, existe a necessidade de desregulamentar e privatizar as atividades econômicas, assim o Estado tem suas funções bem definidas e limitadas. Moraes (2001, p. 05) ressalta que "segundo a doutrina liberal, a procura do lucro e a

motivação do interesse do próprio lucro e a motivação do interesse próprio são inclinações fundamentais da natureza do homem".

Para entender melhor como se desenvolve o liberalismo, é preciso compreender que esse processo se dá em uma tentativa de romper com o mercantilismo que impede a liberdade econômica.

> Portanto, os inimigos do progresso, na visão liberal, são facilmente identificáveis: os regulamentos estatais - mais especificamente, a política econômica dirigista do mercantilismo - e as corporações. São exemplos desse tipo de entrave os regulamentos sobre materiais, técnicas, preços e monopólios, mão de obra (como, na Inglaterra, a Lei dos Aprendizes, de 1563; as Leis dos Pobres, unificadas em 1601 pela rainha Elizabeth; e a Lei do Domicílio, de 1662) MORAES (2001, p. 7).

Assim, livre mercado que direcione e regule a economia é uma as heranças do liberalismo clássico. Com a chegada do século XX, é preciso organizar-se para a conservação do liberalismo. De acordo com Lima (2005 p. 44), "o pensamento político liberal, no século XX, herda do século anterior a ameaça socialista e uma nova postura diante das questões econômicas e políticas que permita a conservação da ordem liberal."

Lima (2005) mostra que essa reorganização ou redefinição estão no campo das políticas sociais, em especial com base nas ideias de John Maynard Keynes. Esse período é marcado por uma forte crítica ao liberalismo, e diante de tais críticas foi necessária tal redefinição.

A tese desenvolvida por John Maynard Keynes apontava para uma maior intervenção do Estado, objetivando controlar as forças econômicas. Esse caminho apresentado por Keynes ficou conhecido como Estado de Bem estar-Social, que assegurava os direitos sociais como educação, previdência e saúde.

> Este caminho encontrado pela intervenção do Estado começa a dar sinais de desgaste devido às grandes dificuldades dos Estados em arcar com as responsabilidades sociais assumidas, problemas como: crise fiscal e inflação foram justificativa para a limitação da intervenção do Estado. Neste sentido, as teorias keynesianas foram influentes desde a década de 30 até 70, quando começaram a ser criticadas pelo neoliberalismo LIMA, (2005, p.47).

Com uma proposta minimalista que não apresenta preocupação com saúde, previdência e também educação, o neoliberalismo reduz a ação do Estado a mero regulador.

Torna-se necessário abordar o neoliberalismo, pois a implantação de políticas de educação inclusiva está atrelada ao início do processo de implantação dessa ideologia no Brasil nas últimas décadas do século XX, período de profundas mudanças no contexto político e econômico no país.

Ao discutir o Neoliberalismo, não se pretende fazer um levantamento histórico somente, também questionar a relação dessa ideologia e a educação no que diz respeito às perspectivas que as políticas públicas baseadas nesse pensamento fazem da educação, uma ferramenta para manutenção de seus objetivos, que visam sempre aos lucros e às vantagens para as grandes corporações.

Na busca de respostas aos questionamentos, recorreu-se aos estudos de autores como Anderson (1995), Ianni (1998), Shiroma et al. (2002), Frigotto e Ciavatta (2003), Moraes (2001), Gentili (2010) e Saviani (2013) com base nas características neoliberais expostas no Consenso de Washington[7], onde as expressões máximas do neoliberalismo foram expostas e os organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional puderam apresentar ao mundo receituário econômico com normas rígidas que subjugava países economicamente menos favorecidos.

> Compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais.(IANNI 1998, p. 28)

De acordo com Ianni (1998), nas políticas neoliberais o estado tem mínima responsabilidade, pensando em aspectos sociais e econômicos; ele tem papel meramente fiscalizador. Para Ianni (1998, p. 28), “realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes e educação”.

---

[7] O termo Consenso de Washington ficou conhecido como um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras como o FMI e o Banco Mundial, elaborado em 1989 (SAVIANI, 2013, p. 427).

As ideias neoliberais se espalharam pelo mundo transformando as estruturas dos países em alguns aspectos, sejam eles políticos ou econômicos, mas é preciso ressaltar que essa atuação não ocorre de forma homogênea. De acordo com Ianni (1998, p. 27), “em todos os países, as práticas e as ideias neoliberais estão presentes e ativas. É claro que elas não se difundem de modo homogêneo; ao contrário, concretizam-se irregular e contraditoriamente”.

De forma generalizada o neoliberalismo se impõe em escala mundial, assim é importante destacar que para atingir seus principais objetivos, barreiras são ultrapassadas, sejam elas culturais, políticas ou econômicas, como já foi citado, mas a abrangência chega até os países que não são de base capitalista. Para Ianni (1998, p. 28), “sob o neoliberalismo reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em moldes capitalistas”.

Para esse mesmo autor, com as políticas neoliberais o Estado não se responsabiliza por projetos econômicos e sociais relacionado ao capital.

> Trata-se de criar o ‘Estado Mínimo’, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz (IANNI 1998, p. 28).

Para Anderson (1995), o neoliberalismo surge após a Segunda Guerra Mundial nos países quando o capitalismo se apresentava já firmado e combatia o Kenynianismo abrindo espaço para transformações que possibilitassem livre atuação desse modo de produção a fim de combater o intervencionismo do Estado.

Idealizado por Ludwig Von Mises, mas impulsionado por seu discípulo e principal seguidor Friedrich Von Hayek, o Neoliberalismo ganha um defensor ávido na causa dos ideais, tendo como documento norteador o livro *Caminho da Servidão*, sendo referência no contexto da ideologia neoliberal. Para Anderson (1995, p. 1), “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, constituíam-se as bases do Estado de bem–estar social que já se espalhava pela Europa. É nesse cenário que Hayek se reúne na Estação de *Mont Pèlerin*, na Suíça, com nomes importantes e que

compartilhavam das mesmas ideias. De acordo com Anderson (1995, p. 9), “entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do *New Deal* norte- americano.”.

Nomes como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter linpman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga estavam presentes nesse encontro que entraria para a História como o dia da fundação da Sociedade de *Mont Pèlerin*, a qual Anderson (1995, p. 9) chamou de “espécie de Maçonaria Neoliberal” organizada e preparada para mudar o quadro econômico e político, a iniciar pela Europa.

Consoante Anderson (1995, p. 05) o neoliberalismo “foi uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar”. Também é importante evidenciar que o neoliberalismo enquanto ideologia ganha espaço em todos os países em busca de hegemonia e com orientação capitalista.

> No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles o zelo neoliberal. (ANDERSON 1995, p. 5)

É na Inglaterra e sob o governo Thatcher que as políticas neoliberais se apresentam de forma contundente e seguidas por países economicamente importantes no cenário mundial como Estados Unidos, Alemanha e Dinamarca, espalhando-se pela Europa, difundindo o anticomunismo, minimizando a participação do Estado e enfraquecendo as políticas de bem-estar social. Shiroma et al. (2002, p. 53), usando as ideias de Christopher Norris, salientam que “os anos Thatcher representaram um completo assalto aos valores prevalecentes na Inglaterra desde o pós-guerra, no tocante às políticas de bem–estar”.

Shiroma et al. (2002) apontam a semelhança do modelo iniciado por Thatcher e a implementação das políticas neoliberais no Brasil no início da década de 1990 no breve período de Fernando Collor de Mello como presidente do Brasil, um período de transformações não proveitosas para o povo brasileiro em prol da inserção do país na economia mundial.

> De fato, com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se

> prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos de 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva. (SHIROMA et al. 2002, p. 55)

De acordo com Silveira (2009, p. 92), “é possível dizer que o governo Collor foi ao seu conjunto, estruturado e executado a partir de premissas neoliberais.” Assim é que com Collor o neoliberalismo chega ao Brasil, e será com Fernando Henrique Cardoso na presidência que essa doutrina toma grandes proporções, e tais características são claras em seus discursos, mostrando qual eram as intenções.

> No pronunciamento feito à nação, em 26 de abril de 1995, FHC disse que para defender o plano Real estava adotando um conjunto de medidas. Primeiramente cortar gastos públicos, pois do contrário haveria inflação. Em segundo lugar, reduzir as tarifas de importação para aumentar a competição e baixar os preços. Em terceiro, agilizar as privatizações, vendendo, só em 1995, 17 empresas e utilizado os recursos obtidos para reduzir as dívidas do governo. Ele avisa que mudará a constituição para que sejam facilitados os investimentos estrangeiros em áreas como a mineração, exploração de petróleo, telecomunicação e telefonia, etc. (SILVEIRA 2009, p. 111).

Como já foi salientado, o Brasil passa por mudanças tanto políticas como econômicas nos primeiros anos da década de 1900, as quais também ficam expressas no período FHC que busca à custa de privatizações em um panorama neoliberal mudar a estrutura econômica brasileira. Para Silveira (2009, p. 150), “a reforma do Estado levada a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso teve como pano de fundo a ideologia neoliberal ainda que seu principal condutor (o ministro Bresser Pereira) o refutasse expressamente”.

Esse fato posteriormente foi afirmado pelo então ministro Bresser Pereira e do próprio presente quando afirma segundo Silveira (2009, p.150) “os discursos do presidente sempre foram marcados pela argumentação de que o modelo de Estado deveria ser adequado à economia de mercado, à redução de gastos públicos, à privatização e à liberação comercial”.

Nesse período da história do Brasil, o quadro que se configura é um sistema financeiro com redução tributária para a livre entrada de capitais estrangeiros que com a privatização também de bancos públicos estaduais tornou inviável o autofinanciamento. Outra característica desse período foi a promulgação da Lei de responsabilidade fiscal, a qual, de acordo com Silveira (2009, p151), “uma ideologia de Estado era então petrificada num estatuto legal que passou a ser como espada de Dâmocles pendendo sobre as cabeças de governadores e prefeitos”.

Tudo isso aliado a superávits primários cada vez maiores com aumento da carga tributária e aumento dos juros, estagnação da economia e taxa de desemprego elevada, mesmo com reformas trabalhistas que para Silveira (2009, p. 151) “o resultado mais presente das mudanças trabalhistas foi a terceirização de serviços e precarização de condições de trabalhadores em razão do desemprego estrutural”.

Diante dessa situação, as desigualdades sociais são evidentes e cria-se um fosso entre a classe trabalhadora e a classe burguesa, cujos direitos básicos são retirados. Frigotto e Ciavatta (2003) analisaram a Educação Básica no Brasil na década de 1990 e mostram seu panorama em um período de transformações econômicas e políticas, no qual a ideologia neoliberal passa a fazer parte do ideário do governo brasileiro de forma mais ampla a partir de 1994. Esses autores apresentam uma análise crítica do período de governo de Fernando Henrique Cardoso e mostram que o pensamento conduzia o país a uma adequação, objetivando a subordinação da economia brasileira ao jugo da cartilha neoliberal, aliando-se a organismos internacionais.

Ao abordar as análises críticas do período FHC no governo:

> Todas elas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. FRIGOTTO e CIAVATTA (2003, p. 103)

Esse período na história do Brasil é marcado por grandes reformas políticas e econômicas as quais culminam em mudanças também no campo educacional que acompanha o pensamento político a época. A busca por um pensamento hegemônico que leva à alienação é latente no período em questão.

> Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 97).

Assim, organismos como o Banco Mundial[8], BIRD[9], CEPAL[10], UNESCO[11] se reúnem, debatem, emitem documentos e direcionam o pensamento e as ações da educação mundial e, sobretudo a brasileira, rumo à eficiência esperada pela ideologia neoliberal que tinha urgência ampliar sua atuação. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99), “a urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica”, desencadeando uma imagem de competitividade e individualismo no cenário educacional.

Para a educação, o Neoliberalismo representa um retrocesso no debate dos direitos sociais, em uma escola que contribua para uma emancipação de seus educandos. Com o desenvolvimento de tais políticas, a escola ganha um caráter empresarial, com suas planilhas, números e metas a serem atingidas com avaliações não condizentes com a realidade e pressionando professores e alunos na busca pela eficiência e excelência no atendimento e rendimento.

Gentili (2010), ao analisar criticamente as questões neoliberais ligadas à educação, destaca a importância da compreensão tanto teórica quanto política do neoliberalismo no contexto educacional, explicitando o complexo processo de construção hegemônica.

Assim, todo o conhecimento gerado, todo o trabalho realizado dentro das escolas é único, exclusivamente para que e economia seja favorecida com uma mão de obra domesticada aos ditames do mercado. Formam trabalhadores para se

---

[8] Banco Mundial uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. (NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2014).

[9] O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. (NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2014).

[10] A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da ONU, que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. Os países requerem um organismo com a capacidade de compilar informação, analisá-la e fazer recomendações. (NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2014).

[11] A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desaviam nossas sociedades. (NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2014).

unirem a uma massa que compartilha de um consenso de não mudanças, apoiados por uma mídia que vende a hegemonia do pensamento neoliberal.

Ao abordar o neoliberalismo na educação, Gentili (2010, p. 43) aponta que “as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas”. Assim, a busca por uma qualidade específica, na qual conhecimento, escolarização e até mesmo o currículo passam a ser mercadoria.

Na concepção neoliberal, a competitividade, a meritocracia, a individualidade são ferramentas utilizadas para se alcançar o sucesso, defendem uma intervenção mínima do estado na educação, criando uma falsa ideia de que a escola pública não pode contribuir para formação de cidadãos intelectualmente ativos na sociedade e que, por isso, o melhor caminho é a busca pelas escolas privadas.

> O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos autores coletivos da escola, entre eles principalmente, aos professores (GENTILI, 2010, p. 44).

Todo o fracasso está na falta de empenho, preparo tanto de gestores como de professores que não realizam uma formação continuada a qual contribua efetivamente no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Gentili (2010, p. 47), ao comparar as instituições educacionais com a estrutura e funcionamento de um *fast food*, diz que “a educação deve ser pensada como um grande campeonato”.

Outro fator presente em uma educação pautada em políticas neoliberais é a tentativa de despolitização das políticas educacionais, ou seja, afastar todo o discurso político dentro das escolas do debate político; assim, para atingir esse objetivo, sindicatos são aniquilados com campanhas de desfiliações em massa por meio de um discurso repressivo e envolvente, que é peculiar ao discurso neoliberal.

Desse modo, além do Estado de bem estar-social para as políticas neoliberais, outro inimigo eram os sindicatos. Para Moraes (2001, p. 13):

> Além de sabotar as bases da acumulação privada por meio de reivindicações salariais, os sindicatos teriam empurrado o Estado a um

> crescimento parasitário, impondo despesas sociais e investimentos que não tinham perspectiva de retorno.

Ao abordar o neoliberalismo, Moraes (2001, p. 13) diz que “aquilo que tem se chamado de neoliberalismo, como dissemos, constitui em primeiro lugar uma ideologia, uma forma de ver o mundo social como uma corrente de pensamento”. Esse pensamento já era efetuado em países Mercantilistas e o Brasil segue o fluxo das adequações ao movimento econômico e político dessa ideologia.

Ao questionar em sua obra os caminhos do neoliberalismo, Moraes (2001) mostra as exigências impostas pelo modelo neoliberal que pode justificar as ações de despolitização.

> Elas acentuam duas grandes exigências gerais e complementares: privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, ‘desregulamentar’, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer (MORAES, 2001, p. 35).

A tentativa de se criar um consenso de que a privatização dos órgãos públicos, sobretudo a educação, exemplifica essa exigência. Escolas privatizadas são mais eficientes formando “pessoas que mandam”, em contrapartida em escolas públicas com sua ineficiência formam pessoas para serem mandadas, e esse pensamento está impregnado no censo comum cotidiano das escolas. Esse assunto já discutido por Gentili (2010) reforça essas exigências mostradas por Moraes (2001) em seus estudos que apresentam as ideias neoliberais.

Configura-se um quadro evidente de distanciamento entre as classes sociais baseadas na ideologia neoliberal quando os direitos dos cidadãos são retirados, afetando diretamente a classe trabalhadora, causando desemprego em larga escala com aumento da pobreza e exclusão social (SILVA, 2011).

Para essa autora, o modelo neoliberal mantém influência nos rumos da política, economia, cultura e também previdência, saúde e educação. Dessa forma, a educação se apresenta como ferramenta na estruturação de um saber que objetiva atender a um mercado desconsiderando a cidadania e a emancipação. De acordo com Silva (2011, p. 40), “o conceito de exclusão vinculado ao neoliberalismo

vem justificar propostas de inclusão que não solucionam os problemas dos grupos excluídos”.

Em uma concepção neoliberal, a educação é prioridade para a classe dominante na tentativa de se manter a hegemonia em uma fase mais cruel do capitalismo; porém, as barreiras do consenso devem ser superadas, não com discursos somente, mas também com ações que precisam se iniciar no interior das escolas, começando pela formação dentro dos limites do pensamento liberal e positivista, que impede a mudança.

Implica-se um modo de produção baseado na exploração da força de trabalho que se ancora na divisão de classes, tendo nas desigualdades uma mola propulsora para reproduzir e perpetuar suas relações de produção. Esse modo de produção gera relações sociais específicas as quais se desdobram no processo educativo. Para Silva (2011, p. 44), “a exclusão que amplia a desigualdade social já fortemente influenciada por relações econômicas e culturais antagônicas, privam o cidadão de gozar de um direito essencial para sua vida – a educação”.

Diante desse cenário, a educação ganha caráter mercadológico e entra em disputa a eficácia e eficiência da educação privada, na qual aqueles com menor poder econômico não têm acesso, e em contrapartida, cria-se uma imagem de ineficiência do ensino público, em várias partes do mundo, inclusive na América Latina.

De acordo com Cosmo e Fernandes (2015, p. 12-13), “na ótica neoliberal, a educação deve ser entendida não mais como um direito social, mas como uma mercadoria a ser consumida individualmente - como tantas outras disponíveis no mercado”. Dessa maneira, aqueles que puderem pagar comprarão uma educação de melhor qualidade. Essa visão abre caminho para a intervenção direta dos organismos internacionais no que ensinar e como ensinar para garantir que a reprodução de um pensamento hegemônico seja garantida.

Para as autoras, um exemplo dessa intervenção são os receituários criados com bases em diagnósticos de organismos internacionais indicando a situação crítica na educação da América Latina. Para Cosmos e Fernandes (2015, p. 13), “a estratégia básica é institucionalização da competição - a competição deve regular o sistema escolar”.

Essa intervenção vai apontar uma crise de gerenciamento da educação na América Latina, colocando em xeque a educação oferecida às camadas mais pobres

da população. Escola é vista como uma empresa e gestão do espaço para o gerenciamento e como tal devem ser controladas e dar bons lucros, e uma forma de mapear esse quadro ou mesmo fazer um escaneamento para medir a qualidade é a realização de avaliações constantes e dessa maneira auxiliar a abrangência do Neoliberalismo na educação na América Latina, inclusive na educação brasileira.

> No sistema educacional do Brasil, o MEC – Ministério da Educação – e as SEEs – Secretarias Estaduais da Educação – realizam inúmeras avaliações com esse objetivo, tais como: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior - ENADE, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, Prova Brasil, entre outros. (COSMOS; FERNANDES, 2015, p. 13).

Essa estratégia de avaliação constante, com objetivos de fazer a manutenção ou ampliação da atuação das ideias neoliberais na educação, além de criar o consenso de mérito é, na concepção de Cosmos e Fernandes (2015, p. 13), “o único meio para se alcançar a desejada qualidade do sistema educacional”.

Para os neoliberais, essas ações tomadas são as únicas e mais eficientes soluções para todas as crises encontradas na América Latina, especialmente no Brasil. Assim cria-se uma estrutura educacional que condiciona os sistemas de ensino às exigências do mercado. Para Cosmos e Fernandes (2015, p. 14), “em outras palavras, é conforme a demanda do mercado de trabalho que se estabelecem currículos e formas de atuação educacional”.

Isso estimula uma formação aligeirada com o uso do viés da modalidade de Educação a Distância e a formação técnica que permite se enquadrar às exigências da lógica do Neoliberalismo. Assim, segundo Cosmos e Fernandes (2015, p. 14):

> Mais pessoas formadas, mais concorrência pelas vagas e, portanto, possibilidade de formação do chamado ‘exército de reserva’ que colabora para a desvalorização salarial; a educação à distância é menos onerosa e considerada mais eficiente.

Essas mesmas autoras fazem um panorama da intervenção do Banco Mundial na educação do Brasil com o iniciar da década de 1990, por meio do receituário do Consenso de Washington que se apresenta na:

> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, Título IV – Da organização da Educação Nacional, a qual abre caminho para as políticas de descentralização que conduziram ao processo de

> municipalização da educação; no estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais; na priorização do Ensino Fundamental que ficou clara quando, em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em 2003, no início da gestão de Luís Inácio Lula da Silva. O FUNDEF, ao privilegiar a ampliação da rede pública de ensino fundamental e os professores deste segmento, excluía a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos e também não foi capaz de elevar a qualidade do ensino fundamental. O FUNDEB pretende assistir e integrar a Educação Básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Embora isso seja um avanço do governo Lula, as restrições orçamentárias do governo federal, que limitam os gastos com educação, ainda são evidentes. (COSMOS; FERNANDES, 2015, p. 14).

Diante desse panorama torna-se relevante abordar a questão da formação do professor, sendo impossível desvinculá-la das transformações causadas pelas políticas neoliberais na educação do Brasil. Para Cosmos e Fernandes (2015, p. 15), “todo esse cabedal de orientações acabam por interferir diretamente na formação do professor, tanto na sua formação inicial quanto em sua formação continuada”.

Desse modo, a formação passa a seguir as exigências vigentes, ou seja, voltadas para a instrumentalização da função, com os cursos de licenciatura adaptados para uma formação rápida. Também a formação continuada é adaptada para que tenha baixo custo e que potencialize a competição e meritocracia.

Sobre a formação continuada em uma perspectiva neoliberal, Cosmos e Fernandes (2015, p. 15) dizem que:

> A formação continuada – por sua vez, também ganha ares cada vez mais fortes de instrumentalização técnica, sendo também preferencialmente realizada no próprio ambiente da escola e /ou a distância e, evidentemente, posta como um meio de ascensão profissional e de distribuição de méritos.

Torna-se tão importante quanto os modos de formação analisar as atuações pedagógicas norteadores do cotidiano das escolas e das ações componentes da trajetória de formação dos cidadãos. Sob o jugo das políticas neoliberais, as ideias pedagógicas também são modificadas, reescritas para atender à lógica que permeia pensamento neoliberal.

Saviani (2013, p. 428), ao abordar as ideias pedagógicas no contexto do neoliberalismo, diz que:

> Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990.

