

Políticas de inclusão e a crise da educação especial

Inclusion policies and the crisis of special education

*Silmara Aparecida Lopes**

RESUMO:

A terminologia educação especial precisa ser revista e superada para não continuar atuando como um paradoxo à educação inclusiva que defende o direito de todos à educação nas salas regulares, já que aquela permite, em seu arranjo organizacional, escolas e classes especiais que são tipos de abordagens educacionais contraditórias à concepção de uma educação mais inclusiva e que luta pelo combate da exclusão educacional. Considera-se que a educação especial passa por uma crise de sentidos, especialmente, quando é criticamente examinada diante do conceito de educação inclusiva que vem ganhando força no Brasil. Tem-se como pressuposto que não é mais necessário continuar existindo dois tipos de educação para as pessoas com deficiências, transtornos, distúrbios, as quais deverão fazer parte da educação para todos (educação inclusiva) e não de uma educação que ainda se diz “especial”. A pesquisa procurou mostrar que há evidências para a superação dessa terminologia que se encontra descontextualizada na atualidade, principalmente, por apresentar-se na prática como uma política educacional antagônica à política de educação inclusiva entendida em sua essência como aquela que não exclui, não segrega, não discrimina nenhum aluno.

Palavras-chave: Políticas inclusionistas. Educação especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT:

The terminology special education needs to be reviewed and overcome aim not to keep acting like a paradox to inclusive education that defends the right of education to all people in regular classrooms. The special education conception involves in its organizational arrangement, special schools and classes, which are types of educational approaches that are against inclusive education perspective that combat educational exclusion. We consider that special education is going through a crisis of meaning, especially when it is critically examined before the concept of inclusive education that has been gaining momentum in Brazil. This study has been the assumption that two types of education for people with disabilities and disorders are no longer needed. These people should be part of education for all (inclusive education) and do not should be part of an education called “special”. The research shows that there are evidences to overcome this terminology, which is decontextualized actually, and because it is an antagonistic educational policy toward inclusive education policy, which condemns the exclusion, segregation, and discrimination of any student.

Keywords: Inclusionists policies. Special education. Inclusive education.

Introdução

A

s ideias apresentadas neste artigo são introdutórias ao assunto que comporta outras discussões, reflexões, servindo de aporte para novos conhecimentos e encaminhamentos nos âmbitos da educação especial e da educação inclusiva. Tem-se como pressuposto que a terminologia educação especial precisa ser revista e superada, neste

* Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Supervisora de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE/UFSCar-Campus Sorocaba/SP). E-mail: silmaralopes2008@hotmail.com.

século XXI, para não continuar atuando como um paradoxo à educação inclusiva que defende o direito de todos à educação nas salas regulares, já que aquela permite, em seu arranjo organizacional, escolas e classes especiais que são tipos de abordagens educacionais contraditórias à concepção de uma educação mais inclusiva e que luta pelo combate da exclusão educacional.

A contribuição que esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, pretende trazer é no sentido do esclarecimento de que a educação inclusiva pressupõe educação para todos nas salas regulares, por isso não deveria estar estritamente relacionada com a educação dita “especial” como ocorre nas legislações brasileiras e do Estado de São Paulo.

No Brasil as legislações permitem a convivência num mesmo município e quiçá num mesmo ambiente educativo com os paradigmas da segregação e da integração (escolas especiais e classes especiais) e da inclusão escolar. É relevante fazer uma breve explicação sobre a diferença entre a integração e a inclusão escolar. Na integração é o aluno quem deve se adaptar às exigências da escola e na inclusão é a escola e o processo de ensino e aprendizagem que devem ser transformados para acolher e ensinar a todos os alunos. No paradigma da integração o aluno precisa ser preparado para depois ser incluído. Porém, tal preparação para muitos nunca se efetivou, mantendo-os indefinidamente nos sistemas segregativos.

Faz-se necessário, também, esclarecer o papel das escolas especiais e das classes especiais. As escolas especiais, de um modo geral, foram criadas através de movimentos de pais, principalmente de crianças com deficiência mental, que se organizaram em associações especializadas (como a APAE), gerenciadas por eles próprios, buscando parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiadas pelos poderes públicos federal, estadual e municipal. Na atualidade, as escolas especiais no Estado de São Paulo são autorizadas pelas Diretorias de Ensino para funcionar como escolas substitutivas ao ensino regular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Kassar (2013), “[...] as classes especiais públicas foram formadas a partir da justificativa científica de separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’, com a intenção de se organizar salas de aula homogêneas.” (KASSAR, 2013, p. 41). Isentando-se, de alguma forma, os profissionais do ensino comum de responsabilizar-se pelos alunos que não atendem ao padrão de normalidade e homogeneidade desejados. As classes especiais funcionaram e ainda funcionam dentro das escolas regulares públicas no Estado de São Paulo, sendo o local para onde é possível encaminhar os alunos “difíceis” ou que não avançam no processo educacional.

