



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducaçoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Aparecida Lopes, Silmara

Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais

Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 50, septiembre-diciembre, 2014, pp. 737-749

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais

*Silmara Aparecida Lopes**

Resumo

Este artigo tem como foco principal a análise da terminologia alunos com necessidades educacionais especiais e de uma parte do público-alvo das políticas públicas em educação especial, as pessoas com deficiência, tendo em vista que outros grupos de alunos foram a ela sendo incorporados. Neste sentido, procurou-se entender como os conceitos de normalidade/anormalidade foram sendo construídos ao longo do tempo e que questões de ordem econômica, política e social tiveram influência na educação de modo geral e na educação especial de modo mais específico. A terminologia 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 e sim 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.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas públicas; Alunos com necessidades educacionais especiais.

* Mestranda em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Sorocaba, São Paulo, Brasil.

Considerations About the Terminology Pupils with Special Educational Needs

Abstract

This article focuses mainly on the analysis of terminology “pupils with special educational needs” and part of the target audience of public policy in special education, the people with disabilities, given that other groups of students were being added to it. In this sense, we tried to understand how the concepts of normality/abnormality were built over time and which economic, social and political order issues, have influenced the general education and special education, more specifically. The terminology “pupils with special educational needs”, by covering a variety of learners and being forged as neutral and abstract, contributed to conceal economic, political, social and cultural determinants that act on the characterization of the abnormality (which is not an abstraction, but a category historically constructed by society), disguising the real and poor educational opportunities offered to the masses of our country to continue receiving an arbitrary education in homeopathic doses, which is very convenient to the ruling classes.

Keywords: Special Education; Public policies; Students with special educational needs.

Introdução

A quem se destina a educação especial na história da educação brasileira?

Que fatos ocorriam no Brasil para que fosse escolhida a terminologia *portadores de necessidades especiais e alunos com necessidades educacionais especiais*, registradas nas legislações educacionais a partir da década de 1990?

Para responder a estas questões, é preciso entender como os conceitos de normalidade/anormalidade foram sendo construídos e que questões de ordem econômica, política e social tiveram influência na educação, de modo geral, e na educação especial, de modo mais específico. A orientação teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa é o materialismo histórico e dialético, procurando estabelecer uma conexão entre as políticas públicas e a realidade histórica.

A educação não pode ser compreendida fora da realidade social da qual faz parte e de forma abstrata, já que está inserida num contexto social concreto e como tal acaba por evidenciar e reforçar os elementos desse contexto no processo formativo dos indivíduos. Sabe-se que o modo de produção interfere nas relações sociais todas de seu tempo, inclusive no sistema educacional, e aqueles que detêm em suas mãos os recursos e os meios dessa produção, utilizam toda sua influência e força. Ao se discutir sobre a educação, é importante compreender as transformações no plano da materialidade num determinado momento histórico e estabelecer as devidas relações entre as exigências e condições sociais e aquilo que a educação procura colocar como

essencial no processo formativo. Assim, devemos nos afastar da análise idealista da educação e procurar compreendê-la no real e a partir do real. Marx e Engels (2007), ao criticar a concepção idealista e dar o referencial para a concepção materialista e dialética, emitiram os seguintes pensamentos:

[...] parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida.

[...] Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (p. 49)

Não é possível ignorar que vivemos sob a hegemonia do modo de produção capitalista (em sua roupagem neoliberal), sendo necessário entender a construção de vida nesse modo de produção e de seus aparatos ideológicos. Desde a consolidação do modo capitalista de produção (meados do século XIX), nos principais países da Europa Ocidental e da América do Norte, com a ascensão da burguesia como classe dominante, esta passou a utilizar a educação como um dos elementos para propagar sua ideologia e contribuir na manutenção da ordem que havia estabelecido.

Neste texto, serão perscrutadas algumas das terminologias já utilizadas para “diferenciar”, no âmbito escolar, aqueles que fogem dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. Como aporte, será utilizada uma das obras de Bueno (1993) que analisou o conceito de excepcionalidade. O autor explica que em seu trabalho:

[...] parte da constatação de que o surgimento e a expansão da educação especial na sociedade capitalista moderna reflete o processo de integração/segregação do aluno diferente, caracterizado pela busca da homogeneização necessária ao processo produtivo e pela separação daqueles que interferem nesse processo.