Assim, o autor apresenta as ideias pedagógicas, mas com ressignificações, as quais agora atendem às políticas neoliberais, fazendo da educação um campo de auxílio à iniciativa privada em prol de um mercado que determina os rumos das ideias pedagógicas. De acordo com Saviani (2013, p. 428), “não obstante, será feito um esforço, a seguir, de ordenar um pouco essas ideias a partir daquilo que poderíamos considerar suas categorias centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neocostrutivismo, neotecniscismo”.

A substituição do modelo Fordista, que se caracterizava pela operacionalização por meio de tecnologia pesada e com os métodos Tayloristas, nos quais os trabalhadores pensavam em uma carreira com estabilidade e com produção em larga escala, pelo modelo Toyotista que apresenta características contrárias em que a produção é pensada em pequena escala e os trabalhadores, segundo Saviani (2013, p. 429), “em lugar de estabilidade no emprego, disputam diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade”. Essas modificações são reestruturações necessárias diante da crise do capitalismo na década de 1970.

Diante disso, a educação ganha relevância, pois diante das exigências de polivalência e flexibilidade, era necessário que os trabalhadores tivessem um conhecimento básico com domínio geral e abstrato. Para Saviani (2013, p. 429), “Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado”.

Assim, diante da teoria do capital humano[12], passa a ter outro significado com a chegada da década de 1990, que para esse mesmo autor é o resultado de uma lógica voltada a atender interesses privados.

---

[12] A versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. (SAVIANI, 2013 p. 429-430).

> Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o individuo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 430).

Diante deste cenário, a educação[13] passa a ser porta de entrada para um campo de competitividade pelos cargos disponíveis criando a noção de empregabilidade. Para Saviani (2013, p. 430), “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”.

Porém, as condições de empregabilidade não garantem que essas pessoas terão seus empregos garantidos, mesmo atingindo altos graus de escolaridade, tendo vista que é característica do capitalismo manter sempre um contingente populacional de reserva que fica excluído do processo produtivo. “É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período Keynesiano” (SAVIANI, 2013, p. 430).

Dessa forma, a produtividade é realimentada na educação, e a teoria do capital humano passa a ter outra função, mantém-se em 1990 a hegemonia, mas assume a forma do “neoprodutivismo”. Aqui a categoria exclusão se apresenta de forma dupla, pois não se tem trabalho para todos e, com o uso de tecnologia, também os postos de mão de obra são dispensados, buscando ampliar a produção e instigar a competitividade.

Para Saviani (2013, p. 431), “é isso que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, ao reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários”. E para conseguir tais objetivos são utilizadas desde coerção, mensagens diretas e indiretas e até força física, uma realidade vivida por muitos trabalhadores.

Esse autor nos mostra que diante desse cenário cria-se uma “pedagogia da exclusão”: por meio da educação formal as pessoas possuem certificados que lhes dão o direito de competir por um emprego, mas isso não se configura em garantia. Segundo Saviani (2013, p. 431), “trata-se de preparar os indivíduos para, mediante

---

[13] Como Exemplo de projeto de intervenção do Governo Federal existe o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) que busca colaborar com a formação profissional de jovens de baixa renda para inserir esta parcela da população no mercado de trabalho (PORTAL BRASIL, 2014).

sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos”.

E mesmo que esses indivíduos não consigam ser incluídos no mercado de trabalho, terão esse conhecimento oferecido pela pedagogia da exclusão, ou seja, mesmo tendo todo o acesso ao conhecimento sistematizado com alto grau de escolaridade, esse indivíduo não tem garantia de que será empregado. Para Saviani (2013, p. 431), “caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar responsabilidade para essa condição”, lembrando que, se não conseguiu atingir seus objetivos, a responsabilidade pelo fracasso é única exclusivamente do próprio indivíduo.

É interessante saber o que é ensinando nessa pedagogia da exclusão, considerando as reformulações das ideias pedagógicas como exigências das políticas neoliberais. Assim, o lema “aprender a aprender”, defendido pelo escolanovismo, também ganha nova configuração. De acordo com Saviani (2013, p. 432), “liga-se à necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade”.

Já no neotecnicismo, o entendimento está relacionado com a busca pela qualidade total. O discurso agora permeia não a qualificação, mas sim competências que procuram contribuir a fim de esse conhecimento auxiliar o aumento da produtividade nas empresas. Em conformidade com Saviani (2013, p. 439), “estamos diante do Neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”.

Para garantir que esses objetivos sejam atingidos, ou seja, aconteça uma educação com efetiva eficiência, criam-se sistemas de avaliação, onde são avaliados não só alunos, mas também professores e a própria escola. Dessa forma, o Estado pode controlar o rendimento de cada escola, intervindo, destinando verbas conforme a necessidade. Saviani (2013, p. 439) nos diz: “Eis por que a nova, LDB (Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a reponsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação”.

As políticas neoliberais estão presentes na elaboração das políticas públicas brasileiras desde o início da década de 1990 até a atualidade, inclusive as políticas educacionais, guiando a estrutura da escola para que contribua na construção de um consenso como já foi abordado, permitindo o sucateamento de escolas

universidades, e um exemplo disso é o que ocorre no estado do Paraná. Esse quadro se mostra carregado de exclusão e desprezo a uma massa da população que vive com tais políticas e, em algumas vezes, nem mesmo tem essa noção.

Saviani (2013) aponta para uma “exclusão includente” para abordar a saída do mercado formal para a informalidade, por meio de ações que acabam empurrando essas pessoas para os empregos informais.

De acordo com Saviani (2013, p. 442):

> Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim perde todos os seus direitos trabalhistas e previdenciários. Excluído, esse trabalhador só pode voltar nas seguintes circunstâncias: com carteira assinada, mas com a diminuição de salário e dos direitos; como empregado da empresa terceirizada; ou trabalhando para a mesma empresa, porém, na informalidade. Eis aí a exclusão includente.

Agora, no campo educativo, o autor aponta a “inclusão excludente”, tendo em vista que ações culminam com a inclusão de estudantes em todas as modalidades de ensino, mas com baixas expectativas de uma formação com consistência que prepara esse alunado para vida e o para o mundo do trabalho. Para Saviani (2013, p. 442):

> Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais, pois permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Aqui fica claro o engodo que essa educação se torna, pois para atingir uma suposta universalização da educação, ou seja, o oferecimento de uma educação sistematizada para uma parcela maior da população, sobretudo as classes mais pobres, criam-se mecanismos para forjar uma qualidade, por meio de aprovações automáticas, classes de aceleração que vão representar números sem se preocupar com a formação desses alunos. Para Saviani (2013, p. 422):

> Com isso, embora incluídos no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a inclusão excludente.

Assim, é de interesse aprofundar a questão da exclusão/inclusão no contexto educacional, diante das contradições que permeiam o ingresso e

permanência dos alunos nas escolas de educação básica no Brasil, levantando uma questão que não carrega uma tranquilidade do debate, que é a inclusão do aluno deficiente em escolas regulares no tocante ao atendimento e efetivação de políticas públicas as quais como se observa, estão atreladas às ideias neoliberais, fazendo da educação uma grande fábrica de mão de obra adestrada e submissa.

Nessa perspectiva, no próximo item da pesquisa, torna-se fundamental também entender-se o conceito de exclusão e inclusão no contexto educacional diante não só dos fatores de qualidade de permanência, como também de acesso a uma educação que ainda levanta muitas discussões quando o assunto é universalização.

2.3 EXCLUSÃO/INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Mesmo na amplitude de utilização e destinação dos conceitos de exclusão/ inclusão, é possível analisá-los pela perspectiva da educação, mormente a brasileira, que tem traços fortes de exclusão em sua história, tendo em vista que o contexto educacional segue os padrões do sistema vigente na sociedade, tanto em escala global quanto local reproduz a exclusão social.

Para Saviani (2002), a exclusão no contexto escolar é apresentada como um problema da marginalidade, ao discutir as teorias educacionais em Escola e Democracia. O autor dividiu as teorias da educação em dois grupos: o primeiro entende a educação como uma ferramenta de equalização social; já no segundo grupo, a educação é entendida como um fator de marginalização. Segundo Saviani (2002, p. 4), “ora, percebe-se facilmente que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade”.

Para as teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista), as contradições da sociedade não são consideradas, e a marginalidade uma questão individual, um desvio que deve ser corrigido.

Sobre essa concepção, Saviani (2002, p. 4) diz que para estas teorias:

> A marginalidade é, pois um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções.

De acordo com essas teorias educacionais, um quadro se configura caracterizando os excluídos do contexto educacional e social. Para a pedagogia tradicional, a correção a ser feita é a superação da ignorância. A escola, então, tem papel fundamental. Para Saviani (2002, p. 6), “a Escola surge como antídoto à ignorância”.

Nesse prisma, para ser incluído é preciso ter acesso ao conhecimento sistematizado, porém o autor salienta que a desigualdade no acesso a esse conhecimento dá espaço a um novo pensamento que passa a criticar o anterior.

A Pedagogia Nova, como ficou conhecida essa teoria, faz profundas críticas ao pensamento da Pedagogia Tradicional, tendo como ponto central a aceitação do indivíduo no grupo social e, consequentemente, na sociedade. Nessa situação, o cerne da questão são as diferenças, o que acaba por desenvolver um estudo baseado nas experiências com alunos que apresentam deficiência. Saviani (2002) vai destacar uma biopsicologização da Educação, escola e sociedade.

> Ao conceito de ‘anormalidade biológica’ construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas que acrescenta o conceito de ‘anormalidade psíquica’ detectada por teste de inteligência, de personalidade etc. que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais (SAVIANI, 2002, p. 8).

Essa teoria também não dá conta de resolver o problema da marginalização na sociedade, pois os seres humanos são diferentes; aqui a “anormalidade” não é fenômeno suficiente para explicar os desajustes, e isso só seria possível com a aceitação e respeito às características individuais. Para o autor, a educação só será ferramenta de mudança social quando contribuir para uma sociedade que não se importa com as diferenças.

A escola, nessa concepção, toma formas diferentes daquela encontrada na Escola tradicional, na qual o professor deixa sua função de detentor do conhecimento sistematizado e passa a desempenhar o papel de estimulador e orientador com aparato pedagógico privilegiado para esse fim, com pequenos grupos de alunos por professor, porém o que Saviani (2002) chamou de ideário Escolanovista somente efetivamente ocorre na educação das elites.

Para Saviani (2002), a Escola Nova agravou o problema da marginalidade ao levar para o interior da escola os interesses hegemônicos de uma classe dominante. Também o autor mostra como esse pensamento da Escola Nova foi perturbador ao formato tradicional de escola destinado às classes menos favorecidas e em países subdesenvolvidos.

Com a exaustão da teoria escolanovista, a ideia de se elaborar uma escola objetiva e técnica com um pensamento racional toma corpo dentro das instituições de ensino. Assim, se na Escola tradicional a ignorância era o desvio a ser corrigido, na Escola nova não eram aceitos pela sociedade, ou seja, os marginalizados, com essa nova teoria são os incompetentes.

Na concepção da Escola Tecnicista, o autor salienta que a educação contribui para superação da marginalidade formando pessoas eficientes. Saviani (2002, p. 13) ressalta que “isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade”. Assim, as escolas se tornam fabricas de mão de obra com característica para executar o trabalho, mas não para pensá-lo.

Ao se destacarem as Teorias Crítico-reprodutivistas, que estão subdivididas em: Teoria do Sistema de Ensino com Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho ideológico de Estado e a Escola Dualista, o autor mostra a função da escola como própria de reprodução da sociedade em que se insere.

Alguns autores como Bourdieu e Passeron (1975) consideram que a escola tinha em suas origens uma função equalizadora, mas se torna discriminatória e repressiva. Com isso o papel desempenhado pela escola é reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

Então, torna-se fundamental uma teoria crítica a qual possa ir além do que está posto por um pensamento dominante que enclausura um grande contingente de indivíduos sob seu jugo. Para Saviani (2002, p. 31), “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

Diante deste cenário, Saviani (2013) anuncia a necessidade de uma nova teoria que contribua na construção de um pensamento que proponha uma reflexão ao pensamento hegemônico, e a “Pedagogia Histórico-crítica” abre esse caminho para a construção de uma prática social.

Saviani (2013, p. 421) considera que a Pedagogia Histórico-crítica:

> [...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Contudo, apesar da necessidade da implementação de uma pedagogia que o autor chama de “contra-hegemônica”, as tentativas esbarravam nos resquícios da ditadura e, com a chegada da década de 1990, os governos neoliberais ganham espaço e, com suas reformas educativas, criam barreiras ao pensamento crítico.

Ao fazer uma discussão sobre as teorias educacionais atreladas às concepções de marginalidade no contexto escolar, Saviani (2002) nos mostra uma visão geral do pensamento que constituía a escola a partir de meados dos séculos XIX e XX. Esse autor apresenta uma exclusão no fenômeno de escolarização vista na realidade brasileira e já no início de seu livro declara que:

> De acordo com as estimativas relativas a 1970, ‘cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina’ (TEDESCO, 1981, p. 67). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer tem acesso à escola e que, portanto, já se encontram, a priori, marginalizadas dela (SAVIANI, 2002, p. 3).

Nesse ponto, os estudos de Eneida Oto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista sobre Política Educacional nos trazem informações que serão reforçadas com os estudos de Saviani (2002), pois o autor mostra o panorama educacional anterior aos grandes encontros em que o Brasil é classificado entre os países com maiores índices de analfabetismo.

As autoras mostram, em sua obra, as intenções governamentais desconsiderando proposições da comunidade educacional em efetivar mudanças significativas na educação brasileira. O início de um longo e contraditório percurso de discussões em 1987 em torno de um projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mostra a intenção de criar um consenso de reivindicações.

Diante disso, é fundamental lembrar que no Brasil, a partir da década de 1990 sob a égide do Neoliberalismo, a exclusão no contexto educacional passa a ser tema das mais importantes discussões, tendo em vista o panorama apresentado na Conferência Mundial de Educação para Todos, evento ocorrido na Tailândia e

organizado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Shiroma et al. (2002) observam que nessa Conferência os representantes produziram e aprovaram a declaração que ficou conhecida como Declaração de Jomtien, comprometendo –se a assegurar uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos.

> Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, indonésia, México, Nigéria e Paquistão) conhecidos como 'E9' foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien (SHIROMA et al., 2002, p. 57).

O quadro de exclusão apresentado à época era devastador com uma quantidade expressiva de crianças em idade escolar fora das salas de aula e uma alta taxa de adultos analfabetos. Esses dados evidenciavam que a educação não teve prioridade efetiva por parte dos governos, entre eles o brasileiro.

Nos estudos Shiroma et al. (2002) destaca-se que muitos autores tinham como fracasso os encontros anteriores a Jomtien, e dentre esses autores destaca-se Rosa Maria Torres. Ela ressalta que o mérito da Conferência ocorrida na Tailândia seria o de repor a educação no centro das discussões explicitando sua importância e estipulando metas para que os objetivos fossem atingidos.

> Seus Governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a 'Educação para Todos' (*Education for All*, EFA) coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais globais de natureza avaliativa (SHIROMA et al., 2002, p. 57).

Com a realização de encontros e discussões, buscava-se propagar a ideia de que a responsabilidade de que os jovens, adultos e crianças atingissem suas necessidades básicas de aprendizagem seria da Educação escolar. É importante lembrar que esse processo não acontece de forma pacífica, tanto no que diz respeito ao que seria educação básica tanto sua efetivação nos países envolvidos.

Outro fator que interessa é a análise da inclusão a qual expressa uma transformação, e tem como sinônimo de "mudança social" de acordo com os estudos de Garcia (2004) ao se analisarem os documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial, OCDE, UNESCO e CEPAL. No viés econômico, a educação contribui para o crescimento e desenvolvimento dos países, principalmente os subdesenvolvidos.

Desse modo, a educação é uma ferramenta na tentativa de incluir milhares de analfabetos e crianças que estão fora das escolas para se tornarem capacitados para atender ao novo mercado de trabalho que se configura no início dos anos de 1990, quando a tecnologia passa a ser utilizada de forma a ampliar a produção e consumo, uma vez mais a educação seguia o modelo estabelecido por uma classe dominante.

A universalização, assim como a garantia de acesso e qualidade da educação pública no Brasil, não é uma questão tranquila. Ter direito à educação de qualidade, seja de permanência, acesso a equipamentos e conhecimentos que não só os preparem para o mercado de trabalho, mas contribuam para uma formação integral de homem ainda são assuntos merecedores de ampla discussão.

Garcia (2014), ao fazer reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas, destaca que o princípio de educação inclusiva está baseado na Conferência Mundial de Educação Para todos de *Jomtien*, ocorrida em 1990, também na Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994 e no Fórum de Educação de Dakar em 2000.

> Se a declaração de Jomtiem tratava de uma ‘educação para todos’, a declaração de Salamanca propunha o acolhimento de todas as crianças em escolas regulares, tornando mais claro quem são os grupos que necessitam de tais políticas com base em suas diferenças linguísticas, culturais, relacionadas à deficiência, de moradia, de religião, de gênero (GARCIA 2014, p. 12).

Portanto, a inclusão desses alunos deve ser respeitada dentro e fora dos muros das escolas para que a humanidade consiga superar barreiras de preconceito e ignorância por meio de políticas efetivas. De acordo com Garcia (2014, p. 16), “inclusão Social e Educação inclusiva” são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos.

Como já se ressaltou, é a partir da década de 1990 que novas discussões a respeito da inclusão escolar se evidenciam, ou melhor, é a partir da Declaração de *Jomtien* que aconteceu na Conferência Mundial sobre Educação para todos em 1990 na Tailândia, e na Conferência Mundial sobre necessidades educativas ocorrida em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, quando foi construída a Declaração de Salamanca, que surge a inclusão escolar.

Também ocorreu em maio 1999, na Guatemala uma convenção entre vários países Latino americanos, inclusive o Brasil. Nesse encontro foi abordada a eliminação de qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência, mas somente em outubro de 2001 essa convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956. De acordo com

> Depois de Salamanca, outros eventos tiveram importância e geraram documentos referentes à educação de pessoas com necessidades especiais, tais como a Convenção de Guatemala (2001) e mais recentemente a de Nova York (2006). Garcia (2009, p. 17)

Representantes brasileiros participaram dessas reuniões, assinando compromissos juntamente com a comunidade internacional para estabelecer metas de erradicação do analfabetismo e ampliação do ensino fundamental no país. Foi por meio da legislação que o governo brasileiro procurou iniciar sua caminhada para alcançar as metas estabelecidas no que diz respeito à inclusão, sobretudo dos deficientes nas escolas no país.

Porém, o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares ainda é um tema que levanta muitas polêmicas, divergências e muitas bandeiras dentro dos sistemas de ensino, e todas as discussões acerca dessa problemática acontecem porque é um assunto que passou a ser debatido há poucas décadas. De acordo com Garcia (2014, p. 18), “inclusão parece ser uma expressão originada na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990”.

No tocante a iniciativas inclusivas, Garcia (2014, p. 19) ressalta que “no país diz respeito à Educação Especial”. A política pública de inclusão no Brasil está quase que exclusivamente ligada à Educação Especial, mas é importante ressaltar que essa interpretação não é compartilhada no restante do mundo.

Kassar (2011), ao debater os desafios da educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva pelo governo brasileiro revela um processo histórico de descaso com a educação no país, pois não era necessária uma massa trabalhadora alfabetizada, e esse cenário somente passa a mudar lentamente com o processo de industrialização e urbanização brasileira.

Essa autora chama a atenção em seu texto publicado em 2012 para a falta de qualidade no atendimento dos alunos com deficiência no final do século XX e se

interroga se houve mudanças no século XXI no que diz respeito a atendimento, especialização e também de prática pedagógica no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Mesmo não apresentando um nível de qualidade adequado durante todo o século XX, o número de matrículas aumentou no bojo da universalização do ensino no Brasil, e mesmo com esforços, somente nos anos de 1990 é que a universalização da educação ganha destaque.

Segundo Kassar (2011, p. 4), dentre os atendidos em uma escolarização obrigatória estão “aqueles que historicamente foram dela excluídos, inclusive a que hoje é foco da educação especial, em salas de aulas de escolas públicas, em classes especiais, em escolas ou instituições especializadas, públicas ou privadas”. Isso muda o panorama de atendimento de alunos com deficiência em escolas regulares, mas vale relembrar que ampliação de vagas não está relacionada com um processo de ensino e aprendizagem com qualidade.

A partir dos debates nos encontros internacionais sobre a inclusão de alunos com deficiência, o governo brasileiro aprova no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) um capítulo é reservado ao tema da educação Especial e toda uma abordagem que prioriza o bom andamento da educação especial e a permanência de alunos com deficiência dentro das escolas regulares.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 166), “oficialmente se reconhece seu direito de apoio especializado, classes, escolas, serviços especializados, quando necessário (LDB 9394/96, capítulo V, artigo 58, 1-2)”. Para essa autora, esse apoio especializado assegurado garante a igualdade na apropriação do conteúdo escolar.

No que diz respeito à legislação que busca alicerçar a inclusão no Brasil existe muito que estruturar. Políticas públicas precisam ser revistas, responsabilidades precisam ser assumidas pelo Estado, assim como por todos que fazem a escola pública no Brasil a fim de superar uma desigualdade que ainda marca a escola pública brasileira.

Sobre a importância do papel da escola, Jannuzzi (2012, p. 160) destaca que “mesmo com as condições adversas ao contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos”.

O fato, porém, é que os governos estão construindo um caminho na busca pela inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares, mas isso está longe

de ser efetivado nas escolas públicas brasileiras, pois a separação histórica da educação especial e escola normal ainda é presente no interior das escolas.

> O atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum (KASSAR, 2011, p. 62).

Sobre esse distanciamento entre o que se apresenta nas políticas de inclusão não só dos deficientes, mas de um modo geral todos que estiveram fora do contexto escolar, Cury (2008) fala de uma “inclusão excludente”, pois mostra uma exclusão muito presente no direito à educação no Brasil.

Para Cury (2008, p. 210):

> Se a inserção do direito à educação tornou-se, hoje, um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro e se a atual realidade indica uma inclusão excludente e seletiva, então é preciso verificar também na ordem legal, como o ontem o inscreveu, até por uma razão de ordem processual e de memória histórica.

Considerando que a sociedade se estrutura sob o jugo das relações capitalistas e tende à reprodução de suas relações de desigualdades características desse modo de produção que tem na educação um possibilitador para tal, Cury (1986, p. 59) aponta que “a educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais”.

Para esse autor, existe uma falha na universalização da educação no Brasil, pois ainda são muitos os que ainda não têm acesso à escola e à educação sistematizada, seja ela na educação básica, jovens e adultos ou educação especial, e quando se fala em qualidade as estimativas estão longe de serem favoráveis, principalmente para aqueles marginalizados por uma desigualdade na distribuição de renda. Segundo Cury (2008, p. 217), “daí que situação de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzida fora da escola acaba por reforçar situações de precariedade no interior dela”.