Concebe-se que toda educação deve ser especial, assim, há que se questionar se a terminologia educação especial ainda é necessária diante da educação inclusiva que tem como objetivo a inclusão nas escolas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, transtornos, apontando que os sistemas de ensino e as escolas devem ser conduzidos para transformações profundas com vistas à construção de escolas e ensino inclusivos, começando pela

premissa de que agora é a escola quem deve ser transformada para dar respostas educativas adequadas à heterogeneidade de seu alunado e não o contrário.

A manutenção da terminologia educação especial para indicar a educação de pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios, pode continuar dificultando para que sejam rompidas as barreiras educacionais entre professores das salas comuns e docentes especializados.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, 1994) tiveram forte influência, em nosso país, na construção de políticas e políticas educacionais tanto em nível federal, estadual e municipal, já que fomentam (pelo menos em nível ideológico) estratégias para a diminuição das exclusões sociais.

A Declaração de Jomtien (1990), registra que o mundo vem enfrentando graves problemas, tais como: “[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, as lutas civis [...]”. Aponta que a ausência de educação básica para consideráveis parcelas da população impossibilita que a sociedade combata esses problemas com vitalidade e determinação. (UNESCO, 1990, Preâmbulo).

No Artigo 3º que trata sobre universalização do acesso à educação e promoção da equidade, registra que um comprometimento efetivo para superar as desigualdades educacionais deve ser assumido pelos países e que os grupos de excluídos não devem enfrentar qualquer espécie de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (Idem, 1990).

Na Declaração de Salamanca, há o esclarecimento de que o princípio que orienta sua estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições, sejam elas quais forem. Postula o compromisso de educação para todos e aponta para a indispensável aproximação entre o ensino regular e o ensino especializado. Essa Declaração é de extrema relevância para o movimento inclusionista por asseverar que todos os esforços deverão ser feitos, no sentido de educar prioritariamente as crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. (UNESCO, 1994).

Souza (2013) afirma que a ideia de acesso à educação e as políticas de inclusão escolar estão fortemente associadas com aspectos econômicos na medida em que o não acesso pode “[...] representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva”. (SOUZA, 2013, p. 39). As políticas educacionais construídas para fomentar a Educação para Todos (educação inclusiva), estão voltadas mais para os aspectos econômicos do que preocupadas e empenhadas em melhorar a qualidade do ensino e formar para a cidadania.

Apesar dos interesses de cunho econômico e político presentes nas políticas e políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva como: a convocação para

a universalização da educação enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico dos países, especialmente dos subdesenvolvidos; expansão do acesso à escola, porém com ótima relação custo-benefício, através do reaproveitamento dos espaços e dos profissionais da educação já existentes nas escolas regulares, em atendimento às determinações dos organismos financiadores da área educacional (Banco Mundial, BIRD, FMI, etc.), não se pode negar que tenham contribuído, no Brasil e no Estado de São Paulo, para elevar significativamente o acesso à educação.

Acredita-se que mesmo na sociedade dividida em classes, sob a égide do capitalismo, a educação inclusiva pelos seus princípios humanísticos e democráticos apresenta-se como um paradigma educacional que, apesar de poder ser considerado como uma (re) invenção (neo) liberal por carregar e escamotear intenções de cunho político e econômico, poderá contribuir para diminuir a exclusão escolar e atuar no sentido de mudanças de consciências coletivas tanto da sociedade quanto dos profissionais da educação, facilitando o acesso, a permanência e a democratização do saber àqueles que no passado sequer puderam adentrá-las.

O paradigma da inclusão escolar no que tange aos seus princípios filosóficos e pedagógicos (educação na escola regular como direito de todos, valorização da diversidade humana, adequação das escolas e do ensino aos alunos e não o contrário, dentre outros) apresenta relevância pedagógica no contexto deste século XXI. Porém, repudia-se os fundamentos econômicos e políticos que atuam como seu pano de fundo (acesso à educação na escola regular com melhor custo-benefício às classes dominantes, sem preocupação com a qualidade do ensino e com a democratização dos conhecimentos historicamente acumulados; educação inclusiva para atender ao capital em mais uma de suas crises sistêmicas).

Educação especial em crise

Pondera-se que a educação especial passa por uma crise profunda neste século XXI, especialmente, quando é criticamente analisada diante do conceito de educação inclusiva que vem ganhando força no Brasil, a partir da década de 1990. Skliar (2013) aponta quais seriam os fatores mais relevantes que definem a crítica situação da educação especial:

Em primeiro lugar, surge o problema da definição o que é e o que não é Educação Especial ou, em outras palavras, em que sentido se justificou uma maneira especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos. As opções, nesse sentido, não parecem ser muitas: ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos- especiais, no sentido de deficientes-impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas- portanto, diferentes da educação geral ou finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições. (SKLIAR, 2013, p. 06).

