



Laplace em Revista  
ISSN: 2446-6220  
geplageufscar@gmail.com  
Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

## Balanço da educação para todos no Brasil

**Lopes, Silmara Aparecida**

Balanço da educação para todos no Brasil

Laplace em Revista, vol. 2, núm. 2, 2016

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756516013>

**DOI:** <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201622164p.129-142>

Atribuição não comercial internacional. Direitos de compartilhar igual e dar crédito aos autores e periódico.



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



## Balanço da educação para todos no Brasil

Balance of education for all in Brazil

Balanza de la educación para todos en Brasil

*Silmara Aparecida Lopes*

*Universidade Federal de São Carlos (Geplage – UFSCar-Sorocaba) e SEESP, Brasil*

*silmaralopes2008@hotmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201622164p.129-142>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756516013>

Recepção: 30 Maio 2016

Aprovação: 27 Junho 2016

### RESUMO:

Este texto contribui como um breve balanço sobre as influências da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca na educação básica brasileira. A inclusão escolar está legislada, porém não estão satisfeitas as condições para sua materialização. Houve avanço quantitativo em relação ao acesso de alunos em situação de inclusão nas salas regulares, mas não se pode considerar que houve inclusão de fato para todos os incluídos. A educação especial e a educação inclusiva precisam de políticas públicas e educacionais voltadas para o aspecto qualitativo da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos. Tais políticas deverão considerar as interferências das dimensões macro e micro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Balanço. Educação para todos. Brasil...

### ABSTRACT:

This text contributes to a brief assessment of the influences of the World Declaration on Education for All and the Salamanca Statement in Brazilian basic education. School inclusion is legislated, but there are not conditions for its materialization. There has been quantitative improvement on the access of students in inclusion situation in regular rooms, but it cannot be considered that there was a real inclusion for all included. Special education and inclusive education need public and educational policies for the qualitative aspect of education that is being offered to the generation included. Such policies should consider the interference from the macro and micro dimensions.

**KEYWORDS:** Balance. Education for all. Brazil..

### RESUMEN:

Este texto contribuye a una breve evaluación de las influencias de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y de la Declaración de Salamanca en la educación básica brasileña. La inclusión escolar está legislada, sin embargo las condiciones para su materialización no han sido satisfechas. Hubo una mejora cuantitativa sobre el acceso de los estudiantes en situación de inclusión a las clases regulares, pero no se puede considerar que haya habido realmente una inclusión total. La educación especial y la educación inclusiva necesitan de políticas públicas y educativas enfocadas en el aspecto cualitativo de la educación que se ofrece a la generación de los incluidos. Tales políticas deberán considerar las interferencias de las dimensiones macro y micro.

**PALABRAS CLAVE:** Rendición de cuentas. La educación para todos. Brasil..

## INTRODUÇÃO

Este texto contribui como um breve balanço sobre as influências e repercuções da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) na educação básica brasileira. Para facilitar esta reflexão optou-se por dividir o texto em quatro seções: na primeira são apresentadas algumas considerações sobre a recepção das Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) no contexto histórico brasileiro na década de 1990; na segunda analisa-se alguns conceitos presentes nas duas Declarações; na terceira as influências e as repercuções desses dois documentos nas legislações educacionais e na quarta são apresentadas algumas reflexões sobre os desafios e perspectivas para a educação

especial e para a educação inclusiva. No entanto, não se tem a pretensão de fazer um inventário ou exposição sistemática do assunto, pois as observações e considerações apresentadas não têm caráter definitivo e comportam outros crivos e explanações.

É relevante esclarecer que para os fins desta análise, a terminologia educação especial observa os conceitos adotados no caput do Artigo 58 e seu § 2º, da Lei nº 9.394/96 (BRASIL 1996) que a define como modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular e acrescenta que o atendimento educacional será realizado “[...] em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Com isso, abriu exceções para que a educação especial continue sendo realizada fora das escolas e classes regulares. E influenciou as legislações e documentos educacionais posteriores a ela (que seguirão nessa linha contraditória entre a inclusão de todos nas salas regulares e ao mesmo tempo deixando espaço para que a educação em meios segregativos tenha continuidade), dando margem para que seja considerada e vivenciada como apartada da educação, de modo geral.

A terminologia educação inclusiva observa o conceito ampliado adotado na Declaração de Salamanca que não deve ser interpretada somente à luz da educação especial (que historicamente é relacionada às pessoas com deficiência), já que visa à inclusão nas salas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, daí o argumento para que os sistemas transformem as escolas regulares em escolas inclusivas. Esse deslindamento faz-se necessário porque a educação inclusiva no Brasil, em muitos documentos legais, aparece especificamente relacionada à educação especial, confundindo e causando dificuldades para aqueles que deverão colocar em prática as políticas públicas. É relevante esclarecer, também, que educação especial e educação inclusiva não são termos sinônimos.