Assim, é preciso desvelar o que está posto por grupos dominantes representados pelas grandes corporações de países desenvolvidos, organismos internacionais que direcionam as discussões e as práticas no que diz respeito ao

processo de inclusão para que a perversidade do processo globalizador imposta nos discursos que também são percebidos dentro da educação não minimize a importância de avanços no debate para o rompimento da realidade vivida pelos alunos com deficiência nas escolas públicas.

De acordo com Cury (2008, p. 216) ressalta em que,

> pesem os avanços conquistados na educação escolar, desde então, como proximidade da universalização do ensino fundamental, a disciplinarização do financiamento, a ampliação do ensino médio e a discreta abertura na educação infantil, há muito o que fazer: o diagnóstico do Plano Nacional da Educação, lei 10.171/01, é claro.

Vive-se uma realidade de invólucros que precisam ser abertos para se aprofundar os entendimentos nos direcionamentos dados nas políticas públicas, ou seja, esclarecer de qual inclusão se fala, quem são os que pensam esse processo? Esses questionamentos se tornam primordiais para se superarem as situações de consenso e acomodação, dando espaço a novas práticas e discussões. Deve ser objetivo dos envolvidos estimular os educandos a sentir-se parte fundamental do grupo, ou seja, fazer parte e ter responsabilidades naquele espaço, trocar vivências e contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

É importante lembrar que esse processo de inclusão não está pronto e formulado, ele acontece de forma desigual dentro das instituições e as experiências nesse processo são diversas, desde leis que ainda não se efetivaram até formação de professores sem estruturação necessária para esse fim. Em suma, o processo de inclusão nas escolas regulares ainda caminha a passos lentos e precisa de maior atenção para que sua efetivação ocorra.

> Uma distância entre o que se faz presente nos documentos e as práticas escolares, ou seja, a maneira como se desvelam as condições e práticas da educação inclusiva, denunciam muitos obstáculos a serem vencidos, contradições e conflitos que a lógica do capital não dá conta de explicar (SILVA, 2011, p. 33).

Incluir vai muito além de mudar alunos de um lugar para outro, ou seja, de escolas especiais para regulares, e é preciso que ele faça parte dessa escola. Na Declaração de Salamanca (1994, p. 02), “diz que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”. Assim, é fundamental que a escola siga

novas práticas, ou seja, deve haver uma flexibilidade não apenas nos planejamentos, currículos e estrutura da escola, mas também na visão de mundo e sociedade das pessoas ligadas direta ou indiretamente ao cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, a inclusão do aluno com deficiência[14] em escolas regulares é objeto de pesquisa de vários autores, entre eles Mantoan (2006), que aborda questões como o respeito às diferenças e o direito de todos ao convívio no contexto escolar e direito à educação com qualidade de permanência.

Muitas questões são relevantes para que o processo de inclusão de alunos com deficiência seja efetivado em escolas de educação básica, conforme prevê a legislação, mas ainda existem contradições entre Lei e prática, e uma delas é a forma de se pensar e organizar a escola, que desfavorece a inclusão e o respeito à diversidade.

Para Mantoan (2006, p. 23):

> O sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas com qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

Para essa autora, a educação no Brasil ainda não se abriu a todos e no concernente aos alunos com deficiência a situação se acentua tanto em escolas públicas como nas privadas. De acordo com Mantoan (2006, p. 23), “a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais”.

Mesmo com discursos divergentes no que diz respeito ao processo de inclusão, estudiosos que a defendem se balizam na perspectiva da transformação, superação e reestruturação da escola para receber alunos com deficiências. Dessa forma, o tema é debatido, analisado, estudado e seus resultados apresentados em artigos, livros e palestras para garantir a manutenção da temática.

---

[14] Até a década de 1980 eram chamados de “anormais”, “aleijados”, incapacitados (JANNUZZI, 2012), mas a partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente (SASSAKI, 2002). Também a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica utiliza o termo aluno com necessidades educacionais especiais. Nesta pesquisa será utilizado o termo pessoa/aluno com deficiência.

Para Mantoan (2006), esse direito deve ser reconhecido pelo governo, escola e também a família. Segundo a autora:

> Sabemos que alunos com e sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas comuns, devem estar inseridos nessas escolas, e há muito tempo, ou seja, desde que o ensino fundamental é obrigatório para os alunos em geral (MANTOAN, 2006, p. 25).

Diante desse cenário, o debate em torno da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares é um tema que não se esgota e também não é um assunto pacífico, pois precisa ir além de definições simplistas e reestruturação de políticas públicas efetivas. Patto (2008), ao abordar as políticas públicas de inclusão escolar, não se mostra entusiasmada com as políticas educacionais no Brasil nos últimos anos. Para essa autora, uma sucessão de equívocos marca a pedagogia moderna com vistas a uma Psicologia normativa e justificadora da desigualdade social, ou seja, uma educação que culmina nos moldes vigentes.

De acordo com Patto (2008, p. 35), no pós-ditadura os programas e reformas recaem nas mesmas armadilhas com o ensino em:

> O ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação dos especialistas dentro da escola e a consequente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade com produção do uniforme e não como direito à diferença.

Neste contexto, a escola passa por teorias que são rapidamente trocadas por outras, e professores e alunos ficam no centro das mudanças à espera de um olhar que realmente supere a exclusão no cotidiano escolar, inclusive de alunos com deficiências. É fundamental estreitar o fosso entre as escolas destinadas a ricos e a realidade que os filhos dos trabalhadores assalariados encontram em suas escolas.

Diante disso, nos interessa conhecer um pouco mais das políticas públicas destinadas à inclusão no Brasil. Em 2008, o governo brasileiro lança um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com objetivo de constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade de acesso e permanência dos alunos em escolas regulares.

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar

> alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 1).

A universalização da educação no Brasil tem história recente e muitas arestas ainda precisam ser aparadas quando o assunto é qualidade de ensino e permanência, tendo em vista a diferenciação nas escolas entre ricos e pobres e também no atendimento dos alunos com deficiências.

> A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 6).

Discutir a temática exclusão/ inclusão, em nossa sociedade, ainda é um desafio, pois simplesmente esta sociedade possui barreiras para receber alunos com deficiência em escolas regulares. Todavia, a maior de todas as barreiras é o preconceito. Outro problema é a estrutura física, que embora não seja tão difícil de ser superado, o poder público não tem disponibilizado verbas suficientes para que essas barreiras sejam superadas.

Silva (2011, p. 70), ao abordar a questão da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares diz que:

> O sucesso da inclusão é multideterminado, pois não depende exclusivamente de uma determinada política, mas de decisões e proveniências contextualizadas. Fala-se em multideterminado ao se referir a um envolvimento coletivo, engajamento de políticos, pesquisadores, profissionais da educação, prestadores de serviços, as pessoas com necessidades especiais e seus familiares com um objetivo comum: garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente se possuem necessidades educativas ou não.

Outra barreira é a falta de conhecimento a respeito das políticas públicas e dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. Como lutar por atendimento especializado quando se desconhece essa possibilidade? É, portanto, urgente o início de um trabalho de divulgação efetivo e claro das políticas públicas de inclusão para que os deficientes possam ter seus direitos respeitados.

Como esse descaso é uma realidade dentro das escolas públicas — sobretudo as estaduais, onde os deficientes possuem um atendimento precário, o

que dificulta tanto sua permanência como o processo de aprendizagem desses alunos que muitas vezes terminam a educação básica sem o desenvolvimento necessário. Silva (2011, p. 70) se questiona quanto e de que “maneira é possível preparar para a cidadania num contexto em que a noção de democracia em nossa sociedade vem mostrar cotidianamente que as relações sociais são conflituosas, as desigualdades são acentuadas”.

É importante ressaltar que a inclusão dentro das escolas é uma mazela que se destaca em escolas públicas, ou seja, os filhos da classe mais baixa não tem condição de pagar por uma educação e aqui se pode destacar mais uma contradição: o fato de pagar duas vezes para ter seus filhos nas escolas**.** Partindo do pressuposto que esse pagamento já foi efetuado por meio os impostos. Já o filho da classe dominante, este sim sempre estará incluído.

Tomemos como exemplo os alunos deficientes que necessitam de um atendimento individual, ao qual muitos da escola pública não têm esse acesso mesmo sendo aparados pela lei. Mesmo com todas as controvérsias desse atendimento, em escolas privadas mantém-se uma estrutura para recebê-los.

Torna-se necessária a compreensão da inclusão no discurso dos representantes do governo, nas formulações das politicas públicas para inclusão dos alunos com deficiência no Brasil, principalmente a partir de 1990, período em que governantes e estudiosos se reuniram para decidir os rumos da inclusão no mundo.

> A partir de meados da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas. No plano ético e político, a defesa de sua igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se um consenso (MANTOAN, 2006, p.3).

Por meio desses encontros internacionais, discussões acerca do processo de inclusão ganha espaço nas agendas e transformam a dinâmica de organização e metas estipuladas na busca pelo avanço no processo de inclusão nos países participantes, e a Conferência de *Jomtien* ocorrida em 1990 é um exemplo disso, com a realização de planos decenais com metas a serem cumpridas até 2000 e visava à universalização da educação básica por meio do documento intitulado *Declaração Mundial de Educação para Todos*.

Nessa ótica, a inclusão do deficiente em escolas regulares em um processo que não se apresenta de forma efetiva e com várias contradições desperta o interesse de aprofundar as discussões do encontro realizado em 1994 em Salamanca na Espanha, que deu continuidade ao compromisso assumido no encontro realizado em 1990 e tinha como bandeira a inclusão de todos na educação básica e seus desdobramentos no contexto brasileiro.

> O ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos. A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Artigos, livros, palestras que tratam devidamente do tema insistem na transformação das práticas de ensino comum e especial para a garantia da inclusão. Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido até agora, muitos entraves nesse sentido: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2006, p. 2).

No próximo capítulo, para se compreender esse contexto é primordial se analisarem os encontros internacionais que deram origem aos documentos oficiais norteadores das políticas públicas de educação inclusiva em um recorte temporal de 1994 a 2014. Com início na Declaração de Salamanca, que completou 20 anos dentro do recorte temporal da pesquisa, tem fundamental importância na inclusão do aluno deficiente em escolas regulares até o Plano Nacional de Educação aprovado na Lei n° 13005 de 2014.

Busca-se também mostrar quais foram os compromissos firmados pelo Brasil e a realização de metas estipuladas, ou seja, quais foram os avanços. Com isso, torna-se importante verificar-se o que se pensa sobre a educação inclusiva no Brasil e também apontar algumas contradições que distanciam a efetivação da política pública no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO (1994-2014): UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo nosso objetivo é analisar as políticas públicas que permeiam o processo de inclusão de deficientes em escolas regulares de educação básica, a partir de encontros internacionais que tiveram como produto final documentos que norteiam a inclusão de alunos deficientes no Brasil e no mundo. Também se torna relevante apontarmos aqui as contradições desse processo nas escolas brasileiras.

Mesmo com um recorte que considera a Declaração de Salamanca como um documento importante para o avanço no debate sobre a inclusão no Brasil, é preciso ressaltar a Constituição brasileira de 1988 que já expressava preocupação com o tema ao se falar de documentos norteadores das políticas públicas de inclusão. Com a Constituição Federal de 1988 que o atendimento especializado a pessoa com deficiência é inserido no marco legal.

A Secretaria Nacional de Promoção dos direitos da Pessoa com deficiência ao analisar os avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência a partir das Conferências Nacionais em 2012, destaca que

> Com a Constituição Federal de 1988, então, o assunto foi definitivamente inserido no marco legal, de forma abrangente e transversal. No Capítulo II da Constituição, que trata dos Direitos Sociais, o inciso XXXI do artigo 7º proíbe qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (BRASIL, 2012, p. 17).

Ressaltam também que os governos federais, estaduais e municipais são responsáveis por cuidar para que os direitos dos deficientes sejam respeitados no diz respeito à saúde, educação e convivência em sociedade. De acordo com Brasil (2012 p. 17), “O artigo 24, inciso XIV, define que é competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social das pessoas com deficiência”.

No que diz respeito à educação, a Constituição Federal, um documento de maior importância em todas as esferas brasileiras, traz um artigo que contempla o atendimento de alunos deficientes em escolas regulares.

> Na seção sobre Educação, artigo 208, é garantido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A criação de programas de prevenção e

> atendimento especializado bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos (BRASIL, 2012, p. 18).

Os debates acerca da inclusão, de políticas de inclusão ganham espaço no Brasil, com a chegada da década de 1990. Sob a sombra das políticas Neoliberais já consolidadas em outros países, sobretudo a Grã-Bretanha, o Brasil passa por profundas mudanças para acompanhar a dinâmica do capital no cenário mundial. Shiroma, et al. (2002, p. 56) destacaram que “disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter o emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”.

Com isso, buscava-se ampliar o atendimento aos alunos, crianças, jovens e adultos fora da escola, no intuito de diminuir as taxas de analfabetismo, fato que na concepção desenvolvimentista à época contribuiria para evolução econômica dos países pobres do mundo. Esse seria o objetivo principal do encontro em Jomtien.

Assim, caberia à educação contribuir para que as exigências do capital e as necessidades da economia mundial fossem atendidas. Shiroma et al.(2002) repetem uma velha máxima Salvacionista que tinha na educação a sustentação para as disputas nos anos de 1990, e é nesse ano em que acontece a Conferência Mundial de Educação para todos. Nela representantes de todo o mundo se comprometeram, segundo Shiroma et al. (2002, p. 57), em “assegurar uma educação básica de qualidade a crianças jovens e adultas”.

Entende-se a necessidade de se explicitar de qual inclusão se fala, todavia antes se torna fundamental esclarecer que esse termo toma várias formas e muitas bandeiras são levantadas em nome dessa inclusão, embora o termo só tenha relevância caso se compreenda que só existe pela existência da categoria exclusão. De acordo com Garcia (2004, p.33):

> O conceito inclusão tem servido a discursos progressistas e conservadores a diferentes posicionamentos político-ideológicos, e isso gera dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, tem sido tratado em oposição à exclusão.

Ao abordar políticas educacionais inclusivas, deve-se considerar a gama de excluídos do processo educacional e as dificuldades no Brasil, e pode-se dizer ainda não totalmente resolvida para universalização do ensino.

As políticas educacionais no Brasil seguem um padrão delineado pelos interesses de um grupo dominante o qual necessita manter um consenso desfavorável aos desprovidos, contribuindo para que uma elite continue ditando o que pensar e como agir no que diz respeito aos rumos do país e sua distribuição de renda como já foi assinalado neste trabalhado por Cury (1986) ao abordar educação e contradição.

Diante disso, torna-se relevante compreender também as políticas educacionais inclusivas numa perspectiva da educação especial, porque numa lista infinita de excluídos estão os deficientes que esperam ser considerados parte da escola a qual frequentam.

> Outro destaque no que se refere à participação das políticas educacionais em iniciativas consideradas “inclusivas” no país diz respeito à Educação Especial. O termo “inclusão” está presente na legislação do setor desde o início dos anos 20, mas uma perspectiva de inserção de alunos da Educação Especial nas escolas regulares, como prevê a Unesco está manifestada já na LDB 9394/96 (GARCIA, 2004, p. 19).

A inserção de alunos deficientes em escolares regulares não acontece de forma pacifica no cotidiano escolar, com muitas dúvidas, falta de estrutura e de formação de professores para atender a esses alunos de forma que essa inclusão aconteça verdadeiramente e não seja uma imposição. Para Mantoan (2013, p. 15), “a inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais”.

É importante ressaltar que esse processo de inclusão precisa ir além das políticas públicas existentes é preciso uma transformação no interior da escola, porquanto sem essa mudança tais políticas ficam sem efeito. É no cotidiano escolar que a inclusão do deficiente acontece e para ser favorável a todos são necessárias mudanças no pensar, planejar pedagógico e na relação dos envolvidos nesse processo.

Nesse contexto, apresenta-se um cenário complexo e contraditório que, para Mantoan (2013, p. 41), “seria ilusório supor que haveria maneiras simples de fazer isto: identificar e superar todas as formas de exclusão presentes na escola. Na verdade, trata-se de um processo complexo e contínuo, que nunca termina”.

Pensar a educação e o próprio processo de inclusão não só dos alunos Surdos em Escolas regulares como um projeto acabado, fechado e com prazo para

ser finalizado somente dificulta as reflexões e os avanços no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos desses alunos. Seria fundamental que Estado, Escola e família assumissem suas parcelas de responsabilidade para superar as barreiras nesse complexo processo de inclusão.

Entretanto, o que se presencia é uma transferência de responsabilidades — o Estado oferece condições mínimas o que muitos governantes chamam de condições básicas para que processo de inclusão aconteça, e isso na maioria das vezes não atende às necessidades iniciais, o que é sentido no cotidiano da escola e em muitos casos as famílias precisam lutar judicialmente para que seus filhos tenham seus direitos respeitados, e fica clara a controvérsia dessa inclusão.

Mantoan (2013) sinaliza para a necessidade de mudanças no interior das escolas e afirma que a escola passa por uma crise, por isso é importante acontecerem transformações havendo lutas e tensões por vários motivos.

Para Mantoan (2013, p. 42) uma das razões que levariam a lutas e tensões:

> É proveniente das contradições entre os valores e princípios da educação inclusiva e os valores e princípios em que se baseiam as sociedades capitalistas. A lógica do capitalismo pressupõe eficiência, competitividade, vantagem e poder. A educação inclusiva é um desafio para essa lógica ao promover igualdade, valorizar a diversidade e exigir os direitos humanos.

É fato que esses excluídos da escola pública o são duas vezes, já que primeiramente estão à margem de uma sociedade a qual os reconhece como cidadãos, pois o sistema capitalista se preocupa com a empregabilidade, porém não os atende dentro de suas necessidades e sim como meras peças em um tabuleiro jogado por uma elite. Isso cria uma cortina de consenso que possibilita a perpetuação do discurso muitas vezes velado que reforça e amplia ainda mais as desigualdades.

Para Miranda (2003, p. 6):

> A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Não se devem fechar os olhos para o fato de o processo de inclusão ainda estar aquém do esperado ou do ideal para o bom atendimento desses alunos que em muitos casos têm um atendimento precário. Para Miranda (2003, p. 7), “o como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional”.

Para essa autora, as práticas inclusivas perpassam a imposição de uma lei que exige a permanência dele em uma escola regular, entretanto é preciso ir além nesse processo de incluir para que esse aluno seja respeitado em suas necessidades, e deixe de ser um número ou um índice e para isso a escola precisa de preparo.

De acordo com Miranda (2003, p. 6), é preciso que:

> A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Como já foi mencionado neste trabalho, essa preparação da escola não acontecerá de forma rápida e continua, visto que a escola ainda é pensada para aqueles que andam, falam e ouvem, porém os alunos que passam por essa escola esperam fazer parte desse espaço de forma efetiva.

> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (ROPOLI et al., 2010, p. 8)

Para se modificar o cotidiano da escola, é preciso mudar o pensamento também da sociedade que vive em constante luta entre uma classe que subjuga e dita as regras e outra que as acatam.

No bojo do pensamento neoliberal, a inclusão no contexto escolar ganha um caráter de contenção de gastos, iniciando um discurso de transição da permanência de alunos com deficiência das escolas especiais para as regulares. Com isso, as

divergências tomam conta do debate acerca dessa temática, tendo em vista as políticas públicas que respaldam a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares.

É diante desse cenário que acontece a Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida de 07 a 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha. O governo espanhol, em parceria com a UNESCO, organizou o evento onde se reuniram políticos, educadores, especialistas e representantes das organizações governamentais e não governamentais a fim de produzir um momento de reflexões e tomadas de decisões, deixando avanços com a Declaração de Salamanca fazendo transformações nas práticas e discursos acerca de uma educação inclusiva nos diversos sentidos.

Torna-se fundamental analisar tal declaração, pois se completam vinte anos desde o encontro que resultou na elaboração do documento que nortearia as políticas públicas de inclusão do deficiente em escolas regulares.

> Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais (BRASIL, 1994, p 2).

Esse documento tem papel importante na reafirmação do compromisso firmado em acordos anteriores quando se chega a um consenso de que havia a necessidade de uma educação para todos inclusive a educação especial, ou seja, as crianças com deficiência também tinham o direito a ter a educação inclusive nas escolas regulares de ensino. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.2) “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”.

Tal documento é resultado da reflexão de representantes de vários segmentos do mundo, que firmaram acordos estabelecendo metas dentro dos anseios e direcionamentos que poderiam fazer da escola um ambiente efetivamente inclusivo.

> Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em Assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação

> para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura da Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1994, p. 1).

À época havia uma necessidade de rever a situação dos deficientes que estavam foram da escola, em alguns casos escondidos pela família e em geral excluídos do contexto da sociedade. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.2) “Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”.

A Declaração de Salamanca completa 20 anos, e ainda se observa o cotidiano escolar um pseudoinclusão, políticas públicas que não foram efetivadas no interior da escola pública. Contrariando o que o próprio documento sugeria “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (BRASIL, p.1, 1994)

Ao se exaltar uma escola inclusiva, a declaração levanta uma bandeira de transformação no pensamento da comunidade escolar, e isso só é possível com muita reflexão e aprofundamento teórico em relação às necessidades dos deficientes matriculados na rede regular de ensino.

Na Conferência ocorrida em Salamanca, os governos são orientados a priorizarem o atendimento das crianças com deficiência nas escolas regulares e para isso é preciso investimentos, tanto de formação como estrutural das escolas públicas.

No que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, o Brasil apresentou avanços em suas políticas públicas quanto à existência de reflexões e debates. Seguindo as orientações da Conferência de educação para todos em Jomtien em 1990 e no encontro de Salamanca em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira tem um capítulo destinado à Educação Especial e à inclusão.

Mesmo com as controvérsias da aprovação da Lei n° 9394/96, o capítulo V mostra uma preocupação com o atendimento do deficiente sob uma perspectiva da Educação Especial. De acordo com essa lei em seu 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.

Em conformidade com o texto elaborado pela Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos no ano de 2004, que aborda o acesso dos alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino:

> A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às classes comuns do Ensino Regular. Assim sendo, a Educação Especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. (BRASIL, 2004).

Também é discutida nesse texto a concepção e educação especial paralela à educação básica, a qual deve ser vista como um complemento, mas não como substituição à escolarização.

> Portanto, está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem (BRASIL, 2004, p. 14).

Ou seja, o atendimento especializado deve estar atrelado ao cotidiano do aluno na escola regular e, para tanto, é preciso pensar a educação e a organização da escola de forma inclusiva, sobretudo dos deficientes, mas de todos que de maneira direta ou simbólica são excluídos da escola.

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008, p. 5).