[...] procura demonstrar que, mais do que responder abstratamente “a uma diminuição da pejoratividade de terminologia ultrapassada e à busca de uma maior precisão científica”, o termo excepcional passa a ser correntemente utilizado quando a população abarcada pela educação especial se amplia, envolvendo um amplo espectro de problemas [...]. (BUENO, 1993, p. 22-23)

O foco principal deste artigo é a análise da terminologia *alunos com necessidades educacionais especiais* e de uma parte do público-alvo das políticas públicas em educação especial, as pessoas com deficiência, tendo em vista que outros grupos de alunos foram a ela sendo incorporados. Nesta perspectiva, auscultar-se-á por que o grupo de alunos indicados para a educação especial foi crescendo com o desenvolvimento de nosso país e com a expansão da rede de ensino.

Como a educação especial foi se ampliando no Brasil

A expansão da educação especial no Brasil, apesar de ter ocorrido durante todo o século XX, intensificou-se a partir década de 1950, reservando similitudes com a de outros países, particularmente dos Estados Unidos, no que concerne à incorporação

de indivíduos com distúrbios e os superdotados como parte de seu público-alvo, embora isso tenha ocorrido, em nosso país, tempos depois. Juntamente com a ampliação da rede privada (nas décadas de 1960 e 70), a educação especial passou por processo intenso de crescimento, com a criação de classes e escolas especiais, culminando na década de 1970, com a instalação de um verdadeiro subsistema de educação. Essa expansão se deu, dentre outros fatores, pelo modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com fortes investimentos estrangeiros; com a formação de conglomerados econômicos que levaram à crescente concentração de renda; pelos processos desordenados de urbanização; pelo surgimento de enormes bolsões de pobreza nos grandes centros urbanos.

Além da necessidade de maior qualificação profissional da classe trabalhadora, devido ao desenvolvimento industrial, as camadas populares passaram a reivindicar por melhores condições de vida, nas quais se incluía o acesso à escola, forçando o governo a ampliar sua rede de ensino. Entretanto, grande parte da população escolar a ser atendida não foi absorvida, em razão do número de vagas não ser suficiente para suprir a demanda, e nos lugares habitados pelas populações paupérrimas a carência de escolas era mais acentuada (BUENO, 1993, p. 37).

Se por um lado, a democratização do ensino e a universalização da escola foram ideológica e amplamente disseminadas como instrumento de ascensão social às classes populares e às minorias excluídas, por outro lado houve indicação para a educação especial, além do alunado que apresentava deficiências, também daqueles que fracassavam por não se adequarem à escola; desencadeando a criação de espaços especiais para seu atendimento e avalizando práticas de exclusão das sociedades capitalistas modernas, na medida em que legitima a seletividade social dos que não se adaptam ao padrão exigido. Sinalizando para a grande contradição nos mecanismos de exclusão-inclusão-exclusão, cada vez mais sutis e refinados do sistema educacional.

Encontram-se registros na história brasileira, de que boa parcela da população que compõe as camadas inferiores do estrato social era, e ainda é, indicada para a educação especial ao ser considerada desajustada, com grandes dificuldades de aprendizagem ou com distúrbios diversos. Nosso sistema escolar que sempre demonstrou pequena capacidade de provimento dessa população socialmente construída como diferente, vem colaborando para o perverso processo de seletividade e exclusão social. No Brasil, muitas crianças e adolescentes, das camadas socioeconômicas desfavorecidas, ainda se encontram privados de uma educação adequada. Apenas o acesso à escola não garante a permanência nem a aprendizagem, pois boa parte desses indivíduos por não se ajustar aos padrões escolares acaba por engrossar o exército de fracassados educacionais.

Conceito de normalidade/anormalidade

É indispensável elucidar que o entendimento que se faz acerca da deficiência nesta pesquisa, não a relaciona diretamente com uma determinada incapacidade, mas que tal incapacidade se relaciona, primeiramente, a determinadas condições impostas pelo meio social e pelo ambiente, com os quais a pessoa com deficiência convive.

O conceito de normalidade/anormalidade é uma categoria socialmente construída; Patto (2013) explica como o conceito de anormalidade transitou do hospital para a escola:

Os primeiros especialistas que se ocuparam dos casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos.