A terminologia alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) que, de certo modo, foi adotada no Brasil a partir da LDB/96 (que à época registrava: educandos portadores de necessidades especiais), tornou o público-alvo da educação especial bastante ampliado, ao ensejar que boa parte dos alunos, em algum momento da longa trajetória escolar, poderia ter necessidades educativas especiais. Porém, a terminologia ANEE no Brasil tem sido mais relacionada com a educação especial, não viabilizando a interpretação correta da Declaração de Salamanca que concebe essa terminologia para a educação, de modo geral, e trazendo consequências para essa modalidade de ensino, conforme será tratado mais adiante. Esclarece-se, ainda, que as Declarações de Jomtien e de Salamanca são consideradas neste estudo como documentos que se complementam.

## DECLARAÇÕES DE JOMTIEN (1990) E DE SALAMANCA (1994) NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Em 1990, o governo brasileiro não contava com um projeto conciso para abranger a educação nacional, portanto, apresentava-se o momento oportuno para a intervenção dos organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, FMI) que visavam o crescimento econômico, já que a economia se encontrava em crise devido ao novo padrão de acumulação, exigindo da educação outras características, comportamentos e atitudes. A UNESCO, UNICEF, UNPD e o Banco Mundial tiveram forte participação tanto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos quanto na Declaração de Salamanca. Considerando os compromissos propostos aos países pelas duas Declarações supracitadas, os quais apontam para a necessidade da universalização da educação, as políticas educacionais brasileiras vão sendo organizadas para incorporar a política do capital financeiro, segundo as propostas dos organismos financiadores.

Após a reforma do Estado (empreendida no governo de FHC) que encaminhou a privatização de empresas públicas e mudanças estruturais econômicas, iniciou-se a reforma no campo da educação. As exigências dos organismos internacionais apresentadas como propostas para que acontecessem as reformas no âmbito educacional buscavam adequar a escola e os sujeitos às novas necessidades do mercado mundial,

ou seja, atender as novas exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento almejado e inserir-se no mundo globalizado. Pode-se considerar que a Declaração de Salamanca é um documento com concepções políticas, econômicas, sociais, filosóficas e pedagógicas devido ao seu alcance e recepção em nível internacional, bem como pelo seu caráter de convocação para mudanças e ações urgentes diante da triste realidade que muitas crianças e jovens ainda enfrentavam, pois muitos sequer tinham conseguido acesso à educação.

Apesar dos elementos de cunho econômico e político presentes na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como a convocação para a universalização da educação enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico dos países, especialmente os subdesenvolvidos, colaborando para que o sistema capitalista superasse mais uma de suas crises sistêmicas, não se pode desconsiderar que seus fundamentos filosóficos e pedagógicos (educação como direito de todos, adequação das escolas aos alunos, pedagogia centrada na criança, dentre outros) tenham contribuído, no Brasil, ao menos para aumentar significativamente o acesso à educação.

### **ALGUNS PRINCÍPIOS PRESENTES NAS DUAS DECLARAÇÕES EM ANÁLISE**

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) marca o início de uma mudança de postura em relação à educação, especialmente, das classes populares. Esse documento aponta que apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para garantir o direito à educação para todos, persistem tristes realidades educacionais: “[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário [...]” e “[...] mais de 960 milhões de adultos são analfabetos”. (UNESCO, 1990). Evidenciando o quanto o acesso à escola precisava ser expandido pelos países. Registra que o mundo vem enfrentando um quadro de problemas sombrios: “[...] 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” [...]. Assevera “[...] que a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação”. (IDEM, 1990).

No Artigo 3º que trata sobre universalização do acesso à educação e promoção da equidade, registra que um compromisso efetivo deve ser assumido pelos países para solucionar as desigualdades educacionais e que os grupos de excluídos: pobres, povos indígenas, os nômades e migrantes, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, dentre outros, “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais”. Quanto às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos portadores de deficiências, destaca que exigem uma atenção especial e que é necessário tomar providências “[...] que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (IBIDEM, 1990).

Outro marco para a educação especial e para o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, ocorreu em 1994, com a Declaração de Salamanca. Em sua introdução, esclarece que o princípio que orienta sua estrutura “[...] é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. (UNESCO, 1994). Defende o compromisso de educação para todos e traz a concepção abrangente de necessidades educacionais especiais, sinalizando para uma crucial e necessária aproximação entre o ensino regular e o ensino especializado, já que essa nova concepção implica que, potencialmente, todos podem ter algum tipo de necessidade educacional especial durante a longa trajetória escolar.