Pensando na Educação especial em uma perspectiva inclusiva o governo brasileiro nomeia um grupo de trabalho para elaboração de um documento que pudesse nortear o processo de inclusão nas escolas brasileiras, reestruturando o pensar e agir no cotidiano escolar.

> Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 5).

A criação desse documento cria mais um degrau nas discussões acerca do incluir nas escolas públicas no Brasil, tendo em vista que nosso país ainda tem problemas com a universalização efetiva de sua educação. Como já foi abordado, é preciso pensar esse processo em um campo de lutas de classes e pelo rompimento de barreiras de preconceito com vistas a incluir de forma efetiva, pois, embora algumas políticas públicas existam, não são postas em prática.

> A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 08).

De acordo com o documento, os alunos com deficiência devem ser matriculados em escolas comuns, pois é aprendendo junto que se superam as barreiras do preconceito e se contribui para uma permanência de qualidade desses alunos nas escolas brasileiras.

> A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008, p.08).

A inclusão de alunos com deficiência passa por um intenso debate com a elaboração do documento que visa à educação especial em uma perspectiva inclusiva, mas os objetivos estipulados com esse documento de 2008 não foram atingidos de forma universal e concreta, pois com a aprovação do Plano Nacional de 2014 demonstra que ainda é uma preocupação da comunidade escolar.

No ano de 2014 é sancionada a Lei n° 13.005 de 25 de junho que aprova o Plano Nacional de Educação, estipulando metas a serem atingidas até 2024, assim,

um plano que tem dez anos de vigência. Composto por vinte metas e 254 estratégias, o Plano Nacional de Educação (PNE) não é responsabilidade somente da União, também estados e municípios terão que elaborar seus respectivos planos, com suas próprias metas e estratégias.

O Plano Nacional de Educação tem grande importância não só para a educação como um todo, mas também para o processo de inclusão do deficiente no contexto da escola regular. Diante desse enfoque, será dada ênfase à meta 4 do plano que traz:

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 54).

Essa meta possui dezenove estratégias, que têm por principio ampliar e melhorar o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas públicas regulares. No entanto, diante do tempo de vigência e das morosidades e desencontros apresentados nos setores públicos, nos questionamentos quanto ao cumprimento de tais metas, tendo em vista o ambicioso projeto que se estrutura fazendo-nos refletir quanto ao atendimento que nossos alunos recebem hoje nas escolas públicas brasileiras, filhos de pais assalariados que em alguns casos esperam que a escola possa “educá-los”.

Entretanto, o que se presencia em alguns casos, são pessoas cumprindo ordens, processos demorados, desencontros de informações e falta de atenção aos detalhes do atendimento desse aluno e de sensibilidade para compreender que antes de ser deficiente esse aluno é um ser em desenvolvimento e que ele também precisa de incentivo, precisa ser aceito no grupo.

> O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto (BRASIL, 2014, p. 5).

Assim, o PNE seria um caminho a ser trilhado na superação das desigualdades? Ou ainda não veremos os anseios e as necessidades da população escolar atendida ou pelo menos ver alguma mudança concreta com resultados no cotidiano da escola? Talvez tenham que esperar dez anos por essas respostas, tendo em vista que existe um longo trabalho a ser feito e com várias barreiras a serem superadas, mas é importante que esses questionamentos sejam levantados para o fervor do debate que permeou sua elaboração não se amenize.

A inclusão do aluno Surdo é contemplada na estratégia 4.7 que diz:

> Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdo-cegos (BRASIL, 2014, p.56).

É importante lembrar que essa estratégia retoma o previsto no Decreto 5626/05; já se passaram onze anos, e poucos foram os avanços, tendo em vista que as escolas bilíngues ainda não são realidade no Brasil de forma universal.

Caso se tome como ponto de partida a educação inclusiva, na qual todos os alunos têm direito de estar na escola comum, torna-se fundamental compreender no próximo item deste trabalho o que se pensa sobre a educação em uma perspectiva da inclusão no Brasil, considerando as orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tratar-se-á a seguir das Políticas Públicas de inclusão do aluno Surdo nas escolas públicas regulares de educação básica, assim como a trajetória de lutas dos Surdos, no sentido de superar preconceitos e construir uma identidade além da deficiência.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

As políticas públicas de inclusão, em especial de inclusão de alunos Surdos, são o resultado de reflexões que apontavam para a necessidade de um olhar mais apurado para esses alunos, os quais estavam à margem de uma educação que

deve ser para todos e precisa ser pensada, não somente para o mundo do trabalho, mas principalmente para formação humana.

Quando se pensa o aluno somente como mão de obra barateada, com poucos custos e que favorece a isenção de impostos para as empresas, reproduz-se uma inclusão que não interessa a esses alunos, pois é preciso pensar o processo de inclusão como possibilidades na trajetória deles para que possam fazer suas escolhas como cidadãos conscientes da sociedade da qual fazem parte.

> Neste contexto, aparecem os surdos, pessoas colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; pessoas narradas como deficientes e incapazes desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas. A situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, tem muita história de opressão para contar (SÁ, 2003, p. 88).

É importante frisar que esse processo não é tranquilo e se apresenta totalmente oposto, isso porque se vive em uma sociedade que passa por um capitalismo de massas e se mostra atraente e na fase mais cruel e desigual.

Sá (2003), ao propor um convite a uma revisão da pedagogia para as minorias, questionando as práticas discursivas na educação de surdos, ressalta a existências de luta na disputa de poder como engrenagens que colocam em funcionamento a sociedade.

As tramas que se entrelaçam na sociedade apresentam como:

> Pano de fundo é a opressão social e cultural, manifestada nas bem palpáveis, reais e precárias condições de vida impostas à “maioria” e às “minorias”. Por trás dos panos, e, às vezes, em tela, assistimos a uma trama quase ofensiva onde se destacam: as injustiças sociais, raciais e econômicas; o hedonismo racionalizado; a decadência ética; os preconceitos banalizados; a corrupção remunerada; a criminalidade, a fome, a miséria; as pessoas sem-escola, sem-saúde, sem-trabalho, sem-teto, sem-tudo. Na dimensão econômica se apresenta uma ampliação cada vez mais abissal da pobreza; na dimensão cultural, são expostas tentativas palpáveis, ou mesmo difusas, de assujeitamento dos diferentes; na dimensão individual é mostrado um alargamento do egoísmo e da solidão. (SÁ, 2003, p. 87).

Com isso, fica claro que a inclusão almejada para os alunos Surdos ou não, precisa superar preconceitos referentes aos discursos pedagógicos rebuscados e que se apresenta para muitos como floreios e somente isso, desvelando uma inclusão no campo da luta por direitos, não de ser iguais, mas te ter seus direitos quanto à diferença respeitados.

No concernente ao aluno surdo, essa inclusão toma outras formas, pois é necessário considerar a barreira linguística e a própria identidade dessa comunidade que se mostra coesa na luta pelos seus direitos. Sobre isso, Witkoski (2013, p. 89) fala que “as discussões sobre o processo inclusivo dos Surdos precisam obrigatoriamente, contemplar a perspectiva destes sujeitos, rompendo com um comportamento tutelar em relação a eles”.

Consoante a autora, a inclusão do aluno Surdo em escolas de ouvintes, não supriu as necessidades dos surdos, visto que eles não são consultados quanto a essa inclusão e assim, muitas vezes, não são respeitados, de acordo com relatos de surdos obtidos durante sua pesquisa.

> Os vários aspectos negativos do processo de inclusão apontados nestes depoimentos, as questões da diferença linguística e do isolamento dentro da sala de aula, ambos intrinsecamente imbricados, apontam para quão cruel pode se constituir este processo. (WITKOSKI, 2013, p. 89).

Witkoski (2013), que defende uma educação para Surdos em uma escola bilíngue, a inclusão de alunos Surdos em escolas de ouvintes exclui o aluno Surdo do processo de aprendizagem, levantando o questionamento sobre qual inclusão se fala e faz quando ela é pensada por ouvintes e não tem a noção da complexidade de ser Surdo.

> Essa dinâmica reforça a tendência de construir políticas públicas educacionais, a partir do olhar do outro, o ouvinte, e que reflete os preconceitos relativos aos surdos que têm sua maioridade negada. Sobre esta tendência a ignorar o discurso dos sujeitos para os quais são construídas as políticas públicas (WITKOSKI, 2013, p. 90).

Diante de todo o debate e reflexões dos Surdos no sentido de terem seus direitos reconhecidos, é importante destacar os avanços observados na luta pela inclusão do aluno Surdo e no reconhecimento da existência de uma língua que vêm no ano de 2002 no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, quando é sancionada a lei que coloca a Libras como língua oficial na comunicação de Surdos no Brasil.

A Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados em seu primeiro artigo, o que representa um avanço para os que defendem uma educação bilíngue. De acordo com Witkoski (2013, p.

91), o “ensino bilíngue tem, como eixo de sustentação, a Libras como língua de instrução para o surdo, e a oral oficial do país como segundo idioma”.

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Embora a Lei que reconhece a Libras tenha sido sancionada no ano de 2002, as reflexões acerca da inclusão da Libras no contexto educacional ganham corpo somente em 2005, já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com sua regulamentação pelo Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Já no segundo capítulo, o Decreto n° 5.626 mostra a preocupação com a inclusão da Libras no curso de formação de professores em todos os níveis da educação brasileira, além de em outros setores interligados ao processo de atendimento especializado de alunos Surdos.

> Art. 3° A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> § 1° Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
> § 2° A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

É importante ressaltar que dez anos se passaram desde a criação do Decreto e mesmo sendo considerado um avanço na luta de Surdos para ter o direito de usar a Libras reconhecida, ainda não é uma questão resolvida nem mesmo dentro da comunidade surda, que não é unânime quanto ao uso da língua de sinais. Outro ponto relevante é o fato da Libras no processo de formação do professor, seja ela inicial ou continuada ser fragmentada, sem uma continuidade que permita aos profissionais terem o domínio da língua na maioria dos casos.

Ainda há um caminho a ser percorrido para que as especificações do Decreto sejam alcançadas, pois muito do que foi previsto e tomado como uma meta

a ser atingida não se concretizou dez anos depois. Esse fato faz com que a comunicação entre surdos e ouvintes seja comprometida,

> Sendo, portanto, a comunicação um dos fatores principais de integração do ser humano - significando participação, convivência e socialização – qualquer tipo de dificuldade em estabelecer contato com seus semelhantes pelos meios convencionais tem trazido ao indivíduo surdo, ao longo do tempo, diversos problemas de inclusão social (FILIETAZ, 2006, p. 10).

Para essa autora, a surdez é uma deficiência invisível que interfere de forma significativa no desenvolvimento social, educacional e emocional do Surdo. Assim uma das preocupações na política pública de inclusão deles é sinalizada no Decreto nº 5626 — é a formação de professores e instrutores de Libras que possibilite uma formação bilíngue.

> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
> Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.
> Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Durante muitos anos, os Surdos eram excluídos, escondidos pelas suas famílias, considerados sujeitos incapazes de realizar atividades, o que ficou comprovado com estudos não era um fato. O quarto capítulo desse Decreto representa uma conquista de acesso do Surdo, mesmo com a constante luta da comunidade Surda para que isso se cumpra.

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

No quinto capitulo do Decreto n° 5.626 de 2005 é abordada a formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa. No artigo 17 que diz: “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de

curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Porém, com a falta de profissionais com formação para atender os alunos Surdos legalmente matriculados nas escolas regulares, muitos passam quase o ano letivo todo sem um intérprete para fazer a interlocução entre o Surdo e os ouvintes, o que prejudica o processo de aprendizagem que acaba ficando aquém do necessário para o aluno estar preparado.

Cabe lembrar que o Decreto é do ano de 2005, e devido à necessidade era previsto em seu artigo 18 que:

> Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
> I - cursos de educação profissional;
> II - cursos de extensão universitária; e
> III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

Porém, esses dez anos se passaram, e os cursos realizados pelas instituições não atendem à demanda de formação de intérpretes para atender os alunos, seja nas escolas de educação básica, seja no nível superior, constituindo uma barreira na comunicação desses alunos com professores e colegas.

> O Intérprete de língua de sinais é a pessoa que, sendo fluente em língua de sinais com competências e habilidades tradutoras, possui capacidade de traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa. (FILIETAZ, 2006, p. 72-73)

A presença desse profissional dentro das salas de aulas contribui para que o direito do surdo seja respeitado, e isso nos leva ao sexto capítulo do Decreto 5626 que fala da garantia do direito à educação do Surdo.

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos,

> bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras -Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

É importante frisar que embora a escola bilíngue seja defendida por uma parcela da comunidade surda, ela ainda não é unanimidade dentro do país, e muitos municípios e estados optam por matricular os alunos Surdos em escolas regulares e oferecerem o profissional Intérprete para auxiliá-lo na comunicação com os ouvintes.

Outro fator relevante é abordado nesse documento no que se refere à garantia do direito à saúde de alunos Surdos. Sobre isso o Decreto nº 5.626 diz que:

> Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde – SUS - e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:
> I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
> II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
> III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
> IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
> V - acompanhamento médico e fonoaudiólogo e terapia fonoaudiológica; (BRASIL, 2005).

Nas escolas públicas, esse atendimento especializado — e no caso específico do aluno surdo, o atendimento fonoaudiólogico — ainda não é uma questão elucidada tanto para escola como para as famílias com filhos surdos que precisam desse acompanhamento, pois ele não acontece de forma constante da forma como o Decreto nº5.626 previa, por vários motivos, entre eles a pouca contratação por concurso público de profissionais para fazer esse atendimento. Como há poucos profissionais, o atendimento se concentra em vários alunos por um mesmo profissional, e isso muitas vezes leva a família a recorrer ao atendimento privado.

O capítulo oito desse documento dispõe sobre um tema que gera polêmica no âmbito das escolas e nos grupos de estudos sobre o tema, pois diz respeito ao papel do poder público e das empresas que detêm concessão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras.

> Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação (BRASIL, 2005).

Percebe-se que esse apoio ainda não é realizado de forma satisfatória nas empresas de órgãos públicos nem nas empresas privadas. Existem muitas ocasiões em que o surdo foi colocado em situação vexatória, por não ser compreendido ao precisar de um serviço como fazer a matricula dos filhos no colégio ou mesmo pedir uma informação referente a um serviço.

> Vale dizer que a significativa transformação na Educação de Surdos com a oficialização da Língua de Sinais oportunizou ao Surdo igualdade de condições para se integrar tanto com seus pares surdos quanto na comunidade em geral. Isso fez com que, ao ter maior consciência sobre seus direitos, ele passasse, também, a solicitar a atuação do Intérprete de língua de sinais no ambiente educacional. (FILIETAZ, 2006, p. 72).

Ao analisar o Decreto, a imagem apresentada é que pouco do previsto foi concretizado. Percebe-se que pouco se avançou, embora seja preciso valorizar esses poucos avanços, tais como o acesso de intérprete de Libras no Exame Nacional do Ensino Médio.

Cabe ressaltar, que não foram destacados os pontos negativos, mas sim procurou-se desvelar as contradições presentes no processo de inclusão de alunos Surdos. Ainda usando o exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio, a luta travada no debate atual é por um ENEM realizado em Libras devido à complexidade da prova porque somente a atuação do interprete não supre as necessidades do candidato Surdo.

No entanto, esses avanços são gotas no oceano de possibilidades que podem ser ofertadas a esse aluno, e para concretização de uma melhor inclusão deles são necessárias constantes reflexões tanto no meio acadêmico como na sociedade em geral a fim de isso se transformar em políticas públicas consistentes, com o reconhecimento das necessidades dos Surdos e que dê suporte para que essas necessidades sejam atendidas de forma satisfatória.

Ao abordar a questão da inclusão escolar em uma perspectiva do aluno Surdo, refletindo sobre seus aspectos no Brasil,

> A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p. 166).

O que nos interessa aqui é o distanciamento entre o que trazem as políticas públicas e suas aplicações dentro das escolas públicas brasileiras, fazendo com que o aprendizado dos alunos carentes de um atendimento diferenciado seja prejudicado. Muitas vezes, o prejuízo é tão grande que muitos chegam ao ensino médio sem condições mínimas de aprendizado. Sobre isso, Lacerda (2006, p. 168) já mencionou que “as fragilidades das propostas de inclusão, neste sentido, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira”.

Quando se verifica uma visão tão fechada e descrente desse processo de inclusão, coloca-se o aluno mais uma vez em uma situação de desvantagem, pois para muitos deles a escola será a única oportunidade de traçarem um caminho diferente daquele vivido em sua comunidade ou dentro de suas próprias famílias.

Diante desse quadro, essa inclusão tem que ser vista por todos como uma realidade possível, visto que os alunos esperam que assim seja. Quadros (2005) ao abordar a estruturação da política pública para educação de surdos no estado de Santa Catarina denuncia a existência de muitos alunos surdos fora da escola.

Mesmo com todas as reflexões e debates em busca de abrir novas possibilidades às crianças surdas para que tenham acesso, ainda se percebe uma visão de depreciação ou redução da pessoa à deficiência somente sem potencializar sua bagagem cultural, assim como sua identidade. Essa visão varia por muitos fatores, e entre eles pode-se destacar a visão que a própria família tem dessa criança, pois a sua postura refletirá no processo de formação do aluno e na sua vida como cidadão.

A autora também evidencia que as políticas públicas de inclusão dos Surdos foram criadas com vistas a garantir o acesso e permanência dos alunos surdos em escolas regulares próximo a sua casa com aulas em Libras, porém ter aulas em uma outra língua se tornaria um problema. Até mesmo as pessoas que pensam as políticas públicas apontam isso. Para Quadros (2005 p. 2), “o poder público cria,

então, algumas estratégias para burlar este custo mantendo a ideia de que a educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular".

É comum ouvir de representantes dos governos que são feitos gastos com a Educação e consequentemente com a inclusão; em contrapartida, outro discurso está atrelado a isso, que é o de corte de gastos, ou seja, o que requer gasto não é prioridade na visão de muitos governantes.

Quadros (2005) reitera que essa postura de muitos governantes acaba por contribuir para o distanciamento entre políticas públicas e sua efetivação no cotidiano do aluno.

> Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas. (QUADROS, 2005, p. 2)

Assim, seria mais prático e mais barato ter o aluno surdo em uma escola regular com o auxílio de uma intérprete, porém muitas contradições permeiam essa prática, pois criam-se maneiras de reduzir os custos, mas não maneiras efetivas de inclusão. A inércia dos governantes em muitos casos denunciados por famílias cujos filhos são alunos surdos de escolas públicas leva esses pais a procurarem uma solução judicial. Para Quadros (2005, p. 3), "de qualquer maneira, a distância entre o prescrito e o executado, em alguns estados brasileiros, está fazendo com que os próprios surdos e seus familiares estejam acionando judicialmente o Estado, exigindo o Ensino na língua de sinais brasileira".

É fato que o processo de inclusão de alunos Surdos não tem uma única linha de pensamento ou vertente dentro da comunidade surda, ou seja, mesmo entre os Surdos e os estudiosos existem divergências quanto ao melhor direcionamento no que diz respeito à educação do Surdo. Todavia, mesmo com as várias visões, o que se espera é que os Surdos sejam respeitados, como pessoas que contribuem com a sociedade, que fazem parte de uma comunidade e precisam ser ouvidas.

Como já foi sinalizada neste trabalho, a inclusão de alunos em escolas regulares não consiste somente em matriculá-los nessas escolas sem respaldo e sem garantias de que seus direitos serão respeitados.

> A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos**.** Na prática, as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra 'preferencialmente' como 'exclusivamente' na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o 'atendimento' dos 'portadores de necessidades

> especiais' na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado, quando necessário'. Este discurso e esta prática não são contestados por parte do governo, no entanto percebem-se vozes silenciadas de alunos e educadores evocando e/ou denunciando as contradições observadas nas politicas integracionistas/ inclusivistas (QUADROS, 2003, p. 83).

Na estruturação das políticas públicas de inclusão, é preciso que as pessoas necessitadas de tais políticas sejam ouvidas, para se ter um panorama das visões apresentadas, refletindo para se chegar a um consenso tendo em vista que o conceito de inclusão, principalmente do aluno Surdo, tem algumas vertentes como já foi mencionado. Porém, ainda vivemos sob as regras de políticas fundamentadas com pouco debate e muito interesse político.

Também é importante evidenciar que a pessoa surda em vários aspectos foi e é vista pela sociedade como incapaz, Schubert (2012, p.60) destaca que sob essa perspectiva da deficiência que a pedagogia para Surdos se constrói a partir de oposições, normais e anormais, saudáveis e patológicos. Assim, cria-se um contraponto entre Educação Especial e educação do Surdo, quando não se entra em consenso se essa educação deve ser vinculada à educação especial.

> A sociedade capitalista e excludente se encarrega que criar as barreiras e a partir delas pensar formas de destruí-las, ou ao menos amenizar os problemas que ela mesma suscita. O fato de a surdez estar diretamente ligada e pensada dentro das políticas da educação especial fez com que por muito tempo a preocupação fosse aproximar o surdo o máximo possível da normalidade ouvinte, o que Skliar chama de ouvintismo (SCHUBERT, 2012, p.61).

Tendo em vista que as políticas de Educação Especial e, sobretudo de inclusão, estão inseridas em um contexto mais abrangente, que seria a educação, é com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9394/96) e nos encontros internacionais — entre os quais se destaca a Conferência ocorrida em Salamanca, que promoveu a reflexão e o debate para se delinear os rumos da inclusão do deficiente no mundo — chega-se a conclusão de que poucos avanços foram alcançados, tendo ainda muito trabalho a ser feito Com bases nesses documentos que estruturam as políticas de inclusão brasileiras, tendo um capitulo que dispõe sobre a Educação Especial e a inclusão de alunos com deficiência preferencialmente em escolas regulares:

> 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. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Diante do que é apresentado no artigo 58 da LDB 9394/96, com o intuito de se analisar a estruturação das políticas públicas de inclusão, especialmente de aluno surdos, torna-se de fundamental importância investigar-se de que forma tais políticas de inclusão, em especial de alunos Surdos em escolas regulares, são aplicadas nas escolas públicas, compreendendo os limites e perspectivas do cotidiano de toda a comunidade escolar. Como já foi ressaltado, não basta incluir os alunos Surdos em escolas regulares sem uma estruturação, sem formação e um planejamento; é preciso dar condições para que essa inclusão contribua na formação desses educandos.

Para tal, torna-se relevante conhecer quem são os interlocutores desse processo, quais são seus anseios e perspectivas em relação ao seu cotidiano dentro de tais escolas e quais são os desafios e barreiras enfrentados por alunos e professores em busca de uma inclusão com características de respeito e acesso ao direito.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, o processo de inclusão está atrelado à educação especial como já foi sinalizado por Garcia (2004). É importante salientar que essa concepção não é mundial, e essa questão fica clara nos discursos de documentos internacionais quando não apresentam a mesma interpretação.