Esse mesmo autor apresenta o seguinte questionamento: “em que sentido falar de uma instituição escolar especial? Se é porque contém fisicamente aqueles sujeitos especiais, então não se trata de uma escola, mas de um hospital.” (IDEM, 2013, p.7).

Mantoan (2003), assevera que a inclusão escolar questiona as políticas, a organização da educação especial e da regular e o próprio conceito de integração, pois aquela é incompatível com a integração, por preconizar a inclusão de maneira radical e completa de todos os alunos que devem frequentar as salas de aula comuns do ensino regular. Uma das razões de ser da inclusão escolar é que esta se apresenta como mais um motivo para que a educação se atualize, para que as escolas se obriguem a um esforço de reestruturação e modernização e para que os docentes aperfeiçoem as suas práticas com a finalidade de responder às necessidades específicas de cada aluno, “[...] sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.” (MANTOAN, 2003, p. 54).

As acomodações segregativas da educação especial (escolas especiais e classes especiais), não preparam o aluno para a vida em sociedade como se pode imaginar, pelo contrário, retiram a possibilidade de convivência com os diferentes de si e de realizar importantes trocas que a diversidade humana pode propiciar para o desenvolvimento do educando.

Como justificar o especial da educação especial?

O adjetivo especial contido nos projetos e planos dirigidos para o ensino escolar de pessoas com deficiência continua tendo um peso muito grande nas políticas educacionais, contribuindo para que sistemas, escolas, professores, alunos, ideias, legislações se dividam nas modalidades regular e especial. Essa divisão entre regular e especial, não avança quando se concebe uma educação que não discrimina e não é excludente. (MANTOAN, 2006, p. 36).

Uma das críticas elaboradas por Vygotsky (1995) à “defectologia” de sua época (equivalente ao que hoje denominamos de modalidade de educação especial) era a de aquele modelo de escola especial, separava e isolava os sujeitos em um mundo restrito e adaptado ao “defeito”. O autor asseverou que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio em que se convive e que a educação se insere nesse contexto, tendo a escola um papel privilegiado nesse processo. A “[...] defectologia” deveria ter um caráter criador de uma educação de superação social e não de uma escola para retardados mentais, o que determinava não se reprimir diante da deficiência, mas empenhar-se para superá-la”. (VYGOTSKY, 1995, Tradução minha).

Sob essa perspectiva, as deficiências, as dificuldades, os limites, não poderiam continuar sendo utilizados como justificativa para a imobilidade, educação empobrecida, discriminação, segregação ou exclusão. Já na década de 1920, Vygotsky defendia, veementemente, a ideia da educação de crianças com deficiência na escola regular, insistindo que o ensino especial deveria perder seu caráter de especial para fazer parte do ensino comum.

Mantoan (2004) ao realizar uma análise do previsto no artigo 58 da LDB (1996), assevera que em relação à educação escolar de pessoas com deficiência, tem ocorrido uma interpretação legal equivocada desse dispositivo legal no que tange ao registro de que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino”, possibilitando o caráter substitutivo da educação dessas pessoas em classes e escolas especiais; procedimento que “[...] continua reafirmando a possibilidade de a escola comum e seus professores se desobrigarem de rever o ensino tradicionalmente praticado nas escolas comuns”. A autora prossegue apontando que as políticas persistem em desvalorizar “[...] o potencial da inclusão para mudar o ensino escolar, para que as práticas pedagógicas se atualizem e atendam às especificidades de todo e qualquer aluno e não, exclusivamente, aqueles que têm uma deficiência.” (MANTOAN, 2004, p.05).

Segundo Fairclough (2001) *apud* Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 223) “[...] os textos de política não são “fechados”, mas, ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretções que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo” [sic]. O campo de disputas por hegemonia na esfera do discurso não atinge apenas os sentidos e os significados com que as palavras são empregadas nos textos legais. As disputas, também, “[...] impregnam textos de condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.224).

A defesa das possibilidades de exceção, isto é, que alguns alunos precisam receber a escolarização em ambientes apartados, contribui para a continuidade da segregação, do preconceito e para que a educação inclusiva não se desenvolva em sua plenitude. Parece-nos bastante complicado o ato de determinar, (muitas vezes sem nenhuma base científica, utilizando-se de avaliações pedagógicas de caráter unilateral, nas quais se verificam apenas as dificuldades/deficiências dos alunos sem observar e refletir sobre as dificuldades/deficiências do ensino), aqueles que podem ou não usufruir da educação na sala regular.