Desse modo, deveria ter ficado claro que a Declaração de Salamanca não deve ser lida unicamente à luz da Educação Especial, pois seus princípios quando observados pelos profissionais da educação poderiam beneficiar a todos os alunos, visto que o conceito de necessidades educativas especiais não aponta que somente as pessoas com deficiência, distúrbios, etc., possam ter tais necessidades. Pelo contrário, abrange todos os

alunos que possam apresentar necessidades educativas especiais/específicas, as quais deverão não apenas ser observadas, mas atendidas pelos profissionais da educação durante processo de ensino e aprendizagem.

É possível perceber pelos apontamentos dessa Declaração que os sistemas de ensino e as escolas deveriam passar por transformações profundas visando à construção de escolas inclusivas, começando pelo conceito de que agora é a escola que deve se adaptar à diversidade de seu alunado e não o contrário. A Declaração de Salamanca traz como um dos princípios fundamentais, para que a educação para todos possa se tornar realidade, que é preciso construir escolas inclusivas através da pedagogia centrada na criança. Portanto, uma pedagogia que é antípoda à ideia de que um mesmo tipo de ensino/aula possa ser adequado a todos os alunos. O Brasil, ao se tornar signatário das duas Declarações, vem demonstrando simpatia pela concepção educacional inclusiva. Instaurando-se um processo de amplas mudanças nas legislações federais e, consequentemente, nas estaduais e municipais. Entretanto, apesar de ser solidário com a ideia de uma educação mais inclusiva (afinal o arsenal de leis e documentos orientadores nesse sentido é imenso), nosso país tem se deparado com barreiras de diversas naturezas para materializar a pedagogia da inclusão.

Barreiras que podem levar à continuidade da exclusão social e educacional: arquitetônica (não permite ou dificulta a acessibilidade da pessoa com dificuldade de locomoção), atitudinal (atitude preconceituosa, omissa, indiferente), comunicacional (a linguagem verbal ou visual utilizada não alcança as necessidades das pessoas), curricular, metodológica e avaliativa (falta de adequação curricular razoável, métodos de ensino e avaliações que não levam em consideração as necessidades educativas específicas/especiais dos discentes), programática (leis, regulamentos e políticas que perpetuam a exclusão, haja vista que registram direitos que nem sempre encontram condições de se materializar na realidade), dentre outras.

Essas barreiras quando não enfrentadas tornam quase impossível o bom aproveitamento da e na escola. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), esclarece que o ambiente em que vive uma pessoa tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão das deficiências. Ambientes inacessíveis criam deficiências ao criarem barreiras (físicas, sociais, comportamentais) à participação e inclusão. Consequentemente, os sistemas direta ou indiretamente, acabam por excluir as pessoas com deficiência por não levarem em consideração suas necessidades. O Relatório Mundial Sobre Deficiência sugere “que muitas das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são evitáveis e as desvantagens associadas à deficiência podem ser superadas” (OMS, 2012, p.271). Cabe relembrar que a terminologia necessidades especiais, não substitui a palavra deficiência como normalmente se imagina, a maioria das pessoas com deficiência pode apresentar necessidades especiais (na escola, no trabalho, no transporte, no lazer), porém nem todas as pessoas com necessidades especiais/específicas têm deficiência.

## **DECLARAÇÕES DE JOMTIEN (1990) E DE SALAMANCA (1994): INFLUÊNCIAS E REPERCUSSÕES NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Na década de 1990, com o neoliberalismo já rondando as terras brasileiras, percebe-se que as reformas educacionais recomendadas pelo Banco Mundial ao Brasil, procuravam sobretudo reduzir os gastos públicos com educação, através de estratégias de aprimoramento das tarefas educativas que conduzissem a uma utilização mais eficiente dos recursos já disponíveis, o chamado destaque aos aspectos relacionados à governance. “Governance entendida, como proposto pelo Banco Mundial (1992), como o bom uso dos recursos humanos e materiais para o desenvolvimento.” (MELLO, 1998, p. 26). Os estudos de Arruda, Kassar e Santos (2006) que analisaram o custo de um aluno com necessidades especiais, apontaram que o valor per capita anual de um aluno de uma instituição não estatal (escolas especiais e outras instituições que muitas vezes recebem subsídios financeiros para seu funcionamento), em 2004, era de R\$ 218,50, enquanto, no mesmo período, um aluno do ensino público (aluno incluído) custava ao Estado R\$ 109,53/ano.