A educação especial tem uma trajetória marcada por fases de atendimento aos alunos com deficiência que vai da exclusão, segregação, integração até chegar ao processo de inclusão, tendo no atendimento especializado um auxiliador para que se tornasse possível a entrada e permanência de tais alunos nas escolas ditas “normais” a fim de superar as barreiras e os desafios desse processo.

Kassar (2011), ao abordar as políticas públicas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, discorre sobre o atendimento especializado de que os alunos com deficiência necessitam.

> Na história da educação especial brasileira, de modo geral, a ‘especialização’ de atendimento ou a ‘educação especializada’ coube hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas. Esses dois espaços, pelas características da política educacional brasileira, foram constituídos entre a iniciativa privada e a pública: o poder público abriu classes especiais para atendimento a diferentes deficiências em escolas das redes estaduais e a iniciativa privada, diante da incipiente ação pública, fundou instituições (KASSAR, 2011, p. 62).

No entanto, muitas crianças, inclusive as com deficiência, ficavam à margem desse atendimento, fosse por falta de vagas nas escolas públicas ou por falta de condições financeiras das famílias para manter os alunos nas instituições privadas. De acordo com Kassar (2011, p. 63), a formação de uma educação especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral. Assim o acesso a essa educação ficava concentrado aos que detinham poder aquisitivo.

Ao abordar as políticas sociais, (Kassar, 2011) ressalta a implantação de proteção social, principalmente com a elaboração da Constituição Federal de 1988 que se apresenta como um novo estatuto jurídico brasileiro e passa a dar ênfase a politicas sociais, inclusive na educação.

Com a chegada da década de 1990, o Brasil passa a se adequar à organização de mercado mundial. Para Kassar (2011, p. 69), “a partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista”.

Essa adequação ao mercado vai impactar diretamente o cotidiano das escolas, especialmente a educação especial, pois a má distribuição de renda no Brasil faz com que poucos possam ter acesso tanto às escolas regulares como as especiais. A escola e a educação brasileira passam a serem vistas como “gasto” e não como investimento.

Na tentativa de modernização da economia brasileira no período de 1990 a 2002, os governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, respectivamente, tinham em seus discursos fortemente a ideia de necessidade de

modificação da economia brasileira para acompanhar as transformações mundiais, fazendo críticas ao Estado no que diz respeito a suas ações sobretudo as sociais.

> Desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tornou-se constante um discurso sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social. Na continuidade dessa tendência, Fernando Henrique Cardoso (1994- 1998; 1998-2002) assumiu o governo brasileiro e seu discurso sustentou-se na construção de uma 'terceira via'. (KASSAR, 2011, p. 69).

Subjugados a esse terceiro setor estariam, entre outros, a educação, abrindo precedentes para a atuação do setor privado na condução das questões relativas à estruturação tanto física como pedagógica das escolas.

Existem nesse período grandes contradições nos discursos políticos, pois se falava fortemente em inclusão, e documentos internacionais sinalizavam para a realização desse processo de inclusão, especialmente a inserção de alunos com deficiências em escolas regulares, porém o sistema de organização social demonstra que a desigualdade ainda é constante.

O Brasil esteve presente nos encontros internacionais que faziam a reflexão a respeito da necessidade de se incluir os cidadãos nas escolas, visto que o atual contexto econômico exigia que as pessoas fossem educadas, instruídas, para não dizer treinadas. Quanto ao acesso à educação sistematizada e as matriculas, o Brasil estava anos atrasado e precisava mudar essa situação.

Assim, no ano de 1990 a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, mostra para o mundo um país analfabeto, a grande maioria da população se apresentava na escuridão do conhecimento, o que para os governantes à época era conveniente, um povo sem conhecimento sistematizado e que pouco contestava.

> Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros (KASSAR, 2011, p. 70).

Como já foi citada, a universalização da educação ainda não é uma questão elucidada no Brasil. É fato que avanços foram realizados, porém em alguns

aspectos ainda existem retrocessos, e um exemplo é a falta de investimentos, tanto estruturais como pedagógicos. Ao abordar essa questão, Kassar (2011) ressalta que nesse contexto o aluno que apresenta deficiência também é atingido, porque é preciso pensar a escola para todos, e isso requer mudanças no cotidiano das escolas e na estruturação das escolas regulares.

A participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade realizada em Salamanca em 1994 sinalizavam mudanças no acesso e permanência de alunos com deficiência em escolas regulares, isso com base nas reflexões realizadas nesse encontro e que resultou na declaração de Salamanca, já analisada anteriormente nesse trabalho.

De acordo com Kassar (2011, p. 71):

> Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros".

Aqui se evidencia a educação como gastos para o estado e não como investimento e também a visão preconceituosa fica evidente, pois existe a concepção errônea de que o deficiente não contribui como força de trabalho para nossa sociedade capitalista.

Em 1996 é promulgada, depois de um longo período de tramitação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB (Lei n° 9394/96), que baseada nas reflexões dos encontros internacionais anteriores seguindo da tendência do pensamento vigente à época, destina um capitulo à Educação Especial. De acordo com Kassar (2011), dois anos depois do encontro em Salamanca a LDB 9394/96 propõe a adequação das escolas brasileiras para receber todos os alunos, ou seja, considerar as diferenças e respeitar a diversidade.

> Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de 'educação inclusiva' toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo 'inclusão' no lugar da bandeira da 'integração' (KASSAR, 2011, p. 71).

Assim, a palavra inclusão passa a fazer parte definitivamente do cotidiano das escolas e gera divergências tanto no campo educacional como político, pois o projeto de inclusão elaborado e estruturado para funcionar dentro das escolas

públicas brasileiras ainda não se mostra universalizador no tocante à qualidade de acesso e permanência dos alunos nas escolas públicas regulares.

Ao abordar as políticas de educação inclusiva no Brasil, Garcia (2004) assim como Kassar (2011) ressaltam a ligação do processo de inclusão educacional pautada nas reflexões de encontros internacionais que contribuíram para o debate acerca do processo de inclusão de alunos deficientes em escolas regulares e seus discursos contraditórios.

De acordo com Garcia (2004, p. 12):

> O princípio da educação inclusiva tem respaldo na Conferência Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), de Jomtien, na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994), de Salamanca e no Fórum mundial de educação de Dakar (UNESCO, 2000).

Documentos importantes foram criados a partir de tais encontros os quais contribuíram para estruturação de políticas públicas com objetivo de transformação da realidade educacional de alunos que são excluídos de várias maneiras em uma sociedade de segregação e desigualdade social.

Ainda de acordo com Garcia (2004), cada um desses encontros tinha como foco a inclusão, com objetivos específicos entre si, mas que demonstravam qual era a concepção da sociedade sobre as necessidades de tais alunos. Porém é preciso não perder de vista as contrariedades evidentes nesse processo.

> Se a declaração de Jomtien tratava de uma ‘educação para todos’, a declaração de Salamanca propunha o acolhimento de todas as crianças nas escolas regulares, tornando mais claro quem são os grupos que necessitam de tais políticas com base em suas diferenças linguísticas, culturais, relacionadas à deficiência de moradia, de religião, de gênero. Já o documento de Dakar indica a necessidade de cada país formular políticas de ‘educação inclusiva’ de acordo com as diferentes categorias de sujeitos identificados como população ‘excluída’ (GARCIA, 2004, p. 12).

Diante da afirmação da autora, cabe ressaltar que os alunos com deficiência em escolas públicas regulares têm urgência que as políticas públicas de inclusão se efetivem, porquanto são excluídas duas vezes — suas necessidades educativas precisam ser atendidas, e na estruturação do mundo capitalista em sua maioria são filhos de famílias pobres, de pais que vendem sua força de trabalho e formam as massas componentes da população brasileira.

Assim a responsabilidade por essa inclusão é de todos os envolvidos ou não no contexto educacional, e os documentos oficiais demonstram isso. Para Garcia (2004, p. 12), “ao mesmo tempo, o discurso contido nesse documento reitera a ideia segundo a qual é preciso fazer da ‘inclusão’ uma responsabilidade de toda a sociedade”. É fundamental cada um enquanto sociedade contribuir para que as políticas públicas sejam efetivadas, dissolvendo o consenso da não mudança.

Outro ponto relevante apresentado por Garcia (2004) é a dicotomia apresentada no discurso acerca da inclusão pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Segundo a autora, o primeiro tem a visão da inclusão para se inserir em uma corrente econômica, em contrapartida a UNESCO apresenta a importância de uma educação inclusiva que contemple a questão dos direitos humanos. A autora aponta que os documentos apresentados pela UNESCO, também demonstram preocupação com as exigências econômicas contidas na concepção de inclusão. Os discursos estampados em tais documentos apresentados carregam uma abordagem de inclusão como meta na superação da exclusão, tratando a diversidade como riqueza humana, mas para Garcia nesse discurso existe uma dissimulação da realidade no que diz respeito às mudanças sociais.

Assim, fica evidente que para os organismos internacionais a inclusão é pautada, mesmo que veladamente em alguns discursos, sob uma ótica econômica. De acordo com Garcia (2004, p. 14), “o foco das políticas educacionais em curso é distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, de forma a não investir mais que o necessário, e que isso não resulte em conflitos sociais”.

A autora aponta também para a existência de uma dicotomia entre bem e mal representados pela educação inclusiva e educação tradicional, respectivamente, isso na tentativa de incorporação da junção público-privado no contexto educacional.

> Chamo a atenção também para o fato de que no discurso é possível perceber a dicotomia entre bem e mal, na qual o inclusivo é o bem e o tradicional é o mal. A perspectiva de sistema educacional chamada de “tradicional” é aquela identificada com as redes públicas. Ou seja, tornar o sistema educacional em sistema educacional inclusivo refere-se a aprofundar as parcerias público-privado na educação, o que guarda incoerência com a noção de educação inclusiva como direito (GARCIA, 2004, p. 15).

As contradições entre os discursos, as reais intenções dos responsáveis em pensar e organizar a inclusão no Brasil e no mundo precisam ser desveladas, estudadas e apresentadas à sociedade, principalmente todos aqueles que necessitam ser incluídos, sejam eles deficientes ou não para que se quebre a vitrine do consenso, deixando à mostra uma realidade de luta por uma educação inclusiva como direito.

Ao abordar as políticas de inclusão na educação do Brasil, Garcia (2004, p. 15), ressalta as transformações ocorridas no país no decorrer da década de 1990 e as reformas necessárias para que Brasil acompanhasse as transformações mundiais no que diz respeito à estabilização e crescimento da economia.

Isso evidenciou um recuo do espaço público democrático de direitos e ampliou os espaços privados. Garcia (2004, p. 18), ao se valer dos estudos de Chauí (1990) ressalta que:

> Os direitos sociais, historicamente, constituíram-se em campo de luta social no sentido de avançar as conquistas e frear as perdas manifestas na relação capital/trabalho. No contexto dessa reforma, os trabalhadores têm sido francamente derrotados, perdendo fundamentalmente o horizonte de reivindicação política, uma vez que são as relações de mercado que estão constituindo os direitos sociais, compondo um cenário de políticas compensatórias, filantropia e caridade para a maioria da população.

É preciso se manter firme o movimento de luta pelos direitos retirados da classe trabalhadora, dos excluídos e das minorias que são esmagadas pelos interesses que estão longe de um bem comum, pois atende a uma pequena parcela da sociedade. Assim é importante se refletir sobre a formação de nossos alunos, sejam eles deficientes ou não, porque é preciso formar para emancipação política, para formar cidadãos conscientes da sociedade na qual vivem para que descubram qual é seu papel na comunidade que vivem.

Jannuzzi (2012) também analisa a educação inclusiva na perspectiva da educação especial, com uma retrospectiva da educação do deficiente no Brasil, e a autora ressalta que até a década de 1970 não se encontra registro de uma indicação no atendimento formal da educação especial. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 149), “quanto à educação do deficiente até 1973, não encontrei defesa de sua educação diretamente ligada ao plano econômico, ou como fator indispensável a esse desenvolvimento econômico”.

A autora apresenta que no Brasil prevalecia uma visão de educação para deficientes como filantropia, organizada em oficinas que formassem a pessoa com deficiência para que desenvolvesse uma atividade que representasse valor a sociedade.

> A preparação para o trabalho é objetivo das oficinas protegidas. Assim, o regulamento aprovado em 1890, feito por Benjamin Constant (IBC) declarava no artigo 21 que o trabalho deveria ser de utilidade para o cego, a fim de garantir-lhe recursos para que fosse útil a si, à sua família e à sociedade. Daí deveria haver oficinas: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, trabalhos de cordoaria, fabricação de escovas, esteiras, cestos, etc. (JANNUZZI, 2012, p. 150).

Quando ressaltamos que a educação inclusiva se dá em um contexto de luta, é importante lembrar que os próprios deficientes se organizaram e se organizam, não só eles, como também as famílias e estudiosos para ter seus direitos de participar das discussões que correspondem diretamente a seus interesses. Jannuzzi (2012, p. 154) salienta que “desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a organizar-se, procurando participar das discussões em torno de seus problemas”.

Nessa perspectiva, a década de 1980 foi significativa para o movimento de luta dos deficientes com a criação de entidades as quais os representaria nacionalmente. Para Jannuzzi (2012, p. 154):

> Em relação aos deficientes, a década de 1980 foi significativa para o movimento, surgindo em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS) e o movimento e Reintegração dos Hansenianos (MORHAM).

Para essa autora, com a criação dessas associações nacionais ganharam corpo os movimentos em busca da preservação dos direitos dos deficientes, especialmente o de opinar sobre as necessidades e os desafios em seu atendimento.

Com a chegada da década de 1990, a inclusão é apontada como avanço em relação à integração. Para Jannuzzi (2012, p. 159), “implica uma reestruturação do sistema de ensino”. Ela coloca que a educação é pensada como transformadora da realidade. Assim, a escola tem uma posição fundamental para que o processo de

inclusão se efetive no cotidiano das escolas públicas e aparece em documentos oficiais de políticas estudais.

Ao analisar os indicadores sobre a Educação Especial no Paraná e no Brasil Meletti (2014, p. 792) ressalta que:

> No Brasil, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais constituiu-se por meio de serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em espaços segregados de ensino. Desse modo, esta população, quando atendida, o é em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e em classes especiais, implementadas majoritariamente no sistema público de ensino.

É fato que durante períodos da história brasileira a educação dos pobres não foi prioridade para os governos e com isso a educação dos deficientes também ficou aquém do necessário para atender esses alunos, muitas vezes negligenciando oportunidades e humilhando tais alunos por não terem poder aquisitivo para pagar pela educação.

A autora também destaca que o atendimento dos alunos com deficiência foi compartilhado entre poder público e privado, sendo as deficiências mais leves responsabilidades do setor público, e as deficiências mais severas atendidas em instituições privadas.

De acordo com Meletti (2014, p. 793):

> A partir da década de 1990, essa relação é afetada pela adesão, por parte do Brasil, às orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e na Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Esses e outros documentos internacionais forneceram a base para a formulação das políticas educacionais brasileiras que incorporaram os discursos da universalização do ensino e da educação inclusiva.

A partir da Conferência de Salamanca, a orientação era incluir os alunos com deficiências em escolas regulares. Segundo Meletti (2014), seguindo as orientações da Conferência, o Brasil assumiu o compromisso de melhorar os indicadores nacionais de acesso à educação básica com o intuito de melhorar a qualidade desse acesso e permanência na escola pública.

No que diz respeito aos alunos com deficiência, esse acesso e permanência na escola é feita preferencialmente nas escolas regulares como pede a LDB

9394/96 e na Constituição de 1988. É importante ressaltar que está orientado na lei que existam adequações do sistema de ensino para atender às necessidades dos alunos. De acordo Ropoli et al. (2010, p. 12), “um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional”.

Como já foi salientado nesse trabalho, o processo de inclusão de alunos deficientes em escolas regulares, não é tranquilo, e há muitas contradições entre o que as políticas públicas pregam e esperam que seja realizado nas escolas e o que realmente se realiza para receber esses alunos de forma a suprir suas necessidades, e isso desvela situações de desrespeito ao direito à educação. Dessa forma, no próximo item serão analisadas tais contradições para contribuir nas reflexões quanto ao tema.

3.3 AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

O processo de inclusão, principalmente a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, ainda é frágil e tendo em vista as características neoliberais dos governos vigentes, ganha um caráter de contenção de gastos, visto que as escolas especiais são onerosas para o Estado. Para Freitas (2010, p. 30), “a imagem de uma sala de aula homogênea, sem diferenças não corresponde à realidade da sociedade e sim a uma ideologia autoritária que vai destruindo e segregando o que não é dominante”.

Ao analisar os documentos oficiais a partir de 1990, como a Declaração de Educação para Todos, e posteriormente a Declaração de Salamanca, vinte anos se passaram e, de acordo com minha experiência com a educação básica, principalmente com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, existe um longo caminho a ser percorrido para os alunos com deficiência poderem ser incluídos efetivamente nas escolas públicas. Ainda se evidencia um distanciamento entre teoria e prática e a efetivação das políticas públicas.

De acordo com Freitas (2010, p. 30), é importante descobrir que:

> Esta educação atenta para os direitos humanos e que coincide com a legislação referida como a Declaração de Salamanca, o Fórum Mundial de Educação do Senegal, Dakar, também a Constituição do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirmam que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos e técnicas, recursos, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

Considerando o Encontro em Jomtien em 1990, existia uma preocupação à época em diminuir os índices de analfabetismo, e havia um grupo de países com índices mais críticos do qual o Brasil fazia parte. De acordo com a Declaração de Educação Para todos (1990):

> Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:
> - mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
> - mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
> - mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
> - mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Nesse encontro estipularam-se metas a serem atingidas por esses países, o que originou um plano de ações decenal. Garcia (2004) ressalta que se em Jomtien a preocupação era incluir todos nas escolas cuidando para que as necessidades básicas de aprendizagem fossem atendidas, em 1994 o encontro de Salamanca sinalizava uma preocupação em incluir, entre outros, os deficientes nas escolas regulares, com sugestões para que a comunidade escolar, governos e organismos internacionais pudessem refletir e colocar em prática mudanças favoráveis à entrada e permanência de alunos com deficiência ou quaisquer necessidades educativas especiais em salas de ensino regulares.

Porém o que se evidencia no cotidiano da escola pública brasileira são muitos retrocessos e contradições os quais fazem do deficiente uma mera peça de decoração de um projeto de inclusão que ainda não saiu do papel, pois quando o aluno é colocado em uma sala de aula com mais 40 outros, o professor não recebe

nenhum auxilio para contribuir no atendimento dele ou quando um aluno surdo não recebe o auxílio de um intérprete essas contradições são comprovadas,

A declaração de Salamanca apontava a necessidade se atender esse aluno na escola regular, todavia a formação inicial e continuada dos professores não favorece o entendimento do que sejam essas necessidades e características de tais deficiências, o que impacta também na relação professor - aluno e deste com a turma, já que é preciso ter embasamento teórico para se falar de inclusão para os alunos, não se pode tomar como base o senso comum.

Ao abordar políticas públicas de inclusão Freitas (2010, p. 26), relata que:

> As implicações de educação inclusiva para os educadores incluem a construção de uma pedagogia da diferença, que não realce o exotismo, nem endemoninhe o outro, mas que busque definir e conhecer a diferença tanto em sua especificidade, quanto em sua capacidade de formar posições para relações sociais e práticas culturais politicamente engajadas, ao estimular e valorizar a aprendizagem da criança como um ser que imagina e cria.

Outro ponto relevante é acessibilidade; muitas escolas não foram projetadas para receber alunos que necessitam de uma rampa de acesso ou sinalização para alunos cegos poderem circular pela escola. Nem mesmo os alunos surdos podem se comunicar ou se fazer entender pelos ouvintes, seja porque poucos são os que dominam a Libras ou por não poderem contar com a ajuda de um intérprete todos os dias na escola. Para Freitas (2010, p. 28), “a visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças”.

Tomando como exemplo o trabalho das interpretes de Libras no estado do Paraná, não são feitos concursos periodicamente para que esses profissionais tenham um vínculo efetivo com o Estado — é comum que sejam contratados pelo Processo Seletivo Simplificado, o chamado regime PSS e, assim não possuem progressões, plano de carreira. Em muitos casos, os profissionais têm formação superior e remuneração inferior quando só o ensino médio é considerado.

Ainda falando do atendimento ao aluno surdo, em alguns casos os direitos não são respeitados quanto à qualidade do trabalho do intérprete, sendo desconsiderada a compreensão desse aluno, e isso prejudica seu processo de aprendizagem.

Quando os alunos que apresentam uma deficiência não recebem esse atendimento, não encontram o apoio adequado para sua permanência na escola,

nos deparamos com uma grande contradição entre o que diz a política pública e o cotidiano da escola, pois ocorre uma expulsão simbólica desses alunos.

> A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de *inclusão* como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes. (LACERDA 2006, p. 168).

É comum ouvir o relato de docentes que recebem alunos ditos “inclusão” sem uma orientação pedagógica de como desenvolver as atividades com esse aluno ou nem mesmo são informados qual deficiência ele tem para que possam se preparar para atendê-lo.

É importante ressaltar que existe uma diferenciação entre o atendimento aos alunos com deficiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que são atendidos pelas prefeituras e o atendimento dado aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio atendidos pelo estado.

No caso do estado do Paraná, os alunos têm atendimento especializado com psicopedagoga, sala de recursos e salas multifuncionais até o 5º ano de forma mais efetiva. Ao ingressarem no sexto ano em escolas estaduais, esse atendimento passa a ser feito de forma parcial, pois nem todas as escolas estaduais contam com salas de recursos e profissionais especializados, mesmo existindo uma instrução que regulamenta esse atendimento.

> 2. Aluno Será assegurado o Professor de Apoio Educacional Especializado, a alunos regularmente matriculados na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, da área de Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentem um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, movimento estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Síndromes do Espectro do Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil), Transtornos Invasivos sem outra especificação, que no geral apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associadas ou não a limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e na sua interação social com colegas e professores, que requeiram apoio e atendimento pedagógico especializado intensos e contínuos (Instrução nº 004 /2012 - SEED/SUED) (PARANÁ, 2012).

Os documentos são claros no que diz respeito ao atendimento dos alunos com deficiência e na inclusão deles nas escolas regulares,

> É necessário reflexão sobre as implicações da legislação, das políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A legislação existe, mas a educação inclusiva baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível essa realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Freitas (2010, p. 28).

A Declaração de Salamanca sugere que os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política. Contudo o que se constata é a concentração de atendimentos em escolas de referência, tendo os alunos atendimento em contraturno quando matriculados em outras escolas. Sejam as salas de recursos ou multifuncionais não existem em todas as escolas que necessitam desse atendimento, seja por falta de estrutura, falta de formação, ou mesmo descaso dos representantes do governo com a escola pública, com esses alunos que esperam ser recebidos de forma a fazer parte da escola.