Corre-se o risco de consolidar a nefasta ideia de que naturalmente é permitido por lei hierarquizar condições humanas e discriminar, segregar, com base na diferença biológica, social, cultural. Por isso, defende-se a inclusão escolar total e responsável, ou seja, a inclusão de todos nas salas comuns com apoios específicos para todos que deles precisarem. Segundo Mantoan (2003), uma das alegações sobre a impraticabilidade da inclusão total, aponta:

[...] os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo. A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. (MANTOAN, 2003, p. 37)

Destarte, tem-se como premissa que todos os alunos poderão aprender aquilo que as escolas deveriam ter para ensinar, desde que estas contem com recursos humanos e materiais adequados e estejam dispostas a trabalhar com a

heterogeneidade humana presente nos bancos escolares na atualidade. Pode-se questionar: será que é preciso manter com a denominação de escolas especiais, locais que possivelmente oportunizam a essas crianças e jovens com deficiências muito mais outros tipos de atendimento (assistencialista, médico, terapêutico, etc.) do que a educação escolar propriamente dita?

Não é contraditório que uma escola ou classe seja chamada de especial e segregue seus alunos? Onde estaria o especial da segregação, do *apartheid* social? Será que alguns alunos que estão ou estiveram nas classes e escolas especiais não poderiam há muito tempo ter se beneficiado da inclusão nas escolas regulares convivendo e aprendendo com sua geração? Não seria o momento de rever tudo isso?

Ao se conceber que a educação inclusiva não deve comportar meios e alternativas escolares segregativas, não quer dizer que se deseja o fechamento das instituições filantrópicas (escolas especiais) o que se questiona é que ainda recebam o nome de escolas especiais, inclusive recebendo incentivos financeiros para oferecer a escolarização substitutiva ao ensino regular, neste século XXI, diante do princípio da educação inclusiva que prevê o processo educacional das crianças com sua geração, nas escolas comuns. Baptista (2009) questiona a afirmação de que a escola especial também possa ser inclusiva. Registra que a escola especial pode contribuir com processos inclusivos, em particular quando se compromete com uma ação complementar e não substitutiva, oferecendo atendimento especializado sem apartar o aluno do ensino regular. (BAPTISTA, 2009, p. 90)

Cardoso (2006, p.20), é contundente ao apontar que o “[...] sistema de Ensino Especial paralelo, criado para educar os *diferentes*, contribui também para que eles sejam segregados e excluídos da sociedade, que os nega.” A crítica ao sistema especial paralelo é reforçada por Mantoan (2003), ao afirmar que as práticas escolares que contemplem as mais diferentes necessidades dos alunos, incluindo-se eventuais necessidades especiais, “[...] devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado.” (MANTOAN, 2003, p. 39).

Skliar (2013), afirma que é difícil registrar o “especial” da educação especial, pois se o critério para determinar a singularidade educativa dos sujeitos a serem atendidos pela educação especial, “[...] é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica”. (SKLIAR, 2013, p. 07).

Destarte, acredita-se que essas instituições filantrópicas (escolas especiais) que oferecem escolarização substitutiva deverão atuar nas áreas terapêutica, médica e, também, como complementares ou suplementares às escolas comuns no sentido de participar de uma rede de apoios aos alunos com deficiência, transtornos, distúrbios. Porém, sem substituí-las e desde que passem por um processo intenso de transformações para trabalhar de forma colaborativa com o ensino regular no período diverso ao das aulas nas escolas comuns.

Educação especial por quê?

Toda educação não deveria ser intrinsecamente especial e inclusiva tanto para aqueles que ensinam quanto para aqueles que aprendem, independentemente, se são alunos com deficiência, sem deficiência, ricos, pobres, índios, etc.?

Ao se colocar o termo educação especial para análise diante da educação inclusiva não significa sequer cogitar que os recursos humanos, materiais e financeiros para as pessoas com deficiência, distúrbios, transtornos, devam ser eliminados, muito pelo contrário, acredita-se que devem ser reforçados, pois a educação especial e a educação inclusiva brasileiras são carentes desses recursos. A educação inclusiva exige a destinação de maiores recursos financeiros para a educação com a finalidade de garantir as condições necessárias para sua materialização. Nessa direção, precisam ser construídas, implementadas e acompanhadas com urgência políticas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação que vem sendo oferecida à geração de incluídos.

Em sua crítica à “defectologia”, Vygotsky (1997) denunciou que os conteúdos ensinados conduziam à miséria e que a estrutura do trabalho ao fazer uma ruptura do contato com o ambiente normal, adaptando artificialmente o mundo da criança ao defeito, não educava para a sociabilidade, paralisando a educação geral da criança com deficiência, fazendo com que a aprendizagem “especial”, muitas vezes, fosse reduzida a zero. (VYGOTSKY, 1997, p.41, Tradução minha).