Nessa direção, relembra-se que a lei maior da Educação brasileira, LDB 9.394/96, no Parágrafo Único do Artigo 60 já afirmava, em consonância com o receituário dos organismos internacionais, que o Poder

Público adotaria como alternativa preferencial “[...] a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino”. No entanto, foi mantido o apoio financeiro às instituições privadas especializadas, sem fins lucrativos, assegurando-se a velha e conhecida relação entre o público e o privado na história da educação especial brasileira. A partir da década de 1990, o movimento pela inclusão escolar começa a se desenvolver no Brasil com a divulgação da Declaração de Salamanca e pelos ordenamentos da LDB/96, porém ainda de forma tímida. Os dados estatísticos colaboram para observarmos que no ano de 2001, foram computadas 323.999 matrículas em escolas especializadas e em classes especiais (sistemas segregativos e ou integrativos), demonstrando que ainda continuavam supremas quando comparadas às matrículas nas classes comuns (inclusão) que representaram, naquele mesmo ano, apenas 37.679. (BRASIL, 2001).

Enquanto no Brasil a integração das pessoas com deficiência, ainda, era muito presente no final da década de 1990, nos países europeus e na América do Norte o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência vinha ocorrendo desde a década de 1970 ou 1980. Acredita-se ser relevante fazer uma sucinta 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 que deve ser transformada para acolher todos os alunos. O paradigma da integração supõe que o aluno seja preparado para depois ser incluído nas salas regulares. Porém, tal preparação para muitos nunca se efetivou, deixando-os infinitamente nos sistemas segregativos.

No ano de 2001, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o leque de alunos a ser atendido pela educação especial, tornou-se muito ampliado, corroborando com o previsto na LDB/96 que já dava margem ao conceito ampliado de alunos que seriam público-alvo da educação especial. Essa Resolução dá margem à mensagem de que todos, em algum momento de sua passagem pela escola, poderiam apresentar alguma necessidade educacional especial, trazendo consequências para essa modalidade de ensino que não recebeu condições estruturais, financeiras, dentre outras, para dar conta de tamanha demanda de alunos. A terminologia ANEE (alunos com necessidades educacionais especiais) por abranger uma multiplicidade de alunos e ser forjada como neutra e abstrata, contribuiu para escamotear os determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais que agem na caracterização da anormalidade (que não é algo abstrato, mas uma categoria historicamente construída pela sociedade), disfarçando as reais e precárias possibilidades educacionais oferecidas às massas populares de nosso país que continuam recebendo uma educação arbitrária, em doses homeopáticas, mas muito conveniente às classes dominantes.

Durante os dezesseis em que o termo portadores de necessidades especiais vigorou na LDB 9.394/96, não fica difícil presumir que boa parte dos discentes nele enquadrado nem sempre foi beneficiada. Pois, ao serem, em sua maioria, conhecidos na escola como alunos especiais, diante de um sistema seletivo e excludente de ensino, ficavam esperando pelos serviços especializados muitas vezes por anos consecutivos, recebendo migalhas educacionais ou nenhum ensino comum que já naturalizara seu fracasso escolar, tampouco recebendo ensino especializado que não tendo condições de ordem quantitativa, organizacional, estrutural, financeira, também, não os atendia. Nessa direção, é possível conjecturar que a escolha da terminologia ANEE, tenha recebido influências das políticas neoliberais no que tange à diminuição dos gastos públicos em educação, pois a indicação nas legislações brasileiras para que os alunos público-alvo da educação especial sejam matriculados, preferencialmente, na rede regular, ensejaria menos investimentos específicos do Estado brasileiro com essa camada da população que teria mais acesso à escola, representando economia aos cofres públicos com o reaproveitamento da rede e dos profissionais já existentes.

No entanto, o acesso à escola aos alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes sem nenhuma condição para atender tais necessidades, o embuste da inclusão que depois exclui novamente, pode ser considerado uma meia educação já que não oportuniza uma educação de qualidade para todos. A educação especial que sequer conseguia atender aqueles que seriam seu público principal (as pessoas com deficiência), como poderia dar conta de um número elevado de alunos que em algum momento da longa trajetória escolar

poderiam apresentar necessidades educacionais especiais, os quais foram e continuam sendo excluídos pelo ensino regular? Seria dessa forma que o Estado brasileiro almeja dar conta do discurso da Educação para Todos? Uma provável resposta a essas questões, aponta para os subterfúgios das legislações educacionais que vêm sendo utilizados para universalizar o acesso à educação sem grandes investimentos financeiros e para tentar escamotear as dificuldades de atendimento a esses indivíduos determinados pela sociedade e pela escola como diferentes.