> As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. (ROPOLI et al., p. 33).

Cumpre esclarecer que o aluno com deficiência não luta por regalias e não pode ser visto como um ônus ao Estado; ele precisa ser respeitado, sentir-se responsável pela sociedade da qual faz parte. Para Freitas (2010, p. 29), “é impossível pensar um sistema educativo inclusivo, para o qual as políticas públicas assinalam, mantendo o mesmo sistema inalterado”.

Para isso é preciso uma transformação da comunidade escolar fazendo da escola um espaço inclusivo, pois muito se escreve e se fala de uma escola que seja inclusiva, todavia não se vive tal escola. As políticas públicas de inclusão ainda não chegaram a todas as escolas efetivamente, É preciso transpor a barreira do debate com ações reais na maioria das escolas brasileiras em especial no estado do Paraná. Segundo Ropoli et al. (2010, p. 12), “Para atender a todos e atender melhor,

a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes”.

Torna-se preocupante constatar que o processo de inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares pouco caminhou nesses vinte anos. Ainda com políticas públicas não efetivadas. Aqui se apresenta mais uma contradição, pois escolas especiais tornam-se onerosas ao estado tendo em vista que as características neoliberais as quais também influenciam direta em indiretamente a educação no Brasil sinalizam para contenção de gastos, racionamentos e influência do setor privado.

A escola pública ainda não segue uma concepção de escola inclusiva, mesmo com tantos documentos sinalizando para isso. Quando existe uma distinção entre a escola oferecida aos filhos da classe trabalhadora e aquela escola utilizada para perpetuar uma elite, não se deve desconsiderar essas contradições para que a desigualdade seja superada também no que diz respeito ao atendimento de alunos deficientes dentro das escolas.

Nessa perspectiva, a inclusão de alunos Surdos em escolas regulares, em especial, também necessita de um olhar mais crítico na busca por melhores condições nas escolas públicas quanto à educação e permanência desses alunos tendo em vista as barreiras linguísticas e de preconceito enfrentadas.

É importante esclarecer que o processo de inclusão nas escolas públicas tem experiências exitosas, embora ainda não seja uma realidade em todas as escolas. Nos casos positivos, a estrutura contribui, o atendimento é feito de forma diferenciada com apoio de tutores e com material disponível para atendimento. De acordo com Mantoan (2013, p. 104), “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas emancipadas, críticas, nos quais as crianças aprendem a serem pessoas”.

Outro ponto relevante é o comportamento de governos que demonstram uma visão de voluntariado dentro das escolas, ou seja, o Estado oferece condições básicas sem levar em consideração as especificidades, e isso não se apresenta nos discursos de campanha ou na televisão, mas no interior da escola públicas brasileiras que em sua maioria recebem as camadas mais pobres da população, os filhos da classe trabalhadora.

Vive-se no capitalismo de massas, do produzir e consumir em alta escala, perpetuando as características desse sistema as futuras gerações, tanto no discurso

como nas ações, e a escola tem contribuindo para isso na medida em que só reproduz essa estrutura, ao mascarar as contradições e contribuir para a exclusão e aumento da desigualdade.

Assim é importante salientar que a inclusão pensada na escola pública precisa perpassar essa visão; é preciso incluir não só o deficiente, mas também os filhos da classe trabalhadora, as crianças pobres, os próprios trabalhadores que não estudaram em idade regular — todos eles precisam estar na escola assim como o deficiente, em especial o aluno Surdo.

No próximo capítulo o foco será especificamente o aluno Surdo, com considerações sobre a trajetória da educação do Surdo no Brasil, as várias visões em um processo histórico apresentado pela sociedade do Surdo e da Surdez assim como as políticas públicas de inclusão de tais alunos nas escolas públicas brasileiras de educação básicas.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação do deficiente nem sempre foi prioridade para os governos brasileiros, apresentando-se com visões variadas desde a segregação até a inclusão. Neste capítulo busca-se compreender o processo histórico de educação dos Surdos no Brasil e no mundo, e é fundamental explicitar as várias visões que a sociedade teve e tem das pessoas Surdas em um processo histórico da humanidade, seja na compreensão da pessoa surda ou da própria surdez.

> Uma retrospectiva histórica da educação de surdos propicia não apenas compreender a forma como o sujeito surdo foi tratado e educado ao longo do tempo, mas também o comportamento atual da sociedade em relação a essas diferentes representações na sua educação (FILIETAZ, 2006, p. 11).

Por um longo período na história da humanidade **—** para não dizer até a atualidade **—,** às pessoas que não se enquadravam nos moldes esperados estavam fadadas ao esquecimento e até mesmo ao desprezo da própria família que os escondiam por medo, ignorância ou até desespero por não conseguir reverter o quadro.

> Na história da organização dos grupos sociais, estes sujeitos fazem parte da categoria identificada como pessoas com deficiência, por apresentarem características físicas, diferentes das consideradas 'normais', do padrão homogêneo de sujeitos. E essa concepção de sujeito, representou, por muito tempo, a ideia da incapacidade, da doença, da falta, da marginalização, da exclusão, da segregação dessas pessoas (MACHADO, 2011, p. 13).

Em se tratando dos sujeitos Surdos, essa realidade não é diferente; considerados incapazes, desprovidos de inteligência e não dignos de participar do convívio da sociedade, por um longo período foram excluídos por completo, e suas necessidades ignoradas.

Uma das maiores barreiras para os alunos surdos que estão em salas regulares é a comunicação porque a escola é pensada e organizada sem considerar as necessidades específicas de alguns alunos. De acordo com Machado (2011, p. 17), "a escola sempre foi pensada para alunos que escutam, enxergam, andam, etc. No caso dos Surdos, não se pensava em uma metodologia diferenciada, uma 'pedagogia visual', com uma prática pedagógica bilíngue".

Sobre esse pensamento de incapacidade do sujeito Surdo, Machado (2011, p. 15) diz que:

> O discurso da deficiência em relação ao sujeito surdo desenvolveu representações de que ele é incapaz muitas vezes, comparado com o deficiente intelectual, outras vezes, compreendido como agressivo, perigoso, cuja prática social, em relação à surdez, era e ainda é vista por alguns grupos da área clínica e educacional, como uma prática terapêutica da surdez.

A educação de Surdos no Brasil acompanha a trajetória de educação do deficiente, tendo várias contradições, polêmicas e vertentes quanto ao uso da oralidade e da Língua de Sinais, tendo em vista que a educação do deficiente no Brasil não era vista como prioridade. Jannuzzi (2012, p. 6), ao abordar as tentativas de institucionalização da educação do deficiente no Brasil diz:

> A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do Século XVIII e começo do Século XIX.

Considerando essa lentidão na institucionalização da educação do deficiente no Brasil, sobretudo de crianças Surdas, é importante ressaltar insuficiência na aplicação de recursos e esforços para popularizarão da educação no Brasil da época.

Sobre isso, Jannuzzi (2012, p. 14) diz que:

> A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média.

Com a criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) em 1857 no Rio de Janeiro, os Surdos passam a ser educados com a utilização do modelo francês de Língua de Sinais, tendo o professor Surdo Eduard Huet[15] na

---

[15] Em documentos do INES que apresentam sua assinatura aparece apenas pequena abreviação entre E. HUET ou E. D.HUET. A partir dos anos 1950 passou a ser identificado como ERNEST HUET, nome utilizado pela instituição até a década de 90; quando pesquisas apontaram seu verdadeiro nome como: EDUARD HUET (SCHUBERT, 2012, p. 87).

supervisão do Instituto. De acordo com Fernandes (2007, p. 43-44), “a despeito dos poucos alunos que inicialmente atendeu, devido à condição social dos Surdos, à época sequer reconhecida como cidadãos, e o caráter assistencialista de tal atendimento, Huet atingiu bons resultados”.

A trajetória dos surdos na história do Brasil apresenta discussões que acompanhavam os movimentos mundiais de reconhecimento e o dualismo entre oralismo e/ou a Língua de Sinais defendida por L’Epée. Fernandes (2007) destaca que os surdos não eram reconhecidos como seres capazes, com condições de exercerem seus direitos de cidadãos nem participar dessa sociedade.

No decorrer da história na educação de Surdos no Brasil, fica claro que os modelos europeus foram seguidos e havia uma constante busca pela melhor eficácia para fazer normalizar as pessoas Surdas. Só restava saber se o caminho seria a oralidade ou a Língua de Sinais, configurando-se em um embate na educação de surdos até a atualidade, com mais utilização do oralismo na educação do Surdo em relação à Língua de Sinais.

Filietaz (2006) em sua Dissertação ressalta que os primeiros registros de aprendizagem relacionados a um aluno surdo foi realizada por Pedro Ponce de León, Monge Beneditino Espanhol. Já no século XVI, ele utilizava treinamento de voz, leitura labial e utilizava sinais. Outro nome importante ainda no século XVI é Girolamo Cardano, Médico Italiano que afirmara que a escrita seria a melhor forma de aprender ao aluno Surdo, não sendo a surdez um empecilho ao processo de aprendizagem. A autora ainda relembra o primeiro embate ocorrido já em 1620 entre os precursores desses dois métodos de educar a pessoa Surda.

> Referindo-se a uma discussão entre o abade francês Charles Michel de L’Epée, autor do método de sinais e fundador da primeira escola pública para ensino de pessoas surdas, e o pastor de origem alemã Samuel Heinicke, que defendia o método oral. Conhecido como o ‘Pai do Método Alemão’ – Oralismo Puro –, Heinicke deu início às bases da filosofia oralista (FILIETAZ, 2006, p. 16).

Charles de L’Epée defendia a Língua de sinais como sendo natural dos surdos, com a utilização do alfabeto manual para casos específicos como termos abstratos, ou seja, aquilo que não conseguiam criar um sinal ou nomes próprios, assim, aperfeiçoar o método que acreditava ser o melhor na aprendizagem aos Surdos. De acordo com Filietaz (2006, p. 25), “L’Epée passou a defender a Língua

de Sinais como a língua natural dos Surdos, ressaltando que a linguagem gestual-visual constitui-se em um genuíno meio de comunicação e de manifestação do pensamento".

É a partir da escola de L'Epée que se formam os primeiros professores Surdos e assim passam a espalhar a língua de sinais para os outros continentes. Isso contribuiu para que o aprendizado fosse estruturado à luz do entendimento dos próprios Surdos, contribuindo para que os equívocos na trajetória da educação dos surdos fossem superados.

> Por muito tempo, os Surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez com a falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, a partir da crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não existiam possibilidades de aprendizagem formal. Fernandes (2007, p. 28)

Visões equivocadas são uma constante no cotidiano do deficiente, e com os Surdos isso não é diferente. No que diz respeito a nomenclaturas, as dúvidas estão sempre presentes. Fernandes (2007) ressalta que existem versões na trajetória histórica de educação dos surdos. Termos carregados de preconceito são utilizados no cotidiano de pessoas surdas. Essa autora ao estudar o Surdo e sua trajetória educacional aborda a questão do uso da expressão surdo-mudo como um termo pejorativo e fora da realidade do surdo.

> As expressões surdo-mudo ou mudinho, embora muito usadas, são pejorativas e exemplificam uma visão preconceituosa sobre as pessoas Surdas. Os Surdos não são mudos, apenas não falam porque não ouvem, mas têm o aparelho fonoarticulatório em plenas condições de funcionamento para a produção vocal, se for o caso. Há serviços de reabilitação oral, desenvolvidos por fonoaudiólogos, que têm como objetivo o desenvolvimento da oralidade, caso as pessoas Surdas optem por aprender essa modalidade de comunicação (FERNANDES, 2007, p. 28).

Muitas vezes eram submetidos a práticas que os torturavam em prol de uma "recuperação" sem levar em conta o sujeito e sua identidade. Assim eram excluídos das bases produtivas de um sistema em que os homens são mão de obra com um objetivo específico de produzir e reproduzir em larga escala e consumir em grandes quantidades. De acordo com Fernandes (2007, p. 27):

> A surdez é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram Surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem

> sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos.

Diante dos desafios, tanto de reconhecimento como de enfrentamento, os movimentos Surdos se organizam em torno de uma política que os inclui, mas que respeite suas diferenças. É preciso se considerar que a barreia da linguagem pode fazer da inclusão de alunos surdos em escolas regulares, ou seja, escola de ouvintes um engodo.

No que diz respeito à educação de Surdos, também no início da década 1990, apoiados nos movimentos Surdos internacionais iniciaram-se no Brasil discussões para garantir que os direitos desses alunos fossem respeitados. De acordo com Fernandes (2007, p. 19):

> Motivados pelos movimentos Surdos em nível mundial, grupos brasileiros passaram a reivindicar a garantia da comunicação e do acesso ao conhecimento mediado pela língua de sinais, nos diferentes segmentos sociais, como um dos direitos imprescindíveis.

Superar a barreira do preconceito ainda é uma constante na sociedade atual em relação a tudo e todos que de alguma forma não se encaixem nos padrões de normalidade estipulados por um meio cujas premissas maiores são: competitividade, busca pelo lucro, produzir e consumir.

Nesse contexto, o aluno Surdo tinha em sua educação uma configuração assistencialista que desconsiderava toda sua trajetória enquanto pessoa, cidadão participativo da sociedade da qual faz parte desprovidos de suas escolhas e de suas possibilidades. Para Meserlian e Vitaliano (2009, p. 3737):

> De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecidas às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade.

Ao analisarem a trajetória Histórica da Educação de surdos, as autoras ressaltam que os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, e considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

Assim, é fato que um caminho de opressão acompanha a trajetória de educação do surdo no Brasil e no mundo tendo em vista que as decisões referentes ao melhor método de aprendizagem, às melhores maneiras de inserir a pessoa surda na sociedade vêm de pessoas ouvintes, e o Congresso de Milão prova isso.

> O I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos foi um evento que influenciou por mais de um século as propostas educacionais para as pessoas surdas, devido a sua importância apresentaremos suas características e efeitos. Com objetivo de discutir a educação das pessoas com surdez, ocorreu o Congresso de Milão, no período de 06 a 11 de setembro de 1880, tendo como participantes 182 pessoas, na sua grande maioria ouvintes, provenientes de vários países, como: Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Canadá Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha (MESERLIAN; VITALIANO, 2009, p. 3737).

Com esse evento se estabeleceria que a educação de surdos estivesse relacionada mais ao uso da oralidade — na verdade passar a ser obrigatório o uso da oralidade para o ensino do surdo, sendo a Língua de Sinais desencorajada pela sociedade, já que o pensamento à época era que as palavras eram mais condizentes em relação aos gestos, uma tentativa de normalização do surdo para que se aproximasse do modo de vida dos ouvintes.

Ao falar do Congresso de Milão, Fernandes (2007) também chama a atenção para a falta de efetiva participação do próprio surdo nas tomadas de decisão nesse importante encontro onde os rumos da sua educação eram tomadas por um grupo majoritariamente formado por ouvintes. De acordo com Fernandes (2007, p. 41), “No evento, representantes do mundo todo. Em sua maioria não surda, aprovou o método oral como o mais eficaz para a educação da criança Surda”.

Para essa autora, a concepção oralista aproxima a educação do Surdo ao poder da medicina com bases cientificas no século XIX e apresenta como critério para a educação a tentativa ou não da fala. Seguindo Fernandes (2007, p. 45), “como ciência orientadora das práticas em educação, a medicina é uma tendência desenvolvida por Jean Itard, no contexto europeu”.

Considerado o percurso da Educação Especial, Jean Itard tem suas primeiras experiências realizadas com um garoto encontrado nas florestas francesas com cerca de dez anos de idade e que foi batizado de Victor, inicialmente considerado “surdo – mudo” e “retardado mental”. Fernandes (2007, p. 46) ressalta que Itard “desenvolve um programa educacional baseado no treinamento de

atividades de vida diária, fundamentado no comportamentalismo clássico: estímulo-resposta-reforço (positivo/negativo)".

Com essa experiência, o pequeno garoto conseguiu avanços na boa convivência em sociedade pôde desempenhar atividades cotidianas, conhecer algumas letras e palavras, mas nunca desenvolveu a fala. São avanços significativos no processo de socialização e adestramento da criança.

> Por conta do êxito obtido pelo médico, seus procedimentos foram adotados, aperfeiçoamento e disseminaram-se, constituindo-se nos fundamentos da futura educação especial, área sistematizada no século XX, que se estende às pessoas com deficiência, destacando–se as crianças e jovens Surdos (FERNANDES, 2007, p. 46).

A influência da medicina no método de aprendizagem do Surdo por meio da oralidade levou alguns autores a dominar esse período de medicalização da surdez. Essa concepção é marcada pela tentativa de correção de uma anormalidade, desencorajando as manifestações da diferença. Para Fernandes (2007, p. 46), "as consequências dessa perspectiva se veem refletidas em ações que tentam suprimir a diferença como se suprime o sintoma de uma enfermidade".

Os alunos surdos falariam como se fossem ouvintes, e a expressão por sinais passa a ser proibida, sendo incentivada a leitura labial e articulação. Fernandes (2007, p. 47) destaca que "sob essas bases teóricas, o oralismo sustentou seus métodos aliando suas práticas aos avanços na medicina". Desenvolver a capacidade de abstração e o desenvolvimento cognitivo significa fazê-los falar e assim aproximá-los da "normalidade".

> O oralismo prevaleceu como filosofia educacional predominante no período que compreendeu a década de 1880 até meados de 1960, fazendo com que toda a escolarização dos Surdos, bem como o acesso ao conhecimento (informal ou científico) estivesse dependente da possibilidade de oralização, o que, na maioria dos casos, não acontecia (FERNANDES, 2007, p. 49).

Porém, as práticas oralistas não apresentavam resultados satisfatórios no que diz respeito a tal normalização esperada, e isso torna o método ineficaz e não se sustenta, pois na prática se percebia que os resultados não eram eficazes com a maioria dos alunos e, assim, não conseguiam desenvolver uma aprendizagem plena, deixando muitas lacunas.

Mesmo com a proibição do uso da língua de sinais, alguns alunos continuavam a utilizá-la, às escondidas nos banheiros, corredores e salas de aula. Ao abordar a inclusão do aluno surdo em escolas regulares, Tenor (2008, p. 30) diz que “apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais”.

É fato que a educação do Surdo foi pensada e estruturada a partir de um foco de aprendizagem, de qual método seria o melhor — mas na concepção de pessoas ouvintes —, e essa imposição não foi aceita de forma pacífica. Com os maus resultados dos métodos de oralidade, essa insatisfação toma conta daqueles que defendiam a Língua de Sinais e também das famílias que passam a reivindicar pelos direitos do aluno Surdo, fazendo com que novos métodos de aprendizagem fossem desenvolvidos.

> O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre a língua brasileira de sinais deram origem a novas propostas pedagógicas e educacionais para a pessoa surda, surgindo, então, em meados da década de 70, uma nova tendência denominada Comunicação – total. Como já assinalado, trata-se de uma prática que abrange uma ampla rede de recursos comunicativos, tais como: sinais, leitura orofacial, escrita, alfabeto digital, gestos, pantomima, desenho, ou seja, envolve o uso simultâneo de duas modalidades de comunicação, fala e sinais, podendo incluir recursos semióticos. (TENOR, 2008, p. 31):

Esse novo método não conseguiria resolver as questões relacionadas ao aprendizado do aluno surdo e foi criticado pelos defensores do uso da língua de sinais. Para essa autora, a crítica está embasada no fato de a língua de sinais aparecer somente como um suporte para instrumentalizá-la, dando ênfase ao aprendizado da língua que predominava aos ouvintes.

Em relação ao oralismo, a comunicação total apresentou avanços na educação dos Surdos, porém a escrita ainda era um ponto que não se desenvolvera nesse método, fazendo com que os alunos não a dominassem.

> Muitos estudos foram realizados para verificar a eficácia da comunicação total. Em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram aperfeiçoados, e os surdos conseguiram compreender e se comunicar um pouco melhor no final do processo escolar. Entretanto, os problemas em relação à escrita continuaram, e a grande maioria dos adultos surdos, mesmo após anos de escolaridade, não dominava a língua escrita (TENOR, 2008, p. 31).

Iniciaram-se estudos mais aprofundados sobre a língua de sinais e com embasamento nesses estudos uma nova tendência se desenvolve como método de aprendizagem no contexto do aluno Surdo orientado para uma educação Bilíngue. Tenor (2008, p. 31) ressalta que “essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é língua natural dos surdos, que mesmo sem ouvir, podem desenvolver uma língua viso-gestual”.

Esse modelo se contrapõe ao método do oralismo e também à concepção de comunicação total, pois aqui a Língua passa a ter efetiva importância como canal viso-gestual no processo de aprendizagem do aluno surdo.

De acordo com Filietaz (2006, p. 36):

> O Bilingüismo considera que a língua é uma imprescindível via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando a comunicação, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Para essa autora, a proposta bilíngue para educar as crianças surdas estava fundamentada em concepções sociológicas, filosóficas e políticas e surge ao final da década de 1970. Nesta proposta, a língua de sinais é considerada a primeira língua (L1), sendo a segunda (L2) a língua oral.

Também na abordagem da questão do Surdo Bilíngue, Santana (2007) salienta que esse modelo de aprendizagem é fundamentado no acesso precoce da criança Surda à língua de sinais e também à linguagem oral. No entanto, devido à diferenciação estrutural entre elas, não se pode aprendê-las simultaneamente.

> A língua de Sinais (L1, primeira língua) deve ser adquirida por meio de interação entre a criança e o adulto surdo, e a língua na modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo como segunda língua (L2), teoricamente baseada nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela primeira língua. Dessa forma, o surdo pode apresentar um desenvolvimento linguístico-cognitivo paralelo ao verificado na criança ouvinte (SANTANA, 2007, p. 166).

Ainda não existe unanimidade quanto ao ensinamento da segunda língua no modelo bilíngue, e mesmo a comunidade surda e alguns autores divergem opiniões sobre qual a melhor maneira de abordagem da língua portuguesa, como é o caso dos nossos alunos.

Santana (2007, p. 166) ressalta que:

> Há, na proposta bilíngue, uma falta de consenso com relação à aquisição da segunda língua. Alguns autores defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, devido à diferença estrutural das duas línguas e visando ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Outros defendem que as duas línguas devem ser aprendidas simultaneamente. Outros ainda defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita da língua portuguesa, e não a oral. E, por fim, há aqueles que acreditam que se deve ensinar ao surdo ambas as modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita.

Assim, coloca-se em questão a qualidade de formação de alunos Surdos, deixando clara a insatisfação da comunidade Surda em relação à educação de seus sujeitos no que diz respeito à constituição de identidade e inclusão com vista ao respeito à diversidade, que é mais uma discussão importante a ser travada para o aluno Surdo ser respeitado em sua diferença, com sua cultura, mas que possa também ser ativo na sociedade da qual faz parte.