Nesta pesquisa, tem-se, também, como premissa que o ambiente em que uma pessoa convive tem bastante influência sobre seu desenvolvimento. Vygotsky (1995) ao se referir às escolas especiais criticava severamente a organização fechada de educação das crianças com deficiência que as enclausura, definindo seu isolamento e fortalecendo a “psicologia do separatismo”. Afirma que pode não estar longe o tempo em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito de “[...] criança com defeito” e que o surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivos para que outros a sintam. (VYGOTSKY, 1995, p.62, Tradução minha).

Para esse autor bielo-russo, estaria em nossas mãos, a possibilidade do desaparecimento das condições sociais de existência desses defeitos que são construídos socialmente. (IDEM, 1995). Sob essa perspectiva e com a certeza que este tempo histórico (século XXI) apresenta condições de superação de vários problemas educacionais, pois o que falta é vontade política para investimentos econômicos nessa área; presume-se que as gerações futuras acharão um absurdo o fato de que foi difícil para as pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios, estudar e aprender com sua geração nas salas regulares, assim como é difícil hoje, conceber-se que há alguns anos atrás as mulheres, também, encontravam muitos obstáculos para frequentar as escolas.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

As legislações e documentos orientadores brasileiros tentam reconstruir, através do discurso, a imagem da educação especial que vem perdendo sentido e pode ser considerada contraditória à inclusão por comportar alternativas e incentivos à segregação (classes e escolas especiais substitutivas ao ensino regular). A partir de 2008, os documentos e leis (políticas educacionais brasileiras) procuram vincular a educação especial com o conceito de educação inclusiva, haja vista a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem “[...] como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]”, orientando os sistemas de ensino para providenciar respostas às necessidades educativas especiais.

Entretanto, essa vinculação pode ser apontada como um paradoxo, pois a terminologia educação inclusiva busca legitimar a educação na sala regular como direito de todos. Por outro lado, a educação dita “especial” continua legitimando o *apartheid* social, a segregação, uma educação menor e diferente num sentido pejorativo e não uma educação de qualidade como direito de todos, independentemente do discente ser branco, negro, índio, pessoa com deficiência, pessoa sem deficiência, rico ou pobre.

O discurso político que busca escamotear que a educação especial vem se mantendo como segregativa e integrativa e tenta forjá-la na perspectiva da educação inclusiva, tem como objetivo atender interesses litigantes (escolas especiais que são mantidas com incentivos dos cofres públicos; a falta de investimentos da educação brasileira e paulista no sentido de quebrar a resistência dos profissionais da educação que demonstram dificuldades para trabalhar com novos tipos de alunos, tendo como válvula de escape o encaminhamento dos mesmos para as classes e escolas especiais; dentre outros).

Höfling (2001), esclarece que as ações delineadas pelo Estado não se instalam automaticamente, elas têm movimento, contradições e podem produzir resultados diferentes dos almejados. Explica que “[...] especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.” (HÖFLING, 2001, p. 35).

Nessa linha de pensamento, percebe-se que apesar de existirem legislações que há décadas sinalizam para a educação das pessoas com deficiência nas salas regulares, lá no chão da escola as micropolíticas (as práticas dos profissionais da educação, as pressões das escolas especiais para manterem-se como escolas substitutivas ao ensino regular) atuam como resistências às macropolíticas (políticas de Estado) referentes à educação especial e educação inclusiva brasileiras, que contêm brechas para as lutas de diferentes grupos e interesses.

Diante da complexidade dos problemas que atingem a vida social na atualidade, as mudanças necessárias e adequadas para enfrentá-los exigem um paradigma mais holístico de educação, uma educação inclusiva, articulada com o sistema geral de educação e não apenas com a modalidade de educação especial como acontece no Brasil para atender interesses políticos e econômicos de grupos sociais (defensores das escolas especiais) que atuam no âmbito da educação para as pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios.

A educação especial exerceu um papel relevante na educação, no entanto, os tempos, as relações sociais, culturais, econômicas e políticas mudaram, colocando o velho modelo de escola excludente na berlinda, exigindo a construção de novas relações com a diversidade que se faz presente na instituição escolar pública. Portanto, não há que se continuar falando em dois tipos de educação para as pessoas com deficiências, transtornos, distúrbios, as quais deverão fazer parte da educação para todos (educação inclusiva) e não de uma educação que ainda se diz “especial”.

Conforme exposto nesta pesquisa, explicar onde estaria o “especial” da educação especial parece-nos uma tarefa quase impossível, sendo difícil sustentar o discurso em seu favor por comportar possibilidades de segregação social (escolas e classes especiais), jogando luzes sobre os limites e impossibilidades de ser considerada uma modalidade inclusiva, implicando na necessidade de sua superação. O paradigma da inclusão escolar busca devolver para a educação geral muitas das responsabilidades que até então se mantinham atribuídas à educação especial.