## **OS PROBLEMAS DA TERMINOLOGIA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (ANEE) NO BRASIL**

A terminologia ANEE (que é outro conceito fundamental expresso na Declaração de Salamanca para o desenvolvimento da educação inclusiva), continua sendo extremamente relevante e congruente ao contexto histórico e social contemporâneo ao apontar para as imprescindíveis mudanças de concepções educacionais, sendo também coerente para ratificar o direito de todos à educação, porém é inadequada e prejudicial quando utilizada, exclusivamente, nos domínios da educação especial como aconteceu no Brasil. No âmbito escolar nem sempre essa terminologia fora interpretada em seu sentido genuíno, ou seja, alunos com necessidades educacionais especiais como sendo de responsabilidade de todos aqueles que trabalham com a educação e não apenas dos profissionais especializados. Pode-se considerar que a terminologia foi mal interpretada e mal utilizada no Brasil pela sua ligação apenas com a educação especial e não como um princípio educacional para a educação de modo geral, passando a ser vivenciada, salvo exceções, como de responsabilidade exclusiva da educação especial que não conseguindo atender tamanha demanda, vem corroborando para a produção do fracasso e exclusão escolar.

Um número considerável de alunos que apenas apresentavam dificuldades de aprendizagem, vítimas de uma organização de ensino seletivo e excludente e de outras relações sociais produzidas externamente à escola, passaram a ser considerados como alunos especiais num sentido pejorativo. As possibilidades de se considerar um aluno como especial aumentaram amplamente com essa terminologia. No entanto, e é ai que reside o grande problema dessa terminologia no Brasil, no ideário e na prática educacional considerar um discente como tendo NEE nem sempre significou propiciar, a este, condições especiais/específicas de ensino. De forma nefasta, um número elevado de alunos foi considerado especial, quando provavelmente, apenas tinha dificuldades para assimilar um ensino com deficiências e que não aprecia ser avaliado. O ensino regular e o ensino especial têm funcionado no cotidiano escolar de modo desarticulado, contrariando as determinações legais e todo um discurso teórico que fundamenta a educação, no sentido da educação inclusiva como de responsabilidade de todos e não somente da educação especial. No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), encontra-se o reconhecimento dessa desarticulação quando é analisado o conceito NEE na Declaração de Salamanca:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p.14-15)

Pela análise das legislações e documentos educacionais brasileiros a partir do ano de 2001, pode-se observar que essa terminologia aparece estritamente ligada à educação especial, dando a entender que os ANEE seriam de responsabilidade exclusiva dessa modalidade de ensino, o que tem ensejado interpretações equivocadas e a banalização da terminologia que vem perdendo seu sentido original: como um princípio educativo que preconiza um ensino adequado às necessidades educativas especiais/ específicas de cada aluno. Desse modo, sua utilização nas legislações brasileiras, exclusivamente, no âmbito da educação especial pode ser considerada

uma grande contradição, pois seu real significado na prática, exige sua ligação com a educação de modo geral para que todos os educadores sejam responsáveis pelas necessidades específicas/especiais de todos os alunos que as apresentarem.

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inicia reconhecendo que a Educação Especial “[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum [...]”, levando à criação de escolas especiais, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no conceito social e historicamente construído de normalidade/anormalidade. Registra que a inclusão de alunos em classes comuns teve um crescimento de 640% e que em relação às matrículas em estabelecimentos públicos e privados a curva vem se invertendo através da promoção de políticas de educação inclusiva, pois as matrículas de ANEE nas escolas públicas saltaram de 53,2%, em 1998, para 63%, em 2006. (BRASIL, 2008).

Não há, entretanto, menção explícita quanto à qualidade da educação que vem sendo oferecida nas classes comuns aos alunos incluídos, embora no início haja o reconhecimento de que as políticas anteriores não viabilizaram as mudanças necessárias nas práticas escolares, ou seja, a escola passou a receber nas últimas décadas um público cada vez mais heterogêneo, porém, suas práticas continuaram com padrões homogêneos. Enquanto a almejada educação inclusiva for vivenciada como um sistema apartado da educação geral, a Educação para Todos no Brasil, continuará sendo uma ilusão educacional, da qual devemos ter tirocínio suficiente para não cairmos numa miopia intelectual. À medida que o sistema educacional continuar contribuindo para a perpetuação das relações estabelecidas na sociedade dividida em classes antagônicas e para a conservação social em prol daqueles que exercem a hegemonia, a educação das camadas economicamente menos favorecidas permanecerá com qualidade medíocre. Até porque esse divórcio ou casamento mal-arranjado entre professor da sala regular e professor especializado é prejudicial para a construção de escolas inclusivas e para a efetivação de ensino de qualidade nas salas regulares aos alunos incluídos.

Este tipo de ensino que determina os bons e os maus alunos culpabilizando apenas os alunos e suas famílias pela não aprendizagem, tem servido para justificar e/ou naturalizar a exclusão de boa parcela de alunos, pois muitos desses alunos costumam ser encaminhados para as classes ou escolas especiais. Como agravante, aponta-se o fato de que muitos desses alunos rotulados pelos profissionais do ensino como deficientes intelectuais leves, com distúrbios, desajustados (muitas vezes sem qualquer base científica para tal determinação), em ambientes não escolares são considerados normais, pois brincam, ajudam seus pais, trabalham, namoram, sem apresentar deficiências diagnosticadas na instituição escola.

