

**FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO**

LETÍCIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A EXCLUSÃO NA INCLUSÃO: o direito fundamental à
educação das pessoas com deficiência intelectual

VITÓRIA
2010

LETÍCIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A EXCLUSÃO NA INCLUSÃO: o direito fundamental à
educação das pessoas com deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de
Vitória, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre
em Direito.

Orientadora: Prof. Dr^a. Gilsilene Passon Picoretti Francischetto.

VITÓRIA
2010

LETÍCIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

A EXCLUSÃO NA INCLUSÃO: o direito fundamental à educação das pessoas com deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direito e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Direito.

Aprovada em de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Gilsilene Passon Picoretti Francischetto
Faculdade de Direito de Vitória
Orientadora

Prof.

Prof.

Aos meus pais pelo amor supremo que me acolheu ao longo da jornada, assim como pelo sacrifício feito para permitir a realização do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora que, com sua dedicação e paixão pelo ensino, ajudou-me a perceber os novos rumos dos direitos fundamentais e da educação inclusiva.

Aos membros da banca que prontamente aceitaram o convite para participar da minha defesa, enriquecendo meu trabalho e contribuindo imensamente com o meu crescimento.

A mamãe e papai pelo carinho que permitiu a realização do meu sonho, pelos sacrifícios financeiros feitos em meu favor, pela compreensão nos momentos de ausência e pela compaixão nos momentos de desespero, por não permitirem que eu desistisse, meu muito obrigado e minha gratidão eterna. Obrigado por acreditarem em mim.

Ao meu irmão Lucas, agradeço pelo apoio e pelas palavras inspiradoras que me deram oxigênio quando eu pensava em desistir.

A vovó Orlanda pelas conversas sábias, que comoviam e me faziam acreditar que o sonho era possível e, a realização também. A vovó Rita e ao vovô Ewerly agradeço pelo acalento, que me deu forças ao longo da jornada.

Ao meu marido, por ter acreditado no meu trabalho e, que mesmo diante de tantas ausências, não teve dúvida do meu carinho.

Aos meus amigos e familiares por compreenderem minhas ausências e me dar forças para continuar a caminhada.

Aos anjinhos da guarda, vovô Roberto e bisavô Claudinor, que mesmo fora do plano terreno, me protegeram e me iluminaram durante a árdua jornada.

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.”

Boaventura de Sousa Santos.

RESUMO

A educação aliada a outros fatores torna-se instrumento relevante para o crescimento intelectual e social do indivíduo, entretanto, ao longo da história é possível observar que por diversas vezes foi ofertada a população com o objetivo de atender aos anseios das classes dominantes. Consenso de que se torna indispensável à emancipação do indivíduo, a Constituição Federal de 1988 dispôs a educação como direito fundamental, tornando com isso sua observância obrigatória. É por esta razão que o Estado deve assegurar o direito à educação por meio de prestações positivas. Constatada a dificuldade em efetivar o direito à educação nas redes regulares de ensino, não é difícil concluir que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram dificuldades ainda maiores. É neste contexto, em atenção aos dispositivos formais, que as crianças com deficiência intelectual são incluídas na rede regular de ensino, mas sem encontrar o aparato necessário são excluídas no cotidiano escolar. O presente trabalho busca identificar como deve ser desenvolvido o projeto educacional emancipatório aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que a educação tenha o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, e não o de atender aos anseios das classes dominantes. Após demonstrar no capítulo um a efetividade dos direitos fundamentais e as dificuldades de sua efetivação, no capítulo dois, questões inerentes ao ambiente escolar inclusivo foram investigadas, para no capítulo três esclarecer a diferença entre deficiência intelectual e doença mental. Com a pesquisa teórica finalizada foi possível concluir que os alunos com deficiência intelectual devem ser incluídos de forma obrigatória na rede regular de ensino e, que a deficiência causadora da necessidade educacional especial não deve ser foco de preocupação da educação inclusiva e sim a conscientização da sociedade e dos profissionais envolvidos no projeto educacional, de que precisam ter o conhecimento necessário para atender referidas necessidades. Atendendo aos dispositivos formais, e desenvolvendo mecanismos que assegurem a inclusão, o projeto educacional traz à tona a inclusão efetiva, cuja preocupação central reside na emancipação do indivíduo.