Ao separar e adjetivar no discurso e na prática a educação e as escolas em regulares e especiais, corre-se o risco das escolas e dos docentes das salas comuns acomodarem-se, não buscando caminhos para enfrentar o desafio de trabalhar com as diferenças, dificuldades e necessidades educativas, com a heterogeneidade.

Quando se discute sobre educação especial e educação inclusiva, deve-se refletir sobre o significado da palavra educação na contemporaneidade. Educação de modo geral, não ocorre apenas na escola e envolve várias situações e ambientes onde o indivíduo pode adquiri-la. É oportuno recordar que educação escolar não deve ser encarada como sinônimo de escolarização. A escolarização vem sendo oportunizada, haja vista a expansão da fôrma escolar nas últimas três décadas para atender quantitativamente a maioria da população, ou seja, a democratização do acesso vem acontecendo. Entretanto, o conceito de educação escolar de qualidade é algo muito mais complexo e abrangente, ultrapassando a mera escolarização pragmática e utilitária voltada para resultados imediatos, especialmente quantitativos, desencadeando em situações que levam muitos alunos a saírem escolarizados (diploma de conclusão de curso), porém sem receber os benefícios da educação escolar com qualidade. Nesse sentido, afirmar-se que neste século XXI a democratização do saber ainda é uma meta a ser conquistada pela educação pública brasileira e paulista.

Educar é preparar para a vida, fazendo com que os educandos adquiram os conhecimentos historicamente acumulados, é preparar o caminho para a

humanização e para a emancipação. É preciso ficar em alerta para que a inclusão escolar não se torne apenas escolarização, significando para muitos apenas a “passagem” pela escola.

Ao se pensar no desenvolvimento das crianças com deficiência, é bastante comum considerar seus limites físicos, sensoriais e intelectuais, enfocando, na maioria das vezes, os aspectos biológicos, deixando de atentar aos aspectos históricos e culturais. Assim, torna-se fulcral reconhecer que a sociedade se constituiu historicamente para sujeitos não deficientes. Vygotsky (1995) é categórico ao registrar que a criança, cujo desenvolvimento tenha sido complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, é apenas uma criança com desenvolvimento que ocorre de outro modo. Ao se investigar o desenvolvimento da criança com deficiência é preciso descobrir quais caminhos, intervenções e interações podem contribuir para que esse desenvolvimento aconteça.

Na concepção vygotskyana a perda das relações sociais é mais prejudicial para o indivíduo do que a deficiência em si, por isso defende a importância da convivência coletiva. (VYGOTSKY, 1997, Tradução minha). O objetivo da escola não é o de se adaptar à deficiência e sim tentar superá-la. A abordagem histórico-cultural entende que as dificuldades surgem, também, de relações de ensino e aprendizagem conflituosas que prejudicam o desenvolvimento da criança. Essa perspectiva não nega a dificuldade, a deficiência, mas procura ajustar o olhar para além das limitações para conseguir perceber as possibilidades que o indivíduo apresenta. (IDEM, 1995).

Trabalhar com a heterogeneidade ainda é um grande desafio para os sistemas educativos e para as escolas, mas é também a grande possibilidade de transformação da velha escola seletiva e excludente numa escola mais acolhedora da diversidade que está em maior evidência neste século XXI nas escolas, exigindo um novo tipo de sistema educativo, de escola e de docentes capazes de acolher e ensinar a todos.

A superação da terminologia educação especial

A educação especial, por sua estrutura prevista em lei, pode ser organizada de forma segregativa e/ou integrativa (escolas especiais e classes especiais) e inclusiva (inclusão nas salas regulares com possibilidades de apoios especializados no período diverso ao das aulas regulares). Sua manutenção atua como uma das barreiras para o desenvolvimento da educação inclusiva com qualidade, não contribui para a construção de culturas e escolas inclusivas e corrobora para que a educação dessas pessoas continue sendo concebida e vivenciada de forma apartada e diferente (menor, menosprezada). Nesse sentido, é necessário pensar a educação das pessoas com deficiência, num contexto de educação geral, sem colocá-la numa modalidade de educação (a educação especial) que carrega em sua organização possibilidades de segregação (escolas e classes especiais), seguindo na contramão dos fundamentos da educação inclusiva.

Equivocadamente as legislações e documentos orientadores brasileiros fazem a conexão da educação inclusiva, predominantemente, com a educação especial que carrega em seu DNA vestígios da segregação, sendo difícil considerá-la inclusiva.