[...] Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os processos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso procuradas em alguma anormalidade orgânica. (PATTO, 2013, p. 64-65)

Pesquisas na área da deficiência reafirmam a importância da escolha terminológica e a correta interpretação de conceitos para favorecer a proximidade entre as pessoas, a comunicação entre os especialistas e para que os destinatários recebam atenção adequada. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 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 deficiência ao criarem barreiras (físicas, sociais e 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 aponta “que muitas das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são evitáveis e as desvantagens associadas à deficiência podem ser superadas” (BRASIL, 2012, p. 271). Cabe lembrar que a terminologia *necessidades especiais*, não substitui a palavra *deficiência* como normalmente se imagina, pois 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 têm deficiência.

Terminologias utilizadas em legislações brasileiras para se referir ao público-alvo da educação especial

(Re)visitando a história da educação especial brasileira, verifica-se que termos como débeis, retardados, incapacitados, inválidos, anormais, mongolóides, já foram utilizados para se referir aos educandos que seriam atendidos. A partir da Lei 4.024/61, os termos excepcionais, deficientes físicos ou mentais, superdotados, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, aparecem em diferentes documentos. Abordar-se-á desde a terminologia contida na Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 12.796/13 que alterou o público-alvo da Educação Especial na atual LDB. No artigo 88 da primeira LDB (1961), observa-se que: “*A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade*” [sic]. O termo excepcionais aparece de forma generalizada, sem especificação de quem seriam considerados como tais para fins de atendimento. A Lei nº 5.692/71,

em seu artigo 9º, registra que “os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, contribuindo, com esse acréscimo, para ampliar o grupo potencial a ser atendido pela educação especial.

Para Bueno (1993, p. 27), o termo excepcional tem sido empregado para determinar aqueles que seriam atendidos pela educação especial, em substituição a outros, como “deficiente, prejudicado, diminuído, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa”. Porém, destaca que essa não é a única forma de analisá-lo:

Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais.

Enfim, sem negar que uma significativa parcela das crianças consideradas excepcionais possui características pessoais que acarretam dificuldades às suas vidas, o que determina as maiores ou menores possibilidades de sucesso escolar e de integração social são as condições concretas de vida que, na sociedade de classes e, principalmente, nas formações capitalistas periféricas, se restringem aos seus estratos superiores.

É dentro dessa ótica que deve ser considerada a excepcionalidade, não como um conceito abstrato, mas como uma categoria historicamente construída [...]. (BUENO, 1993, p. 49 e 52)

Tanto o termo *educação de excepcionais*, contido na primeira LDB quanto *educandos portadores de necessidades especiais* contido na Lei nº 9.394/96, apresentam-se de forma generalizada, oportunizando que diversas interpretações, quanto aos destinatários dessas políticas públicas, possam ser inferidas na prática.

O termo necessidades educacionais especiais tem se apresentado, a partir da década de 1990, com algumas alterações nas legislações e documentos brasileiros como: portadores de necessidades especiais, educandos com necessidades educacionais especiais e alunos com necessidades educacionais especiais, malgrado apresentarem alguma diferença quanto à supressão ou troca de palavras, apontam para o atendimento dessas necessidades, destarte, elegeu-se, nesta pesquisa, a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) para facilitar o entendimento e a comunicação. 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 pode ter ensejado interpretações equivocadas e a banalização terminológica.

No final do século XX, fortaleceu-se o debate em torno dos direitos das pessoas com deficiência impelido por transformações: maior mobilização político-social das organizações não governamentais; a introdução de teorias sócio-históricas acerca da aprendizagem; os avanços tecnológicos e seu uso na reabilitação, dentre outros. A

partir da década de 1980, inúmeras leis foram aprovadas, organismos internacionais sistematizaram documentos norteadores, grupos sociais organizaram-se politicamente e ganharam força nas reivindicações em torno da igualdade de direitos e oportunidades, desencadeando reformas, principalmente em nível dos instrumentos jurídicos, com o registro dos direitos em diversas leis. Todavia, não devemos ter a visão ingênua de que apenas as leis, ampliarão de forma concreta as possibilidades de participação.

Há quem diga que no Brasil, temos leis de primeiro mundo, no entanto, sua materialização ainda não segue essa lógica jurídica, encontrando diversas barreiras impostas pelas contradições inerentes à sociedade dividida em classes. Por outro lado, os movimentos sociais podem dar legitimidade a essas políticas, de modo que o avanço na prática dos direitos já garantidos em leis, a definição e implementação de metas e de políticas públicas dependem de condicionantes econômicos, políticos, mas também são impulsionadas de acordo com o ritmo das pressões populares, da organização e mobilização dos grupos sociais.