### **OS ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DA EDUCAÇÃO PARA TODOS (EDUCAÇÃO INCLUSIVA) NO BRASIL**

O Censo da Educação Básica 2012 -Resumo Técnico- demonstra que a inclusão vem ganhando muita força, registrando que em 2007, o número de matrículas de alunos incluídos nas classes comuns foi de 306.136 e, em 2012, foi de 620.777 (BRASIL, 2012). Pelos dados estatísticos apresentados percebe-se que os alunos com deficiência, distúrbios, transtornos (os quais passaram, através das políticas de inclusão, a ser incluídos nas salas regulares), enfim todos aqueles que no passado foram excluídos, estão tendo maiores oportunidades de estar na sala de aula regular, o que representa um avanço no quesito acesso. Observa-se, também, que o Estado brasileiro pelo reaproveitamento dos espaços escolares e dos profissionais da educação já existentes nas escolas comuns, vem conseguindo atender ao receituário dos organismos internacionais quanto à afirmação de que o acesso à escola precisava ser expandido, mas com ótima relação custo/benefício. Relação que também

é assinalada no texto da Declaração de Salamanca: a educação inclusiva traz melhorias em relação ao custo/eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

Pelas análises já expostas, percebe-se que a inclusão na sala regular está legislada, mas não estão satisfeitas as condições para sua materialização, afinal o acesso à escola representa apenas uma meia vitória. Houve avanço quantitativo em relação ao acesso de alunos em situação de inclusão escolar nas salas regulares ao longo das últimas duas décadas, até porque além das pressões sociais e populares houve pressão dos organismos internacionais para a expansão da escolarização no Brasil e nos países do chamado terceiro mundo, visto que na concepção desses organismos (que trabalham em prol da manutenção do sistema capitalista) um mínimo de educação para todos torna-se indispensável para que o povo possa ser capaz de produzir e consumir, contribuindo para que o capitalismo supere mais uma de suas crises sistêmicas e continue exercendo sua hegemonia.

Entretanto, não se deve considerar que houve inclusão escolar de fato para todos aqueles que vêm sendo incluídos, já que apenas proporcionar a possibilidade de estarem sentados nos bancos escolares, sem oferecer condições mínimas para que esses indivíduos aprendam, sem oferecer ensino de qualidade, é continuar legitimando o processo de exclusão-inclusão-exclusão cada vez mais sutil e refinado no sistema escolar. A educação pública de qualidade que todos deveriam ter o direito de receber, independentemente de suas condições econômicas, sociais, culturais, físicas, prevista na Constituição de 1988 como dever do Estado com o objetivo de desenvolver plenamente o indivíduo e prepará-lo para o exercício da cidadania, parece ser nos dias atuais, especialmente para boa parte das pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios e dificuldades escolares de toda ordem, apenas uma luz no final do túnel. O acesso à escola (considerado neste artigo como o aspecto mais quantitativo, sem desconsiderar que numa perspectiva dialética o qualitativo e o quantitativo se relacionam) pelas pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios e por aqueles que no passado nunca adentraram as escolas comuns, vem crescendo consideravelmente. O que representa numa perspectiva dialética um tipo de qualidade, mas não a qualidade do trabalho educativo necessário para a formação adequada e para a humanização.

Contudo, o número de matrículas em escolas e classes especiais ainda é bastante expressivo, bem como os incentivos financeiros que as instituições e as escolas especiais privadas, sem fins lucrativos, continuam recebendo dos cofres públicos, após mais de duas décadas das Declarações de Jomtien e de Salamanca e apesar das legislações brasileiras, cujos discursos convocam para a inclusão nas salas comuns. Em 1998, foram registradas 58.370 matrículas nas classes e escolas especiais e, em 2012, o total de matrículas nesses mesmos sistemas segregativos foi de 199.656 (BRASIL, 1998; 2012). Situações que se colocam como contraditórias ao desenvolvimento da educação inclusiva brasileira.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Após esse breve balanço da Educação para Todos, é possível apontar que no Brasil ainda se convive com os paradigmas da segregação, integração e inclusão (muitas vezes num mesmo município e/ou num mesmo ambiente) e que a educação especial e a educação inclusiva carregam problemas em sua bagagem, os quais precisam ser enfrentados com urgência por políticas públicas e educacionais com destaque para o aspecto qualitativo da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos. A capacitação de docentes para trabalhar com a diversidade humana nas salas de aulas é apontada na Declaração de Salamanca como um elemento-chave na promoção e desenvolvimento das escolas inclusivas e deverá fazer parte da linha de ação em nível nacional para os países como um elemento de política nacional. Entretanto, no Brasil, a formação dos docentes para atuar com a heterogeneidade de alunos trazida pela implementação da universalização do acesso à educação (Educação para Todos), não acompanhou esse crescimento quantitativo e cada vez mais diversificado de discentes nas salas regulares, ou seja, o perfil dos alunos mudou significativamente nesses últimos vinte anos, até porque o mundo dos homens e as relações sociais também mudaram muito diante da

nova roupagem do sistema capitalista (neoliberalismo), do processo de globalização, da evolução científico-tecnológica, dentre outros.