Palavras chave: Direito Fundamental. Educação. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

Education combined with other factors become relevant instrument for the intellectual and social growth of the individual, however, throughout history you can see that was offered several times the population in order to meet the aspirations of the ruling classes. Consensus that is indispensable to the emancipation of the individual, the Constitution of 1988 set out to education as a fundamental right, thereby making their observance mandatory. It is for this reason that the state must guarantee the right to education through positive benefits. Given the difficulty in effecting the right to education in regular education networks, it is not difficult to conclude that students with special educational needs are even greater difficulties. In this context, attention to the formal devices that children with intellectual disabilities are included in regular education, but finding the necessary trimmed are excluded in the classroom. This study aimed to identify how the project should be developed emancipatory education for pupils with special educational needs, so that education has the goal of promoting the development of the student, not to satisfy the wishes of the ruling classes. After demonstrating the effectiveness of a chapter on fundamental rights and the difficulties of its implementation, in chapter two, issues relating to inclusive school environment were investigated in chapter three to explain the difference between intellectual disability and mental illness. With the theoretical research completed, it was concluded that students with intellectual disabilities should be included in a mandatory way in the regular education and that the defect that the special educational needs should not be a focus of concern of inclusive education, but awareness of society and professionals involved in the educational project, they need to have the knowledge necessary to meet those needs. Given the formal devices, and developing mechanisms to ensure the inclusion, the education project brings the effective inclusion, whose main concern lies in the emancipation of the individual.

Keywords: Fundamental Right. Education. Intellectual Disability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 A EDUCAÇÃO POR MEIO DA PRESTAÇÃO POSITIVA DO ESTADO.....	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS.....	14
1.2 DOS DIREITOS SOCIAIS.....	33
1.2.1 Direito à educação e a máxima eficácia dos direitos fundamentais.....	41
1.3 DIFICULDADES INERENTES À EFETIVAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO.....	47
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A INTEGRAÇÃO COMO PROIBIÇÃO DE EXCLUSÃO NA INCLUSÃO.....	57
2.1 A INCLUSÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	57
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	71
2.3 PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	85
3 O RECONHECIMENTO DA DEFICIÊNCIA COMO REQUISITO NECESSÁRIO AO ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	110
3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DOENÇA MENTAL: DISTINÇÃO NECESSÁRIA.....	118
3.2. EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MECANISMO PARA MANUTENÇÃO DA DESIGUALDADE OU FONTE DE EMANCIPAÇÃO?.....	134
3.2.1 A proibição da exclusão na inclusão na rede regular de ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência intelectual.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	176

INTRODUÇÃO

Para que o indivíduo tenha condições de intervir na ordem social e econômica em que vive é indispensável que tenha acesso a educação, pois é por meio deste direito constitucional que sua emancipação será viabilizada. Consenso de que deve ser assegurada de forma indistinta a todos os cidadãos, verifica-se que ao longo da história foi por diversas vezes ofertada para atender aos anseios das classes dominantes.

Constatada a dificuldade em assegurar o direito fundamental à educação na rede regular de ensino, questionam-se quais são os objetivos da educação disponibilizada aos alunos com necessidades educacionais especiais em razão de deficiência intelectual. Pretendem os legisladores assegurar mecanismos para a proibição de exclusão na inclusão ou, mais uma vez, objetivam atender aos anseios políticos e econômicos?

Ainda que figure na política educacional brasileira normas pertinentes a inclusão do aluno com deficiência, a rotinas das escolas demonstram que pouco ou quase nada tem sido feito para assegurar a inclusão. Desta forma, quando a sociedade e a escola não se preparam para lidar com o aluno com deficiência intelectual e a matrícula é feita, assegurando com isso a inclusão, mas na medida em que educação não é disponibilizada a contento, a exclusão apresenta-se como empecilho ao convívio e ao aprendizado deste aluno.