A inclusão de alunos surdos em salas de ensino regular, que para Lorenzzetti (2003, p. 521) “não basta somente que o surdo frequente uma sala de aula, mas que seja atendido nas suas necessidades” reabre um debate há muito discutido pelos pesquisadores quanto à efetiva inclusão ou mesmo à importância do educando sentir-se parte fundamental do grupo, ou seja, fazer parte e ter responsabilidades por aquele espaço, trocar vivências e contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Para essa autora, outro ponto importante para que esse processo se efetive é o trabalho do professor. Lorenzzetti (2003) elabora uma pesquisa para os professores que trabalham com alunos surdos poderem ser ouvidos.

> Destacamos aqui o papel do professor quanto ao desenvolvimento de um trabalho que valorize todas as diferenças e que esteja pautado nos objetivos de uma educação que vise à valorização do exercício cidadania, desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo e a sua preparação para estar inserido nos mais variados contextos sociais (LORENZZETTI, 2003, p. 521).

No processo de aprendizagem dos alunos Surdos e também na inclusão de tais alunos em escolas regulares as opiniões divergem quanto ao melhor modelo de aprendizagem, se o aluno deve ou não estar nas escolas regulares, mas devem-se destacar dois importantes pontos a serem considerados.

O primeiro é entender que todos são responsáveis pela inclusão de alunos Surdos e, assim, família, escola e poder público precisam estar em constante

debate, e suas reflexões precisam ser revertidas em ações efetivas dentro das escolas. O segundo ponto seria — mesmo diante de tantas divergências — o melhor caminho a seguir, o mais importante é dar ao aluno Surdo, meios seguros de aprendizagem e comunicação.

Segundo Lacerda (2006, p. 164):

> No mundo todo, a partir da década de 1990, difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, propondo maior respeito e socialização efetiva destes grupos e contemplando, assim, também a comunidade surda. Houve um movimento de desprestigio dos programas de educação especial e um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes).

Para essa autora, existe uma preocupação, quanto à qualidade dessa inclusão de alunos Surdos em escolas regulares, pois pesquisas indicam que muitos deles fizeram uma trajetória acadêmica, se bem que não tenham apresentado resultados satisfatórios.

> Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. Uma evidente inadequação do sistema de ensino é denunciada por estes dados, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno destas pessoas (LACERDA, 2006, p. 164).

Dessa forma, é preciso que o processo de inclusão de alunos Surdos em escolas regulares seja permeado de reflexões, porque não se dá de forma homogênea e não pode ser considerado com base em uma visão definida e estática, mas de forma ampla, minimizando a ações que tornem esse processo prejudicial educacionalmente ao Surdo. De acordo com Lacerda (2006, p. 164), “diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável”.

O que diferencia o aluno Surdo de um ouvinte são as questões da linguagem, pois o Surdo tem condições de ter um desenvolvimento cognitivo assim como o ouvinte, porém a defasagem auditiva vai deixá-lo em desvantagem, tendo em vista que a língua do grupo social que o cerca é diferente e assim pode dificultar o contato com essa língua — no caso do Brasil, o Português. Para Lacerda (2006, p.

165), “desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua”.

Para a autora, essas dificuldades acarretam questões da linguagem fazem com que muitas vezes a escolarização desses alunos fique muito aquém do desenvolvimento adequado e conhecimento inferior ao esperado para a sua idade. Com isso, o aluno não compreende qual é a importância da escola em sua vida, não se sente responsável por aquele lugar, passando anos dentro de uma escola que não o deixa fazer parte.

Então, a inclusão de alunos com deficiência ou necessidade educacional especial em escolas regulares, em especial o surdo, toma corpo como um direito. É preciso dar suporte para esses alunos terem condições de escolher ou mesmo identificar qual é seu papel na sociedade da qual fazem parte. Atrelado a isso, outro fator importante é despertar nesses alunos a consciência de que eles podem lutar pela inclusão de que precisam, não aceitando a inclusão que lhes é imposta.

De Acordo com Sá (2003, p. 87):

> Na dimensão econômica se apresenta uma ampliação cada vez mais abissal da pobreza; na dimensão cultural, são expostas tentativas palpáveis, ou mesmo difusas, de assujeitamento dos diferentes; na dimensão individual é mostrado um alargamento do egoísmo e da solidão.

Isso mostra que vivemos em uma sociedade desigual, com visões de mundo onde o lucro, a produção e o consumo são pensados acima de qualquer coisa e nossos alunos precisam reivindicar, lutar por seus direitos, para que não suas deficiências, mas suas potencialidades sejam destacadas.

No próximo capítulo será mostrada como ocorre a inclusão de alunos Surdos nas escolas públicas regulares do município de Colombo, na região metropolitana de Curitiba. Ouvir os interlocutores nesse processo contribui para a manutenção da reflexão no tocante a uma inclusão efetiva, ou seja, que aconteça de fato, mudando o cotidiano desses alunos e da própria escola e mostrar as contradições apresentadas nesse processo de inclusão, no trabalho de professores e intérpretes usando essas informações como uma ferramenta na continuidade do debate.

5 LIMITES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR

Incluir alunos com deficiência em escolas regulares é um desafio travado por alunos e professores no interior das escolas públicas brasileiras. De um lado, há políticas públicas elaboradas com o intuito de auxiliar para que esse processo se efetive; do outro, existe quem fica na dependência dessa efetivação. Sabe-se que é um processo lento, com muitas morosidades, mas não seria preciso mais ações do que discursos para que a inclusão ocorresse de forma difundida dentro das escolas?

Com esse capítulo, busca-se mostrar como estão incluídos os alunos Surdos nas escolas regulares de educação básica no Município de Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba, com base na pesquisa realizada nos capítulos anteriores e com análise das políticas públicas que respaldam ou deveriam respaldar tal processo em uma tentativa de desvelar as contradições presenciadas por quem trabalha com tais alunos.

Primeiramente se optou por fazer um breve histórico do Município em questão por entender que apresenta características marcantes no que diz respeito ao processo de colonização e formação quando se verificam contradições no discurso que Colombo um é município com características de uma colonização europeia e somente esse ponto é relevante e demonstrado por uma elite que dita regras dentro do Município e muitas vezes negligenciando uma massa de população que vive as periferias.

5.1 O MUNICÍPIO DE COLOMBO E SUAS CONTRADIÇÕES

Colombo, município da região metropolitana de Curitiba – PR tem, segundo dados do IPARDES (2015), 232.432 mil habitantes e um IDH de 0,733 de acordo com levantamento feito pelo IBGE (2010), sendo uma das cidades mais populosas do estado segundo reportagem de Antonelli (2015) do Jornal Gazeta do Povo de 28 de agosto de 2015.

> Das dez cidades mais populosas do Paraná, três situam-se na Região metropolitana de Curitiba (RMC), além da capital que é a cidade mais habitada do Estado, São José dos Pinhais e Colombo ocupam o top 10 dos municípios com mais habitantes, segundo aponta estimativa populacional

> do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2015. ANTONELLI, 2015, p. 2)

É considerada a maior colônia italiana do Estado, característica que se mostra em muitos aspectos do município e misturado aos costumes de imigrantes vindos de outras partes do mundo formam um município com características peculiares onde se contrastam os costumes italianos e aglomerações urbanas com pessoas que migraram, principalmente do interior do Paraná.

Colombo foi o município de maior taxa de crescimento nas décadas de 70 e 80 na região metropolitana de Curitiba. Décadas em que recebeu um grande contingente populacional vindo do imenso território brasileiro, mas principalmente do interior paranaense. Hoje a maioria da população mora em áreas loteadas contínuas a Curitiba, em bairros como o Alto Maracanã, Guaraituba e Jardim Osasco, porém preserva uma grande característica agrícola herdada dos imigrantes italianos que aqui chegaram ao final do século XIX (PREFEITURA DE COLOMBO, 2015).

É preciso, contudo, mostrar que o município de Colombo não foi nem é composto somente pelas famílias tradicionais de imigrantes, principalmente os italianos. Que a participação dessas famílias foi importante para o desenvolvimento de Colombo, isso é notório, mas dizer que é uma grande colônia italiana é um tanto contraditório diante da realidade do município.

O município se apresenta com uma divisão muito nítida, o centro tem uma estrutura urbana muito diferenciada da que se encontra nos bairros, principalmente na oferta de serviços públicos, tanto em saúde, educação ou mesmo no saneamento básico. Outro fator que merece reflexão é o fato de o município com caraterísticas marcantes da imigração italiana ser um dos mais violentos do Estado. O município não apresenta nenhuma área de lazer como parques e espaços para práticas de esportes, tendo a população que se contentar com a estrutura oferecida por Curitiba.

No que diz respeito ao atendimento a crianças em idade escolar, são aproximadamente 40 mil alunos matriculados na educação básica englobando Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental distribuídos em 36 escolas. Com base nas Diretrizes Municipais:

> A educação de nossas crianças é responsabilidade social, problema da sociedade como um todo e não apenas daqueles que utilizam a escola como patrimônio público; constitui-se em responsabilidade social,

> independente de sua forma jurídica de manutenção (PREFEITURA DE COLOMBO, 2012, p. 5)
>
> ,

De acordo com a LDB 9394/96 em seu artigo 58, “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996).

Também no artigo 59:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Diante dos objetivos dessa diretriz dada pela LDB 9493/96 e a perspectiva de uma educação que envolva políticas públicas inclusivas de atendimento ao aluno surdo em escolas regulares, é fundamental se explicitar como se realiza esse atendimento na rede municipal de Educação no Município de Colombo e também quais são os objetivos alcançados ante o desafio da escola pública em relação ao processo de inclusão, sobretudo do aluno surdo.

É apresentada pela Diretriz Municipal da Educação - Ensino Fundamental - Anos Iniciais de 2008 a concepção de inclusão como a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com as pessoas e as diferenças. Incluir é considerar o outro, respeitá-lo, valorizar suas potencialidades, sem ignorar a deficiência, mas compreendendo-a e aceitando-a.

> Uma sociedade democrática se caracteriza pela igualdade de direitos de seus cidadãos e pela valorização das identidades culturais e individuais, num ambiente de pluralidade e de convívio com a diversidade. Mudanças são necessárias para que os segmentos populacionais historicamente excluídos (mulheres, homossexuais, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência ou superdotação, com distúrbios de comportamento, entre

> outros) tenham seus direitos garantidos (DIRETRIZ MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO- Ensino Fundamental- 1º ao 5ºAno, 2008 p.121)

Buscar uma sociedade democrática que respeite as igualdades e individualidades é um passo a ser conquistado para uma nova sociedade poder se formar, com um pensamento de todos os indivíduos que a formam e têm suas parcelas de responsabilidade e estar na escola. Ter suas necessidades e angústias ouvidas é uma possibilidade de mudança àqueles que historicamente são excluídos

Ao analisar os dados do IBGE (2010) que correspondem à frequência de alunos (homens e mulheres de 06 a 14 anos) com ao menos uma deficiência que frequentam a escola, os números são 1590 e 1794, respectivamente. Também foi registrado que 67 homens e 62 mulheres estão fora da escola, ou seja, existe uma grande demanda, e seria favorável a esses alunos que o processo de inclusão nas escolas públicas desse a eles condições de desenvolvimento quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

O fato de os alunos terem direito a esse atendimento é amparado pela legislação brasileira, tanto estadual como municipal, porém é em alguns aspectos o distanciamento entre essa legislação vigente e o cotidiano das escolas com crianças em idade escolar fora das escolas ou que estão na escola, mas não foram alfabetizadas de forma satisfatória em idade certa.

É importante que as reflexões acerca do acesso e permanência desses alunos, focando uma preocupação não só com os alunos que estão a concluir o ensino fundamental, mas todos os níveis da educação básica sejam constantes para que se possam encontrar melhores condições a esses alunos.

No próximo item serão analisadas as informações coletadas com as entrevistas realizadas no município de Colombo para mostrar como é feita a inclusão do aluno Surdo no município nas escolas públicas tendo como foco manter a constante reflexão do processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, em especial o aluno Surdo.

5.2 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO MUNICÍPIO DE COLOMBO: LIMITES E PERSPECTIVAS

5.2.1 Procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados com objetivo de identificar como é feita a inclusão dos alunos Surdos no Município de Colombo, fez-se uso de entrevista.

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Lakatos e Marconi (2003, p. 195):

Nesse sentido optou-se por entrevistas não estruturadas que segundo Lakatos e Marconi (2003) dão liberdade ao entrevistador para desenvolver cada situação. Assim, não se segue um roteiro de perguntas e respostas, deixando que a pessoa entrevistada possa expor suas ideias.

Severino (2007) aborda a entrevista como uma técnica para coletar informações direcionando diretamente aos pesquisados na tentativa de compreender o que esses indivíduos, pensam, sabem, representam, fazem ou argumentam sobre o tema pesquisado.

Assim a coleta de informações foi realizada por meio de entrevistas não diretivas com três instituições públicas, sendo uma municipal e duas estaduais que vamos nominar aqui de instituição A, B, e C respectivamente na busca pela compreensão de como são atendidos os alunos Surdos na Rede Regular de Ensino do Município de Colombo.

Já existe um perfil dos alunos surdos do munícipio, atendidos nos anos iniciais do ensino fundamental pela prefeitura e anos finais e ensino médio pela rede estadual, porém esses alunos realizam atividades também no cnotraturno, como forma de melhorar sua aprendizagem. A maioria dos alunos usam a Língua Brasileira de Sinais – Libras para se comunicarem.

5.2.2 Análise da coleta dos dados

A partir dos documentos oferecidos no portal do NRE, esclarecemos as competências atribuídas aos que coordenam ou trabalham nas equipes das escolas para atender alunos com necessidades especiais:

> À Equipe de Educação Especial e Inclusão compete coordenar as especialidades de Deficiências Visual, Auditiva, Física, Mental, Superdotação, Condutas Típicas, Sala de Recursos, organizando reuniões

> e/ou eventos que possibilitem a formação continuada de professores e equipes pedagógicas das escolas que atendam alunos com necessidades educativas especiais. Também, compete assessorar pedagogicamente as equipes pedagógicas dos estabelecimentos regulares de ensino e secretarias municipais no processo de identificação, triagem e avaliação no contexto escolar e inclusão de alunos nos serviços de apoio especializados (pais, professores e avaliadores) (NRE, 2015)

É importante ressaltar que o núcleo municipal atende ao todo 14 municípios — Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Cerro Azul, Campo Magro, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Rio Branco do Sul, Quatro Barras e Tunas do Paraná —, totalizando 110 escolas que são de responsabilidade dessa equipe formada por três técnicas.

A entrevistada apresentou um apanhado geral do que o Estado oferece aos alunos com deficiência nas escolas regulares estaduais, tendo em vista que o Estado atende alunos de todos os níveis de escolarização, desde o fundamental ao Ensino Médio e tanto no Ensino Regular quanto na Educação de Jovens e Adultos.

As bases da entrevista foram documentos citados, como a Instrução nº 016/2011-SEED/SUEED a qual estabelece os critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional tipo I na educação básica, na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. No caso do aluno Surdo, o único atendimento é a intérprete, e ele só terá acompanhamento caso apresente também outra deficiência. Recebemos a informação de que todos os alunos Surdos matriculados regularmente na rede estadual de ensino possuem intérprete.

As questões que levantamos a partir destas informações referem-se a ao fato de: ter interprete na sala de aula é suficiente? Quais são as condições de trabalho desses profissionais? De qualquer modo, estes dados podem mostrar um avanço no processo de inclusão, tendo em vista os desafios e contradições na trajetória de trabalho dos intérpretes não só deste município, mas do Estado do Paraná.

Como já foi citado neste trabalho, não é feito concurso público para efetivação de intérpretes no Estado; todos os profissionais são contratados por meio de teste seletivo por tempo determinado e, devido a isso, não possuem plano de carreira, progressões, nem permanecem efetivamente no cargo, visto que se regem por contratos temporários. Mesmo que se especializem com graduação e pós-

graduação, terão os salários contabilizados com nível médio e não têm direito a auxílio médico. Com esse quadro, a escolha de local de trabalho acaba sendo o principal critério adotado pelos intérpretes para escolha da vaga, deixando as escolas das cidades mais afastadas com dificuldade para contratar esses profissionais.

No caso do Estado do Paraná, em regime de urgência, o Centro de Atendimento ao Surdo institui uma banca que avalia e certifica intérpretes para trabalhar nas escolas estaduais; contudo esse certificado só é válido para esse fim, pois não é aceito em todas as instituições; contratado desta forma precária, esse profissional tem de atender o que solicita o MEC por meio do Decreto nº 5626/05, ou seja, assumir tarefas de extrema responsabilidade e que exigem formação de tradutor e interprete de Libras:

> Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.
> Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
> I - cursos de educação profissional;
> II - cursos de extensão universitária; e
> III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.
> Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005).

Tais condições nos fazem refletir quanto ao processo de inclusão desses alunos, sem duvidar da capacidade dos interpretes, mas da falta de formação oferecida pelo Estado e se os poucos cursos oferecidos atendem às necessidades básicas para nortear o trabalho desses professores, interpretes e educadores.

De acordo com a página da Secretaria de Educação do Paraná, ao se fazer um levantamento dos temas de estudo das semanas pedagógicas[16] de fevereiro de 2008 até setembro de 2015, o tema específico sobre inclusão ou inclusão do aluno surdo não aparece. Subentende-se que no curso destes anos estes profissionais não receberam formação nas Semanas Pedagógicas.

---

[16] De acordo com cronograma disponível no site da SEED/PR, a Semana Pedagógica sempre é realizada em dois ou três dias da semana.

De acordo com a entrevistada, sob a sua iniciativa, foi elaborado e proposto um projeto que contemplava um curso de formação com essa temática, que os profissionais lotados no NRE da Área Metropolitana Norte se reunissem para fazer um estudo contínuo e que pudessem receber auxílio financeiro e alojamento. Entretanto esse projeto não foi liberado pela Secretaria de Educação, e até o presente momento não havia liberação para tal.

Outro ponto levantado na entrevista foi que o papel da família nesse processo é muito importante. A visão que a família possui do aluno e da própria deficiência deixa marcas na formação desse aluno enquanto pessoa Surda e cidadão. A entrevistada lembrou que observou nos anos trabalhados com a Educação especial, especificamente com alunos Surdos que para fins de direitos as famílias os consideram deficientes auditivos[17], mas quando se trata de identidade eles são considerados Surdos e fazem parte da Comunidade Surda.

Observou-se que os profissionais responsáveis têm um maior conhecimento sobre deficiência visual, devido a sua formação e área de atuação. Aqui se depara com mais um desafio enfrentado no cotidiano de trabalho desses profissionais, pois com poucos e o nível dos cursos de formação oferecidos pelo Estado o acompanhamento do aluno surdo não passa de instruções básicas.

Na entrevista foi abordado sobre as Salas de Recursos Multifuncionais existentes no Município de Colombo; soubemos por outros contatos que existem escolas estaduais no munícipio que receberam material para abrir sala de Recursos Multifuncionais, embora não estejam funcionando, com alegação de falta de espaço. Na entrevista salientou-se que quase todas as escolas possuem uma sala de recursos que atendem os alunos com deficiência visual e auditiva em contraturno como já foi apresentado no item anterior deste trabalho.

Os centros de atendimento oferecem estimulação precoce para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos para alunos que já possuem diagnóstico confirmado de deficiência auditiva. Também é oferecido apoio escolar aos alunos de diversas faixas etárias, matriculados em diferentes níveis de ensino, sempre que necessitarem de atendimento especializado como complemento do ensino

---

[17] A origem dessa diversidade de preferências está no grau da audição afetada. No plano pessoal, a decisão quanto a usar o termo “pessoa com deficiência auditiva” ou os termos “pessoa surda” e ”surda”, fica por conta de cada pessoa. Geralmente, pessoas com perda parcial da audição (com baixa audição) referem-se a si mesmas com tendo uma deficiência auditiva. Já as que têm perda total da audição preferem ser consideradas surdas (SASSAKI, 2010).

ministrado em classe comum. Oferecem ainda atividades da vida diária visando ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, com o objetivo de independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual e auditiva.

Para o aluno deficiente auditivo ou Surdo frequentar as salas multifuncionais, precisa dispor de dados como: parecer médico, resultados das avaliações audiológicas periódicas, informações da fonoaudióloga e da família etc. - que permitam entender melhor o que a falta de audição pode acarretar e que tipo de reação a criança terá no ambiente escolar.

O professor da sala de apoio, juntamente com a coordenação e a equipe técnico-pedagógica, deve preparar o professor da classe comum que vai receber os alunos surdos. O professor da sala de recursos retoma, constantemente, os conteúdos trabalhados em classe comum, utiliza a Língua Brasileira de Sinais para repassar informações complementares da disciplina, com ênfase a Língua Portuguesa escrita.

O profissional surdo que atua em serviços especializados desenvolve atividades relacionadas ao ensino e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar. O intérprete não substitui a figura do professor em relação à função central na mediação do processo de aprendizagem. Sua atuação será a de mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de aprendizagem e interação social.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, os alunos que estudam no período da manhã e que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, também desenvolvem as mesmas atividades no contraturno. Segundo a entrevistada, os alunos Surdos atendidos em contraturno recebem almoço e para os alunos que moram distante a prefeitura disponibiliza transporte. Assim, cumpre-se determinações das políticas públicas, que estabelecem:

> Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao

> da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008 p.10).

Os alunos Surdos da Educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental são recebidos nas escolas regulares da prefeitura de Colombo, enquanto os do 6º ano ao Ensino Médio estão matriculados nos Colégios Estaduais e todos eles são atendidos em contraturno.

Nota-se que mesmo os dois setores trabalhando com o mesmo aluno, são trabalhos desconexos porque não existem mecanismos que contemplem um encontro ou uma integração entre esses profissionais, exceto quando acontece alguma reclamação que repercuta ou mesmo algum acontecimento em que a mídia seja acionada, e em muitos casos só dessa forma acontece essa reunião.

O plano Nacional de Educação aprovado em 2014, mostra que falta de conexão entre o trabalho dos profissionais envolvidos no processo de inclusão é uma realidade a ser superada com ampliação do atendimento especializado com profissionais preparados para recebê-los.

> 4.13. apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014)

O trabalho fonoaudiólogico tem como objetivo realizar anamnese, avaliação, encaminhamentos, orientações e reabilitação fonoaudiológica. Com esse propósito, a terapia é baseada nos dados obtidos durante o processo de diagnóstico e a ação fonoaudiológica é realizada em sessões individuais. Porém os alunos não possuem a presença de fonoaudióloga ou psicólogo diretamente nas escolas, e, quando necessário, são atendidos pelos profissionais que trabalham com toda a rede municipal.