No Brasil, o instrumento jurídico precursor na legitimação da voz dos movimentos sociais pela inclusão escolar foi a Constituição de 1988, que em seu artigo 208, prevê o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. Na Lei nº 9.394/96, o atendimento especializado aparece destinado a um número ampliado de alunos, estabelecendo que será oferecido aos portadores de necessidades especiais e não somente aos portadores de deficiência como na Constituição Federal. À época da promulgação da LDB atual, o Brasil continuava com a imensa dívida em relação às pessoas das camadas em desvantagens sociais, haja vista o elevado número de crianças que ainda não tinham efetivado seu direito de frequentar a escola. Num país com enormes desigualdades sociais, o termo *educandos portadores de necessidades especiais* tão amplo e carregando consigo o embuste da neutralidade, escolhido pelos legisladores de forma estratégica, intencional e, quiçá, acrítica para constar da lei maior da educação, na materialidade social (nas condições de produção e reprodução da vida social) acabou corroborando com a continuidade da segregação e exclusão escolar nesta sociedade dividida em classes, já que boa parte dos docentes não atendia às necessidades especiais desses alunos. Teórica e filosoficamente, pode-se considerar que o sentido original de ANEE era diferente daquele que, muitas vezes, fora interpretado e vivenciado no cotidiano escolar, conforme veremos ao tratar sobre o Relatório Warnock. Muitos alunos que se distanciavam daquilo que era determinado como “normal, idealizado e desejado”, eram tidos como *alunos com necessidades educacionais especiais* num sentido prejudicial por carregar mais um estigma do que oportunidades educacionais, já que poderiam ficar praticamente invisíveis nas salas de aula e vítimas da sutil e perversa exclusão simbólica.

O conceito de educandos com necessidades educacionais especiais no contexto brasileiro

Prossegue-se tecendo algumas considerações sobre o termo *educandos portadores de necessidades especiais* que vigorou por mais de 16 anos na Lei nº 9.394/96, procurando levantar algumas possibilidades quanto ao fato de ter sido escolhido para

constar nas legislações educacionais brasileiras. O conceito de necessidades educacionais especiais (NEE) foi introduzido pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Com a publicação desse relatório foram lançadas as primeiras sementes com o intuito de abolir a rígida fronteira entre a “criança normal e a criança deficiente”, alertando que a escola não pode rejeitar todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros preestabelecidos de “normalidade”, devendo ser aberta a todos. Porém, o Relatório Warnock não deve ser interpretado unicamente à luz da educação especial, mas em nível geral da educação, pois suas recomendações se seguidas pelos docentes ajudariam a todos os alunos.

O conceito, em tela, foi de fato adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (1994), passando a abranger tanto as crianças e adolescentes com deficiências, como os superdotados, os de rua, os pertencentes a minorias étnicas ou culturais, os desfavorecidos ou marginais, os com problemas de conduta ou de ordem emocional; ensejando a interpretação de que quase todos os alunos, em algum momento, podem apresentar alguma necessidade educacional especial. Deste modo, sua utilização nas legislações brasileiras, exclusivamente, no âmbito da educação especial, pode ser considerada como totalmente acrítica do seu real significado na prática e como mais uma das manobras nas leis, por ser um embuste extremamente conveniente a uma nação que sempre privilegiou a educação para as camadas sociais superiores. Esperar desse modelo capitalista, medidas no sentido de uma educação que leve à emancipação humana e que contemple romper com sua lógica excludente é pura ingenuidade, já que não parece ser esse o objetivo da educação nessa sociedade regida pela lógica do capital. A aquisição da consciência de que numa sociedade dividida em classes, as contradições lhe são inerentes, mas que ao desvendá-las podemos encontrar caminhos de transformações, de mudanças, contribui para sairmos de um estado de negativismo educacional. Nesta linha de pensamento, Frigotto (2010) discorre de forma contundente:

[...] partimos da suposição de que a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p. 34-35)

Influências neoliberais nas legislações educacionais para a educação especial

Para a compreensão das ideias que afloravam à época da construção da Lei nº 9.394/96, faz-se necessário vislumbrar o contexto político, econômico e social brasileiro, a partir de 1990, sob as influências das políticas neoliberais que já estavam permeando as relações desse tempo. Torres (1995) explica o funcionamento desse modelo neoconservador e economicamente neoliberal:

[...] Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo.