Além dos investimentos em formação de docentes para o trabalho com a diversidade humana terem sido parcisos e precários, boa parte dos docentes brasileiros sequer recebeu algum tipo de formação adequada para esse trabalho com novos tipos de alunos inseridos numa mesma sala regular, os quais demandam dos docentes novas capacidades profissionais para oportunizar aulas que atendam às necessidades educativas especiais/específicas de cada um. A maquinaria escolar e os docentes, salvo exceções, pouco mudaram em relação a sua concepção de alunos idealizados (histórica e socialmente construídos como normais e homogêneos). As políticas públicas e educacionais a serem construídas e implementadas deverão levar em consideração as dimensões macro (o Estado em ação, a complexidade dos fatores externos à escola, etc.) e não somente as dimensões micro (as relações e os processos internos às escolas), pois ambas interferem na qualidade da educação.

As Declarações de Jomtien e de Salamanca ainda têm muito a dizer pelas concepções filosóficas e pedagógicas que carregam em seu bojo, como a construção de escolas e ensinos mais inclusivos contrapondo-se à velha e conhecida educação excludente e perversa já na porta de entrada, bem como pela pedagogia centrada na criança que poderá viabilizar a inclusão depois da porta de entrada. Ainda que isso nos pareça uma utopia, então que seja a utopia no sentido dado por Ernst Bloch: utopia como aquilo que ainda não é, como aquilo que ainda não chegou a ser, como aquilo que poderá vir a ser, como aquilo que aponta para um futuro possível através da transformação qualitativa da sociedade, vencendo as muralhas da dominação e da alienação (BLOCH, 2005). Portanto, uma utopia que não apenas imagina o ideal, mas que se engaja para a transformação das complexas estruturas do sistema educacional para que os discursos possam se materializar, alterando a realidade hoje existente no que tange à qualidade suspeita da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos. As legislações brasileiras, apesar de assumirem um discurso favorável à inclusão nas salas regulares, continuam abrindo exceções para a continuidade do paradigma da segregação e da integração (escolas especiais e classes especiais) que acabam atuando como barreiras para que o movimento da educação inclusiva nas salas regulares possa ser assumido como aquele que atende ao desenvolvimento histórico, político, social e filosófico da educação neste século XXI, onde se tem lutado, em vários âmbitos da sociedade, pelo fim do apartheid social, inclusive nas escolas que devem acolher e ensinar com qualidade a diversidade humana.

Numa perspectiva que considera a educação como um dos fatores importantes para a vida, sem, no entanto, considerá-la como a redentora para todos os males sociais, é que se recorda do pensamento de Saviani ao afirmar que o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários para a sua formação como ser humano. Assim, o trabalho educativo diferencia-se de outras formas de educação por produzir diretamente esse processo de educação e humanização (SAVIANI, 2003). Diante dessa perspectiva, a questão ética deve ocupar lugar central para os profissionais da educação, pois, também, são responsáveis pelos indivíduos que estão ou não estão formando na esteira da educação para todos (educação inclusiva).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que as legislações brasileiras referentes à educação especial e à educação inclusiva têm sido indiferentes quanto ao aspecto qualitativo do processo de ensino e aprendizagem, pois apesar do arcabouço legal que as envolve, as políticas públicas, de modo geral, e as políticas educacionais, de modo mais específico, não têm se voltado para traçar metas explícitas, não contraditórias e eficientes que levem em consideração os complexos fatores externos à escola (os quais trazem muitas consequências para os fatores internos das escolas) visando melhorar a qualidade da educação para os alunos com deficiência, transtornos, distúrbios e

outras necessidades educativas especiais/específicas (pertencentes à geração de incluídos nas salas comuns) que podem surgir durante a longa trajetória escolar. As políticas públicas e as políticas educacionais voltadas para melhorar a qualidade da educação inclusiva são precárias no sistema educacional brasileiro, como exemplo tem-se a formação de docentes que muitas vezes consegue atingir um mínimo de professores das salas comuns, fazendo com que a educação inclusiva no Brasil seja mais um discurso democrático abstrato do que uma realidade para boa parte daqueles que estão sendo incluídos. O sistema capitalista tem se tornado cada vez mais produtor de exclusões de toda ordem, incluindo de fato apenas uma minoria.