Outra entrevista, realizada na Instituição C com dois profissionais dedicados ao trabalho de inclusão dos alunos surdos naquela escola trouxe-nos as seguintes s informações: os alunos Surdos matriculados naquela instituição possuem um grande interesse em aprender, realizar as atividades e, mesmo diante das dificuldades,

sempre procuram entregar os trabalhos e têm bom relacionamento com colegas e professores.

Esses profissionais, em geral, não têm conhecimento aprofundado da Língua de Sinais Brasileira e, como foi ressaltado anteriormente, apresentam dificuldades para preparar as aulas considerando o aluno surdo. De acordo com o Decreto nº 5626/05 em seu artigo 29.

> Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos desse Decreto (BRASIL, 2005).

Foram abordadas questões referentes ao trabalho dos intérpretes de Libras enfatizando que não são professores e que o processo de aprendizagem e aplicação de conteúdos para os alunos não é sua responsabilidade, mas de cada professor; sua função é auxiliar na comunicação entre o Surdo e ouvintes, porém sempre acabam fazendo além de suas funções. Para Schubert (2012, p. 150), “é das mãos do intérprete que se descola o conhecimento produzido pelo professor, o qual se mistura aos saberes, às experiências, às vivências do próprio intérprete”.

Para os entrevistados percebe-se uma resistência por parte de alguns professores em mudar suas metodologias, que resistem a novos processos de aprendizagem. Essa informação está ligada a outro fato relatado pelos profissionais de que o durante o ano letivo de 2015 — e nada diferente nos anos anteriores —não foram ofertados cursos de formação continuada com a temática inclusão do deficiente, somente na formação pedagógica do segundo semestre de 2015 em uma lista de temas aparecia o tema que se dedicava ao trabalho do interprete. Mas como era de livre escolha, optou-se por outro tema que a comunidade escolar entendeu ser mais urgente. O Decreto nº 5626 traz em seu artigo 23 § 1º que deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

Percebem-se desencontros entre a proposta da Secretaria da Educação e a realidade no cotidiano da escola, pois é apresentado na proposta da educação especial do Estado que se deve promover a igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo. Todavia os alunos têm condições mínimas, com instalações impróprias, com profissionais pouco capacitados em sua

maioria e que muitas vezes vão além de suas funções, sem estrutura e atendimento fonoaudiológico ou psicológico, e isso conduz à reflexão sobre qual é o auxilio real que o Estado oferece a esses alunos.

Segundo os entrevistados na Instituição C, na medida do possível é feito tudo para que os alunos se sintam acolhidos; disseram também que percebem que eles gostam da escola, mas as questões permanecem: quais serão os frutos deixados por esse tempo dentro da escola? Eles estarão seguros para enfrentar o mundo fora dos muros da escola? Essas são respostas que talvez nunca se tenha, mas um fator é passível de reflexão: em linhas gerais a escola pública tem contribuído pouco na vida desses alunos no que diz respeito à estrutura oferecida.

A instituição pesquisada possui estrutura básica para receber os alunos Cegos e Surdos, mesmo assim faltam muitos materiais e muita coisa a ser feita. E as outras escolas? Essas ficam aguardando alguém que se interesse por eles, que tenham algum conhecimento para ajudá-los, muitas vezes de forma precária. Nesse contexto, os pequenos resultados não são comemorados de forma grandiosa, mas com esperança de que sejam melhores.

Ouvir esses profissionais é de grande relevância para fazer a manutenção das discussões acerca do processo de inclusão do deficiente no Brasil, em especial o Surdo, mas também leva a refletir sobre questões que permeiam a elaboração e atuação das políticas públicas de inclusão.

Mesmo com quase vinte anos de aprovação da LDB 9394/96, percebe-se que essa questão ainda não foi elucidada, sendo uma preocupação e um desafio a ser superado, e isso fica claro na Lei nº 13.005 de 2014 que trata do PNE na estratégia 4.9 da Meta 4.

> 4.9. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (BRASIL, 2014).

Essa necessidade de fortalecimento mostra que esse processo de inclusão ainda é frágil nas escolas públicas. O PNE tem dez anos de vigência e seria de

grande importância para tais alunos que esse fortalecimento se concretizasse. No caso dos alunos matriculados no município de Colombo, na prefeitura ou nas escolas estaduais, eles se beneficiariam de várias formas com a concretização das estratégias do PNE relacionadas ao atendimento do deficiente.

De acordo com o exposto pelas entrevistas, ainda existe um caminho muito longo para que esse processo de inclusão alcance as necessidades básicas dos alunos, pois muitas lacunas ainda precisam ser revistas. Diante disso, cabe uma reflexão: será que o aluno Surdo está mesmo sendo incluído nessas escolas se somente o intérprete tem conhecimento da Língua de Sinais Brasileira?

> Ao falar em educação bilíngue para surdos, importa explicitar que segundo estatísticas contidas nas literaturas, 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes, portanto usuários de uma língua de modalidade diferente. Nascem em famílias que utilizam uma língua de modalidade oral auditiva (SCHUBERT, 2012, p.46).

Pensamos ser muito mais difícil para o professor se aproximar desse aluno, tendo em vista que a comunicação está distanciada. Não é o propósito aqui menosprezar o trabalho do intérprete de Libras, mas não seria importante que professores e colegas da escola também conhecessem a Libras? Esse fator ainda é um ponto a ser resolvido dentro das escolas, pois as escolas bilíngues ainda não são uma unanimidade no Brasil como já foi ressaltado neste trabalho.

Também quando as políticas indicam a livre escolha da família pelo uso ou não da Língua de sinais, muitas vezes por falta de conhecimento acaba por restringir a criança a uma situação monolíngue.

> Pais não reconhecem as características surdas e recebem o diagnóstico de surdez estigmatizada, tenderão a buscar a normalização a partir de imposições dominantes, ouvintistas para longe do respeito à diversidade, no entanto, esse também é um direito que lhes cabe e deve ser respeitado até que o filho surdo tenha condições de fazer suas próprias escolhas (SCHUBERT, 2012, p.47).

Porém, em alguns casos as famílias acabam não deixando ou não sabendo como deixar seus filhos tomarem essas decisões. As entrevistas mostraram que alguns alunos já foram encaminhados para vagas de emprego na Região de Colombo e que muitas famílias declinaram a oferta de vaga para que não perdessem o auxilio recebido pelo Estado. Quando da conclusão do ensino médio,

não se tem uma perspectiva de futuro e os alunos ficam perambulando pelas ruas vizinhas à escola.

Os alunos — e agora se fala não só do aluno deficiente ou do aluno Surdo — vivem em uma área do município de grande vulnerabilidade social e, muitas vezes, a escola perde esses alunos para as ruas, as quais acabam sendo mais atrativas. Há também casos em que os alunos começam a trabalhar, principalmente nos mercados e acabam deixando as escolas. Segundo o IBGE (2012), Colombo tem uma porcentagem de incidência de pobreza de 44.91%. Esse dado pode demonstrar a divisão existente entre o centro da cidade e os bairros do munícipio.

Caso se analisem os dados sobre o município disponíveis na página do IBGE (2014) o número de crianças matriculadas no ensino fundamental é 32.239 em 2014 e no ensino médio, 7.846, ou seja, vai afunilando essa quantidade de matriculas de tal forma que levanta questionamentos quanto a essa evasão. E a resposta provavelmente está atrelada a esse percentual de pobreza.

Os mercados de Colombo têm absorvido uma grande parcela de mão de obra desses jovens, e muitos deles começam a trabalhar e abandonam a escola ou têm o rendimento prejudicado. Além disso, há alunos que deixam a escola atraídos pela vida do crime e drogas. E nesse contexto os alunos Surdos não são alheios a essa situação, o que lhes é ofertado é o mínimo para que eles frequentem a escola, mas antes de serem surdos são seres em desenvolvimento e precisam ter seus direitos de cidadãos respeitados.

> No âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado, a Educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva. (SCHLESENER, 2009, p. 77)

E essa organização política, esse entendimento da importância da educação para suas vidas pode não será alcançado se esses alunos somente passarem pela escola, sem se sentir parte daquele espaço, responsável por ele e tendo formação para contestar, argumentar o que está pré-estabelecido, superando a reprodução hegemônica da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar, compreender e debater sobre políticas públicas e o processo de inclusão de alunos deficientes nas escolas públicas brasileiras é um desafio que deve ser travado dentro e fora das escolas e, assim garantir o constante debate, tendo em vista a dinamicidade do tema e as contradições que permeiam esse processo.

Ao se abordar especificamente a inclusão do aluno Surdo na educação regular, muitos questionamentos foram levantados durante a pesquisa e entre eles: Qual seria o conceito de exclusão/inclusão? Também para que incluir o deficiente? Para o mercado de trabalho? Estruturado nos moldes capitalista?

Depois de refletir sobre tais perguntas, é importante ressaltar que a inclusão do deficiente é essencial para a emancipação humana, para que esses alunos possam ter seus direitos respeitados e construir suas histórias que contribuirão para o processo histórico da sociedade da qual fazem parte e que saibam como lutar para garantir isso com a participação de suas famílias.

Assim, é preciso que as políticas públicas sejam colocadas em prática, porém não podemos perder de vista a constante luta entre quem está no poder e a população para que isso ocorra de fato. Esse processo não é nada tranquilo, principalmente em tempos de coerção em que se vive sobre o julgo de políticos com discursos que fogem totalmente a realidade vivida pela população em todas as esferas administrativas.

A escola ainda pode ser uma das principais formas de a população superar tais discursos e romper com eles, tendo em vista que o conhecimento sistematizado contribui para a compreensão dos rumos tomados no país. Caso se entenda a maneira de agir de nossos governantes, constrói-se um pensamento de luta contra a opressão e os desmandos, não falas carregadas de senso comum, mas com argumentos que mudem as atitudes.

É importante deixar explicito que pensar a inclusão é porque existe uma exclusão que é característica do sistema no qual está estruturada nossa sociedade. Assim, a exclusão não é só educacional, torna-se complexo quando se trata de uma luta de classes, onde as desigualdades são cada vez mais latentes.

Pensando uma sociedade em que o ter vem à frente do ser, em que a competição em busca do acúmulo de capital individualiza e coisifica o homem, nos

faz refletir sobre a sociedade da qual fazemos parte e qual é a nossa posição e importância dentro dela, pois se vendemos nossa força de trabalho somos úteis e se não, ficaremos à margem dela e nos questionamos quanto a isso.

É fato que a exclusão é parte estrutural do sistema capitalista, sendo assim seu oposto deve ser considerado igualmente. Então os que são excluídos do sistema são incluídos de forma a ocupar outro lugar dentro dessa rede de lógicas que fazem do capitalismo nosso modo de produção, ou a maneira como a sociedade se organiza para produzir.

Para a perpetuação do sistema capitalista e do pensamento hegemônico, que divide a sociedade em dois grupos — no primeiro, uma pequena parcela da sociedade que detém uma grande parcela dos rendimentos; de outro, uma massa da população que vive da venda da força de seu trabalho — é preciso criar um consenso de que mudanças não são viáveis.

A escola tem papel fundamental nesse contexto, praticar uma educação que emancipe, que permita ao aluno questionar a sociedade e se questionar quanto ao seu papel nessa dinâmica, contribuir para que os consensos sejam quebrados e o ensino-aprendizagem aconteça em uma perspectiva de luta. Mesmo com a chegada, no inicio dos anos de 1990, das políticas neoliberais, no Brasil é preciso lutar pela diminuição das desigualdades sociais.

Com as políticas neoliberais, a educação deixa de ser um investimento e passar a ser gasto para o governo, porém essa informação não aparece nos discursos de um político neoliberal. Nessa política, a educação e a escola servem aos interesses do mercado que tem como princípios a eficiência, a busca por resultados, desvelando uma competitividade que deixa em segundo plano os direitos adquiridos pelas camadas mais pobres da sociedade.

Pesquisar a inclusão do deficiente em escolas comuns, em especial o aluno Surdo e suas políticas públicas é uma contribuição para manter uma constante reflexão sobre o tema, pois, caso se considere a estrutura de nossa sociedade, esses alunos são excluídos duas vezes, primeiro pela conjuntura da sociedade e depois pela deficiência. Diante disso, não se pode analisar o processo de inclusão como algo estático, fechado, finalizado.

Nessa ótica, as políticas públicas de inclusão desenvolvidas para sistematizar esse processo dinâmico ainda estão tão distantes da realidade na escola, assim como teoria e prática.

Ao entrarmos nas escolas em que foram feitas as entrevistas, fomos recebidos com receptividade e olhares curiosos e, mesmo com o acúmulo de atividades, reservaram uma parcela do tempo para nos atender.

Com as entrevistas conclui-se que o processo de inclusão ainda precisa de amplo debate que culmine em ações que realmente favoreça a entrada e permanência dos alunos surdos nas escolas, tendo em vista todas as arestas que precisam ser aparadas no que diz respeito e estrutura e formação.

Essa constatação nos faz levantar outros questionamentos, os alunos que estão nessas escolas realmente estão incluídos? Tendo em vista todas as lacunas que apresenta a contratação de interpretes e formação continuada dos profissionais da Educação a comunicação entre Surdo e ouvintes pode não acontecer de forma satisfatória ou que supra as necessidades básicas desse aluno.

O ambiente da escola é diferente, muito barulho e energia jovem ecoam pelo ar, muitas vezes deixa-se para um segundo plano as contradições que se apresentam em forma de problemas dentro da escola. Ouvir esses profissionais nos ajudou a analisar o processo de inclusão pela voz daqueles que estão no interior da escola, uma forma de mostrar como realmente acontece naquele cotidiano.

Percebe-se que dentro da escola é corrido, delimitado, com calendário, tempos estabelecidos. As políticas apontam para uma pedagogia centrada na criança com uma visão inclusiva, mas a prática é demarcada por um currículo, um sistema de avaliação que muitas vezes não favorece esses alunos.

A educação do deficiente, em especial do aluno surdo, durante muito tempo não foi prioridade para os governos brasileiros. A escola pública continua sendo estruturada e sistematizada desconsiderando as diferenças; em alguns casos, esse fato é velado, mascarado em discursos desconexos da realidade vivida nas escolas.

No que diz respeito ao aluno Surdo, a tentativa de normalização foi constante na trajetória de sua educação por meio da predominância do oralismo e que não foi diferente no Brasil. O que se vê na atualidade é a luta de um grande grupo da comunidade Surda pela divulgação da Libras e universalização das escolas bilíngues.

> Na educação de surdos houve a presença de componentes de medicalização, assistencialismo e religioso, até chegar à proposta de educação bilíngue, mas que timidamente, vem saindo do papel com o discurso de atendimento à diversidade (surda). (SCHUBERT, 2012, p. 147):

Com condições mínimas de aprendizagem para os alunos e de trabalho para os profissionais que atuam com os alunos Surdos em tais escolas, parece que pouco se tem avançado com as políticas públicas, pois ao se verificar tanto a Declaração de Salamanca de 1994, a LDB 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva de 2008 e o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 no que diz respeito à inclusão do deficiente e em especial o aluno Surdo, apresentam pontos que ainda não foram superados, ainda com metas a serem cumpridas, sugestões de como deveria ser feito.

> A educação não se restringe ao espaço da escola, mas faz parte da vida e da luta das massas trabalhadoras por sua identidade e autonomia; o proletariado só pode chegar a ser dirigente a partir de suas lutas e de sua organização política e nas várias instituições que é capaz de criar para alcançar esses objetivos (SCHLESENER, 2009, p.79).

Nesse sentido, seria fundamental instigar na população a necessidade da luta constante por seus direitos, desmitificando o poder hegemônico que aprisiona, ilude a população menos esclarecida, do desvelar as verdadeiras intenções daqueles que estão no poder. No tocante à representatividade, quem menos é representado é o povo, não de fato e verdade, muitas vezes os interesses das grandes corporações são mais importantes que a saúde e educação da classe pobre.

Este trabalho busca a contribuir nessa luta pelo direito dos deficientes, sobretudo os Surdos das escolas públicas que ainda não são atendidos de forma satisfatória. Pesquisar sobre a inclusão desses alunos, mesmo que dentro de um município e observada a fala das pessoas pesquisadas, conclui-se que ainda falta uma longa caminhada para que os alunos Surdos do município de Colombo estejam incluídos de forma favorável a eles. É preciso ir além da política pública em si, é necessário que se faça cumpri-la.

Neste contexto e tendo em vista a dinamicidade desse processo, é de fundamental importância a continuidade do debate para que os deficientes não sejam esquecidos nas escolas sem acessibilidade e com falta de estrutura pedagógica. Até quando pais tiverem que entrar na justiça para que instruções, resoluções, deliberações sejam cumpridas e seus filhos tenham seus direitos

respeitados, esse processo de inclusão ainda não se iniciou, mesmo que já esteja previsto nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTONELLI, D. Estimativa do IBGE. In: GAZETA DO POVO. **Das cidades mais populosas do PR, São José dos Pinhais foi a que mais cresceu**. Curitiba, 28 ag. 2015. Seção Vida e Cidadania. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/das-cidades-mais-populosas-do-pr-sao-jose-dos-pinhais-foi-a-que-mais-cresceu-aeb8u5gwf2nqdmqjnu3nnbtx7>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CLASSE SOCIAL. **Classe Social**: Marx. 2015. Disponível em: <http://classe-social.info/classe-social-marx.html>. Acesso em: 15 de jan de 2016.

COSMO, C. C.; FERNANDES, S. A. S. **Neoliberalismo e educação**. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ >. Acesso em: 5 abr. 2015.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.1, n. 48, p. 205-222, 2008.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 1, p. 245-262, 2002.

_____. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

DIAS, E. F. Compreender o real, demonstrar sua Inteligibilidade. In: PANSARDI, M. V.; SCHLESENER, A. H. **Políticas públicas e gestão da educação**. Curitiba: UTP, 2007.

DIAS, E. F. Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, 1998.

DICIO. Significado de Marginalizar. 2015. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/marginalizar/>. Acesso em: 16 de jan de 2016.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: IBEPEX, 2007.

FILIETAZ, M.R.P. Políticas públicas de educação inclusiva: nas normas à formação do intérprete de língua de sinais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

FONTES, V. Capitalismo, exclusão e Inclusão forçada. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1997.

FREITAS, N. K. Políticas públicas e inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 7, p. 25-34, jan.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n7_3.pdf >. Acesso em: 2 ago. 2015.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA. I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIVIATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: 13 dez. 2014.

GARCIA, M. C. R. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000**: a lógica gerencial. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/ >. Acesso em: 23 mai. 2014.

_____. **Reflexões sobre "inclusão" nas políticas educacionais contemporânea**. 2011. Disponível em: <http://www.sintrasem.org.br/download/file/fid/1247>. Acesso em: 3 ago. 2014.

GARCIA, M. C. R.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GARCIA, M. C. R. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 mai. 2015.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 1996.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, 1998.

IPARDES, Caderno das Cidades. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30. Acesso em 18 de dez de 2015.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala. In: GÓES, M. C. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184,. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf. Acesso em: 6 out. 2015.
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed.. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. F. **Roque Spencer Maciel de Barros**: Pensamento e intervenção na Reforma Universitária de 1968. 2005. 160 páginas f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

LORENZZETI. M.l. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 521-528, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/744/596>. Acesso em: 9 set. 2015.

MACHADO, R. R. **Língua brasileira de sinais**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e Contrapontos. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP, 2013.

MELETTI, S. M. F. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set.

2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade >. Acesso em: 11 nov. 2015.

MERSELIAN, K. T.; VITALINO, C. R. Análise sobre a trajetória da educação dos Surdos. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9.,2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3114_1617.pdf >. Acesso em: 12 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 04 de jan de 2016

MIRANDA, A. A. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp. br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf >. Acesso em: 24 out. 2015.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. **Conheça a ONU**. 2014. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em: 12 de jan de 2016.

OLIVEIRA, A. R. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

_____. Núcleo de educação: Área Metropolitana norte. **Educação Especial**: Disponível em : http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=81. Acesso em 05 de jan. de 2016.

_____. **Município de Colombo**. 2015. Disponível em: <http://www.colombo.pr.gov.br >. Acesso em: 12 fev. 2015.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO et al. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Martins, 2008.

QUADROS, R. C. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, GT Educação Especial. Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: < http://28reuniao.anped.org.br/ >. Acesso em: 5 jul. 2015.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/Exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

ROPOLI, E. A. et.al. **A educação na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/UFC, 2010.

SÁ, N. L. Convite a uma revisão da pedagogia para as minorias: questionando as práticas discursivas. **Revista Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

_____. **Nomenclatura na área da surdez**. 2010. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1894>. Acesso em: 06 de fev. de 2016.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/hu/files/2010/06/TERMINOLOGIAS.pdf >. Acesso em: 27 ago. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHLESENER. A. H. **A Escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER. A. H. **Antonio Gramsci e a Política Italiana**: Pensamento. Polêmicas. Interpretação. Curitiba: UTP, 2005.

SCHUBERT, S. E. M**. Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira**. 2012. 205 páginas f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O., MORAES, M. C. M. **Política educacional**: o que você precisa saber. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. A. R. A. **Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009**: conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVEIRA, R. C. **Neoliberalismo**: Conceito e Influências no Brasil – de Sarney a FHC. 2009. 176 páginas f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TENOR, A. C**. A inclusão do aluno surdo na perspectiva de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Botucatu**. 2008. 117 páginas f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

WITKOSKI, A. S. A problematização das políticas públicas educacionais na área bilíngue de surdos. **Nuances – Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns de rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência**: a partir das conferencias nacionais. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das pessoas com deficiência, 2012.

_____. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF),08 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 22 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 24 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias**. Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 24 de junho de 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 11 de fev. 2016**.**

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9394_96.htm >. Acesso em: 5 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Histórico das Cidades: **Colombo-PR** (IBGE, 2010**).** Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.ph. Acesso em: 08 de fev. de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ >. Acesso: 21 ago. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução n. 004/2012**. Curitiba: SEED/SUED, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/ >. Acesso em: 9 out. 2015.

PREFEITURA DE COLOMBO. **Diretriz Municipal de Educação infantil, Fundamental I**: do berçário ao 5º ano. Colombo: Prefeitura de Colombo, 2012. Disponível em: <http://portal.colombo.pr.gov.br/diretriz-municipal-da-educacao-download/ >. Acesso em: 15 out. 2015.

PORTAL BRASIL. **Programa prepara jovens para o mercado de trabalho**. 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/04/programa-prepara-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 01 de fev de 2016.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Tuiuti do Paraná

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____ portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada "**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE 1994 A 2014: LIMITES E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR**" desenvolvida pela mestranda Regiane Timoteo das Neves e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa, ...de .....de 2015

_____

Nome completo do pesquisado

ANEXO B - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ

Universidade Tuiuti do Paraná

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ

Eu,_____, portador do RG. Nº _____, CPF: _____ permito que os pesquisadores abaixo relacionados obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

_____

ASSINATURA

Acadêmico/Pesquisador: _____

Professor Orientador:_____

Data e Local onde será realizada a pesquisa