[...] Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) [...]. (TORRES, 1995, p. 115)

O neoliberalismo, enquanto uma resposta encontrada pelo capital às crises que enfrenta, reconfigura as políticas sociais do Estado, exigindo “ajustes” em vários âmbitos, inclusive no educacional. No caso brasileiro, o processo de “reforma” da educação para atender ao receituário neoliberal, deu-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso em sintonia com as exigências básicas do capital num momento de crise e com as recomendações do Banco Mundial. O apontamento de Fonseca (1995) acerca do papel do BM (aliado da ideologia neoliberal), em relação às políticas educacionais, evidencia a racionalidade neoliberal:

Uma outra diretriz enfatizada nos documentos de política educacional do Banco dizia respeito à necessidade de criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para os países. Neste sentido, propunha-se a utilização de métodos inovadores e pouco custosos com vistas a atender em maior escala a população à margem do sistema educacional. (FONSECA, 1995, p. 170)

As reformas educacionais recomendadas pelo Banco Mundial ao Brasil, especialmente na década de 1990, 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. Os estudos realizados por Kassir, Arruda e Santos (2006) que analisaram o custo de um aluno com necessidades especiais, contribuem com esta análise ao apontar que o valor per capita anual de um aluno de uma instituição pública não-estatal, em 2004, era de R\$ 218,50, enquanto, no mesmo período, um aluno do ensino público custava ao Estado R\$ 109,53/ano. Nesta direção, pode-se 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 o atendimento especializado, preferencialmente, na rede regular aos ANEE, 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 re-

aproveitamento da rede e dos profissionais já existentes. No entanto, o acesso à escola para as pessoas com deficiência, muitas vezes sem nenhuma condição para atender suas necessidades (a disfarçada inclusão excludente), representa apenas uma meia entrada, pois sem oportunizar a qualidade estar-se-á oferecendo uma meia educação e atingindo apenas uma meia vitória. Ainda, é possível conjecturar que a terminologia ANEE, ao ser na práxis revestida de uma forjada neutralidade e ligada estritamente à educação especial, pode ser apontada como mais um dos embustes políticos, econômicos e sociais, pois, em tese, “facilitaria” a aceitação do acesso de uma diversidade de alunos, na sala regular, pelos profissionais da educação, já que estes estariam diante do inquestionável e bem trabalhado (ideologicamente) discurso democrático abstrato da Educação para Todos (apenas o acesso não torna concreta a educação).

A educação especial que nem sequer conseguia atender aqueles que seriam seu público principal (as pessoas com deficiência), como poderia dar conta (com a falta de articulação entre as políticas públicas gerais e específicas de educação, sem uma reestruturação radical do sistema educacional, com falta de estrutura e recursos de toda ordem) de um número elevado de alunos que, em algum momento da trajetória escolar, poderiam apresentar necessidades educacionais especiais, que foram e continuam sendo excluídos pelo ensino regular? Seria dessa maneira que o Estado brasileiro pretendia dar conta do discurso abstrato da *Educação para Todos*? Uma possível resposta a estas questões, aponta para os subterfúgios das legislações educacionais que vêm sendo utilizados para universalizar o acesso à educação (sem grandes investimentos) e para tentar escamotear as dificuldades de atendimento a esses indivíduos determinados na sociedade e na escola como “diferentes”.

Considerações finais

A terminologia ANEE é 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 estarem na escola, porém é inadequada e malsã quando utilizada, exclusivamente, nos domínios da educação especial. No âmbito escolar, nem sempre a terminologia supra foi interpretada em seu sentido genuíno, ou seja, alunos com necessidades educacionais especiais como sendo de responsabilidade de todos aqueles que trabalham com educação e não apenas dos profissionais especializados.

É possível considerar que o termo sofreu transmutação e passou a ser vivenciado, salvo algumas exceções, como de responsabilidade exclusiva da educação especial, que não conseguindo atender tamanha demanda, vem corroborando para a produção do fracasso e exclusão escolar. Milhares de alunos que apenas apresentavam dificuldades de aprendizagem, vítimas de um sistema de ensino seletivo e excludente e de outras relações sociais produzidas externamente à escola, passaram a ser considerados “deficientes intelectuais escolares, alunos especiais”. No entanto, no ideário educacional considerar um discente como tendo NEE nem sempre significou lhe propiciar condições especiais de ensino. De forma nefasta, um número elevado de alunos foram considerados “especiais”, quando provavelmente apenas tinham dificuldades para assimilar um ensino com deficiências, distúrbios e que não gosta de ser avaliado.