Plaisance (2010), elucida que as palavras fazem as coisas e que o significado social de determinadas palavras (rótulos, conservadorismo, enfoques negativos) demarcam a relação do outro com a pessoa rotulada, estigmatizada, menosprezada, engendrando práticas e até criando instituições para separá-la do convívio social. Esclarece que na França, desde 2005 o vocábulo “especial” não figura mais na lei, pois o termo especial teria contribuído para manter a herança histórica da separação institucional entre o normal e o especial. (PLAISANCE, 2010, p. 33-34).

A terminologia educação especial poderia ser substituída por redes de apoios educacionais específicos, particularmente com a finalidade de recebimento de verbas públicas para as escolas comuns (destinadas à formação de todos os docentes para trabalhar com a heterogeneidade de alunos, à remoção de barreiras arquitetônicas e comunicacionais, dentre outras) atuarem de forma adequada com esses alunos incluídos nas salas regulares.

Enquanto existir a educação especial, os profissionais da educação terão uma tendência em deixar tal responsabilidade para a educação que se diz “especial” e alguns pais/responsáveis continuarão acreditando que seus filhos poderiam ser melhor atendidos de forma apartada, nas escolas e classes especiais.

Deveria ser evidente que a educação inclusiva se relaciona com a educação de modo geral e não com a educação especial que tem um histórico de, também, contribuir para o *apartheid* social e educacional. Portanto, sua utilização nas legislações e documentos oficiais, predominantemente, relacionada à educação especial tem sido um grande e nocivo equívoco.

Considerações finais

Levando-se em consideração as explanações apresentadas e as demandas atuais da educação especial, esta pesquisa poderá contribuir como uma reflexão acerca da necessidade ou não da manutenção da educação especial diante da educação inclusiva, bem como sobre sua permanência como um sistema paralelo de ensino, paradoxal ao princípio da educação para todos, sem exceção, com sua geração (educação inclusiva).

Nessa direção, é desejável estimular a discussão e compreensão crítica sobre a manutenção da educação especial como uma modalidade de ensino que atende a interesses de determinados grupos sociais (instituições que atuam como escolas especiais). E, com isso, pode estar atuando como um obstáculo considerável para o desenvolvimento da educação inclusiva com qualidade como aquela que não seleciona, não discrimina e busca, além de conhecer as dificuldades/necessidades dos alunos, oferecer respostas educativas adequadas, fomentando a educação de todos nas escolas comuns com toda a diversidade humana que isso implica.

Esse exercício de reflexão crítica, também, busca auxiliar os educadores a rever suas práticas, a escolher melhor os caminhos a seguir em sua prática educativa que estejam mais de acordo com a necessidade histórica atual. No caso da educação daqueles que são determinados socialmente como diferentes, desacreditados, fracassados escolares, a necessidade histórica atual exige caminhos de não exclusão escolar, de práticas de ensino não excludentes, acolhedoras e adequadas às necessidades/dificuldades específicas /especiais de cada um. Destarte, a escola e seus educadores devem assumir ações que promovam interações sociais favoráveis à aprendizagem de todos, adotando em seu currículo a opção por práticas educativas inclusivas e heterogêneas, sem desconsiderar a relevância de se ensinar os conteúdos acumulados historicamente para a formação da cidadania e para uma visão crítica da realidade desses novos e desafiadores tipos de alunos do século XXI.

Afinal, a escola devido ao processo de universalização e democratização do acesso à educação, não pode continuar negando a heterogeneidade. Se antes a escola comum recebia alguns alunos diferentes do padrão de normalidade estabelecido e deles tentava se livrar encaminhando-os para a educação especial, agora tem que aprender a trabalhar com a diversidade biológica, social, cultural dos alunos, os quais devem ser educados com sua geração, beneficiando-se com as ricas trocas que podem construir quando a heterogeneidade não é negada.

Pode-se considerar que mesmo distante no tempo e utilizando-se de outras terminologias, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky (1997) já apontava para o caminho da educação inclusiva como sendo a única alternativa viável para que os alunos com deficiência, transtornos, distúrbios, desajustados, com dificuldades escolares, enfim aqueles que são socialmente determinados como diferentes dos padrões normais, possam vencer as barreiras que os separam do mundo social, bem como possam ser vistos, antes de tudo e para além da deficiência e das dificuldades que apresentam, como seres humanos de direitos.

Vygotsky (1997), no início do século XX, defendia que a deficiência era antes de tudo, muito mais uma questão social do que biológica. Se não é possível mudar o biológico, é possível transformar as relações sociais e construir sistemas educativos, escolas e processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos. Para isso é crucial políticas educacionais que materializem investimentos consistentes e permanentes na formação de todos os docentes, das diferentes disciplinas curriculares que atuam nas salas comuns, quanto dos professores especializados para atuarem de forma colaborativa e articulada, pertencendo ambos a um único tipo de educação escolar: a educação inclusiva.