Dentro desse contexto de análise dos aspectos quantitativos e qualitativos da educação inclusiva (educação para todos) no Brasil, recorda-se de uma das reflexões de Gramsci (1978): a sociedade não apresenta objetivos para os quais já não haja condições necessárias. Esse pensamento pode jogar luz sobre as reflexões do presente, sendo possível conjecturar que a realidade brasileira, apesar das contradições que envolvem a educação inclusiva, vem dando sinais de que há essa necessidade histórica e social que precisa ser atendida (objetivo da sociedade no que tange à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem para a geração dos incluídos escolares) e há espaços a serem conquistados para a construção das condições que poderão materializar a educação inclusiva com qualidade para toda a diversidade de alunos. O aumento expressivo do acesso à escola comum daqueles que no passado foram excluídos pode ser considerado como uma possibilidade de atendimento a uma das necessidades e/ou demandas da sociedade no final do século XX e no início do século XXI. Contudo, para que isso ocorra será preciso construir, através de muitas lutas, as condições sociais voltadas para a qualidade da educação para todos (educação inclusiva), iniciando-se com a construção de políticas educacionais articuladas com outras políticas públicas e sociais de outras áreas. Só assim vislumbra-se a transformação do status quo da educação para todos no Brasil que ainda se apresenta como excludente em vários aspectos, apesar da exclusão na atualidade não mais acontecer para muitos, logo na porta de entrada.

Condições, estas, que deverão sair do mundo das ideias e dos discursos e exigirão investimentos financeiros para a reestruturação das escolas, boa formação de todos os docentes para a educação inclusiva, dentre outros. Invertendo-se a lógica de políticas públicas e educacionais com melhor custo/benefício para o capital para melhor qualidade social da educação em benefício dos alunos (educação que contribua para a adequada formação e humanização e não apenas para a alienação, produção e consumo). Como já disseram Marx e Engels (2007), é o processo de vida real dos homens que determina suas vidas e sua consciência e não o contrário. Partindo dessa afirmação dos dois pensadores, devemos exercer nosso papel crítico (no sentido de apontar aquilo que é negativo e contribuir para a sua superação) para caminharmos em relação à construção de escolas e ensinos mais inclusivos de fato. Crítica que nos levará a observar que será preciso lutar muito por condições materiais que viabilizem a concretização da educação para todos (educação inclusiva) com qualidade.

Pode-se dizer que as políticas públicas e educacionais voltadas para melhorar a qualidade da educação que vêm sendo oferecida aos incluídos nas escolas comuns não são prioridades na agenda política brasileira. Segundo Arretche (1998) avaliações de eficiência de políticas públicas são possivelmente as mais fundamentais e urgentes de serem desenvolvidas no Brasil. A autora esclarece que por avaliação de eficiência devemos entender “[...] a avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados”. Assevera que “[...] as avaliações de eficiência, embora bastante negligenciadas, impõe-se porque a eficiência é um objetivo democrático”. (ARRETCHE, 1998, p. 34). Tendo em vista essa perspectiva, é necessário avaliar com urgência no Brasil os resultados das políticas públicas, de modo geral, e das políticas educacionais destinadas à educação especial e à educação inclusiva no aspecto que se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem para que sejam construídas políticas educacionais articuladas com outras áreas sociais, objetivando enfrentar os complexos e multifacetados problemas que envolvem a qualidade da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos. Possibilitando à sociedade a transparência, o controle e a cobrança da atuação estatal. Enquanto isso não ocorrer, a qualidade da educação para todos (educação inclusiva) no Brasil fica sob suspeita.

## REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. T. da S. Tendências no Estudo sobre Avaliação. In: RICO, E. M. (Org.) Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.p. 11-28.
- ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M.. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituições pública estatal e não-estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILOTTI, S. S. P. (Orgs.). Educação especial em foco: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006.
- BLOCH, E. O Princípio esperança. Vol. I. Trad. Nélio Schneider. EDUERJ: Contraponto, Rio de Janeiro, 2005.
- BRASIL. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:. Acesso em: 20 jul. 2014.
- 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 jul. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2014.
- BRASIL. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1988. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), 1988.
- GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MELLO, M. A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabete Melo (Org.) Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.p. 11-28.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), Lisboa, 2004.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório Mundial sobre a Deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPcD, 2012. 334p.
- SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

## LIGAÇÃO ALTERNATIVE

[http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/133/423 \(pdf\)](http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/133/423)

## ARTIGO RELACIONADO

[Artigo corrigido , vol. 2 (2), 129-142] <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/133/423>