O ensino comum e o ensino especial têm funcionado 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. No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 14-15), encontra-se o reconhecimento dessa desarticulação:

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.

Em poucas palavras, a terminologia *ANEE* 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 e sim 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 vigorou, na LDB 9.394/96, o termo portadores de necessidades especiais, não fica difícil presumir, levando-se em conta constatações empíricas, 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 à espera dos 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. Enquanto a almejada educação inclusiva for vivenciada como um sistema à parte 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 em que o sistema educacional continuar contribuindo para a perpetuação das relações estabelecidas na sociedade dividida em classes e para a conservação social em prol daqueles que exercem a hegemonia, a educação das camadas menos favorecidas permanecerá com qualidade medíocre. Até porque, esse divórcio ou casamento mal arranjado entre professor da sala regular e professor especializado é malsão para a construção de escolas inclusivas e para a efetivação de ensino de qualidade.

Este tipo de ensino que determina os bons e os maus alunos, com performances cada vez mais sutis de exclusão, tem servido para justificar a instituição educacional na rejeição, implícita ou explícita, de boa parcela de alunos a ela encaminhada; tal comportamento não seria tolerado em outros campos de atividades. Junto a isto que muitos dos alunos rotulados (diagnosticados, pelos profissionais do ensino, na

maioria das vezes, sem qualquer base científica) como deficientes intelectuais leves, com distúrbios, desajustados, etc., não o são de fato, haja vista que em ambientes não escolares, ajudam seus pais, brincam, trabalham, namoram, enfim voltam a parecer “normais”. Parece ser extremamente oportuno ao Estado continuar legitimando a culpabilização apenas dos alunos e de suas famílias por não conseguirem se ajustar ao *status quo* escolar, já que aquele, ainda, não julgou conveniente encontrar meios eficazes para resolver nevrálgicos problemas de natureza econômica, social e política, tampouco apresenta condições para responsabilizar os profissionais da educação que não são valorizados e nem sempre têm boas condições de trabalho. Nesta perspectiva, para que o discurso das escolas inclusivas deixe de ser apenas utopia, faz-se necessário que o sistema educacional seja totalmente repensado e reconstruído, iniciando-se pela apreensão correta do conceito de tais escolas, que não força a queda dos velhos paradigmas apenas em prol das pessoas com deficiência, mas devido a demandas globais e multifacetadas, características da pós-modernidade que sinaliza para o trabalho com a diversidade humana.

Com a substituição da terminologia *portadores de necessidades especiais* pelo termo *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* (Lei 12.796/13, alterou a terminologia na LDB), tem-se alguma esperança de que os recorrentes e funestos encaminhamentos de alunos com dificuldades escolares de toda ordem para os serviços especializados, sejam diminuídos, quiçá, reprimidos, forçando a escola a debruçar-se sobre os fatores internos que ela produz e que são como uma ponte que conduz ao fracasso escolar e que funcionam como barreiras para um elevado número de alunos que, desse modo, não conseguem usufruir do direito indisponível que é a educação. No entanto, fatores externos à escola, também contribuem para que boa parcela da população brasileira seja considerada desajustada, “diferente”, com distúrbios diversos no ambiente escolar; alertando que políticas públicas voltadas para outras áreas como a saúde, assistência social, dentre tantas outras, precisam ser planejadas de forma articulada com a educação, visando, ao menos, minorar os efeitos de tantas desigualdades verificadas na sociedade dividida em classes, que, conforme sabemos, é contraditória à solução de diversos problemas sociais.

Referências

- 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.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em: 20 out. 2013.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

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

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: Gentili, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública**. 3.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995, p. 169-195.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**, Lisboa, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo : SEDPCD, 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª reimpr. da 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Gentili, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 109-136.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

WARNOCK et al. **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

Correspondência

Silmara Aparecida Lopes – Rua Doutor Arthur Gomes, n. 530, apto 181 – bairro centro, Sorocaba, São Paulo. CEP: 18035490.

E-mail: silmaralopes2008@hotmail.com

Recebido em 02 de abril de 2014

Aprovado em 10 de julho de 2014