A educação inclusiva exige uma transformação cultural e estrutural da escola e trouxe novamente, agora com mais evidência e vultuosidade, ao cenário educacional um problema de ordem social que precisa ser resolvido: a dificuldade dos docentes e profissionais da educação para trabalhar com a heterogeneidade biológica, social, cultural, de ritmos de aprendizagem, de níveis diversos de conhecimentos escolares numa mesma sala de aula. A escola pública brasileira, salvo exceções, tem demonstrado incapacidade para abandonar práticas homogê

neas e excludentes (ainda que na atualidade a exclusão não ocorra mais na porta de entrada) e para transformar sua organização interna. Esse problema e essa incapacidade estando em evidência (como já estão), forçam a necessidade de suas resoluções; enquanto não são enfrentados ou continuam escamoteados, não desencadearão em soluções que contribuam para uma educação de qualidade social para todos.

Como já disse Gramsci (1975), a sociedade não coloca problemas para os quais já não existem condições de serem resolvidos. Condições existem, falta vontade política e econômica para resolvê-los. Pois, não se pode ignorar que fatores externos à escola, também, contribuem para que boa parcela da população brasileira seja considerada desajustada, diferente, com distúrbios e dificuldades diversas no ambiente escolar. Alertando para a necessária articulação entre as políticas educacionais e políticas de outras áreas (saúde, assistência, trabalho, moradia), que permitam grandes investimentos financeiros para a melhoria da qualidade da educação (democratização do saber) que vem sendo oferecida à geração de incluídos, visando ao menos minorar os efeitos de tantas desigualdades verificadas na sociedade dividida em classes que, conforme se sabe, é contraditória à solução de diversos problemas sociais.

Se no passado uma minoria tinha que se adaptar a uma escola rígida, seletiva e excludente, agora é esse velho modelo de escola quem deverá rever e reconstruir seu modo de atuação para receber a diversidade humana. Sabe-se que a educação sozinha não poderá resolver todos os males sociais que afligem os indivíduos, mas reconhece-se que a educação escolar de qualidade é uma das bases para que possam seguir no seu processo de humanização e emancipação.

Com a continuidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme vem sendo registrada em leis e documentos brasileiros e paulistas, corre-se o risco de que na prática continue a mesma que tradicionalmente se conhece, apenas com uma nova maquiagem. Continuar forçando a existência de uma educação especial que permite a separação social, parece um contrassenso. Sendo possível apontar que esta, em certos arranjos que comporta (escolas e classes especiais), é paradoxal à educação inclusiva.

Acredita-se que para os alunos com deficiências, transtornos, distúrbios, dificuldades para aprender, pobres, com problemas familiares, etc., no passado foram excluídos das escolas comuns ou delas não se beneficiaram, sejam incluídos, não é necessário que se tenha uma educação apartada, cujo “especial” é difícil de ser justificado.

Os alunos que apresentam dificuldades/necessidades específicas/especiais durante a longa trajetória escolar, precisam de apoios que devem ser do domínio tanto dos docentes especializados quanto de todos os docentes das salas regulares, os quais devem trabalhar de forma completamente colaborativa, caso contrário não faz sentido continuar existindo docentes especializados que não atuem de forma articulada com os docentes das salas comuns, perpetuando o divórcio entre o ensino regular e o especializado.

Esta pesquisa deu sustentação para se continuar afirmando que a terminologia educação especial, seus significados e sentidos, passam por uma crise neste século XXI e procurou mostrar que há evidências para a sua superação, visto que se encontra descontextualizada na atualidade, principalmente, por apresentar-se na prática como uma política educacional antagônica à política de educação inclusiva entendida em sua essência como aquela que não exclui, não segrega, não discrimina nenhum aluno.

Referências

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 1ª Reimpressão, 2009, p. 83-94.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

CARDOSO, M. da S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão-uma longa caminhada. In: Stobäus, C.D.; Mosquera, J.J.M. (Org.) *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.15-26

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Ed. Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1975.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. *CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, p. 30-41.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

_____. Uma Escola de Todos, para Todos e com Todos: o mote da inclusão. In: Stobäus, C.D.; Mosquera, J.J.M. (Org.) *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 27- 40.

_____. *O Direito de ser, sendo diferente na escola: por uma escola das diferenças*. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC / SEESP / UAB / MEC Versão 2010. Disponível em: https://nucleodireitoshumanoseinclusao.files.wordpress.com/2011/08/aeo_o_direito_de_ser-sendo-diferente.pdf Acesso em 19 de nov.2013.

PLAISANCE, E. *Ética e Inclusão*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, p. 13-43, jan./abr. 2010.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 7.ed.-Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 05-18.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V - Fundamentos da defectologia*. [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Haban: Pueblo y educacion, 1995.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em: 02/07/2015

Aceito em: 04/10/2015