A dificuldade de evitar a exclusão na inclusão, aliada ao incômodo de verificar que muitas das crianças com deficiência eram e são incluídas na rede regular por força de dispositivos legais, mas que na prática não recebiam a atenção merecida, fez com que se discutisse a exclusão na inclusão, isto é, assegura a matrícula na rede formal de ensino, mas não se faz o preparo necessário ao atendimento de suas necessidades educacionais especiais, promovendo com isso, a exclusão dentro do ambiente escolar.

Para reforçar o entendimento de que não é legítima a exclusão na inclusão, assim como para desfazer o mito de que o aluno com deficiência intelectual não tem capacidade de aprender, o trabalho foi dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado de “A Educação através da prestação positiva do Estado”, demonstra a contextualização histórica e o surgimento dos direitos fundamentais, para localizar o direito à educação como fundamental, de natureza social e observância obrigatória pelo Estado e pelos indivíduos. Neste capítulo são enfatizados os mecanismos para a máxima eficácia dos direitos fundamentais.

Com a pesquisa bibliográfica do primeiro capítulo foi possível identificar que os Direitos Fundamentais surgem a partir da segunda metade do século XVIII, período este em que se verificou a presença dos três requisitos para a configuração de referidos direitos, quais sejam, indivíduo, Estado e texto normativo.

Com o desenvolvimento da organização política e econômica dos Estados foi possível observar que o contexto histórico influenciou diretamente nas garantias asseguradas na Constituição Federal vigente.

Na tentativa de rever o modelo de organização política centrada no poder unitário foram analisados os precursores do movimento iluminista, que tecerem críticas ao Estado Absoluto, propiciando o surgimento do Estado Liberal.

Com o advento do Estado Liberal configurou-se como uma reação ao Estado Absoluto, pois deveria limitar-se a uma atuação negativa, isto é, não deveria interferir nas relações ou quando se fizesse necessária a interferência deveria ser a menor possível.

O segundo capítulo foi contemplado com o título: “Educação Inclusiva: a integração como proibição da exclusão na inclusão”. Nesta parte do trabalho, questões relativas à inclusão de qualidade, isto é, efetiva e não meramente formal, foram analisadas. Para que seja possível compreender o objeto de estudo, qual seja a inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino, foi delimitado o uso correto das expressões, isto é, pessoa com deficiência e não pessoa portadora de deficiência.

Se hoje não é permitida a exclusão do aluno com deficiência, os acontecimentos históricos refletem que o passado recente não tinha esta preocupação. Neste contexto, a evolução da educação especial e inclusiva no Brasil foi analisada. Para destacar o objeto de estudo do capítulo foram analisados os princípios e legislações pertinentes a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

O terceiro e último capítulo demonstra a necessidade de ofertar o direito a educação na rede regular de ensino aos alunos com deficiência intelectual, demonstrando para tanto, quais são as características e dificuldades a serem superadas no projeto educacional voltado aos alunos com mencionada deficiência.

Utilizando as definições de Boaventura de Sousa Santos, marco teórico adotado na pesquisa, o último capítulo discute a inclusão dos alunos com deficiência intelectual a partir de um projeto educacional emancipatório. Em referido projeto, busca-se demonstrar que não basta uma educação massificadora, para que seja efetiva, deve à educação ser de qualidade e capaz de gerar o inconformismo, assim como de permitir ao aluno que transforme ou interfira na realidade em que está inserido.

Assim, ressaltando a necessidade de uma educação de qualidade, procurou-se demonstrar como seria um projeto educacional aos alunos com deficiência intelectual. Por certo, referido projeto deve ser capaz de atender as necessidades educacionais especiais do alunado com deficiência intelectual.

Ainda se valendo da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, foi traçado um paralelo entre a educação dos alunos com deficiência intelectual e a linha abissal, responsável por dividir o universo em “este lado da linha”, e o “outro lado da linha”. Nesta perspectiva, foram demonstradas as dificuldades a serem superadas pelos professores, gestores, familiares e alunos, deixando claro ao final, que ainda que o ritmo de aprendizagem seja diferente, os alunos com deficiência intelectual possuem habilidades e competências próprias que não podem deixar de ser estimuladas.

Com o trabalho foi possível concluir que os alunos com deficiência intelectual não podem ser excluídos na inclusão, mas que tal fato ainda é uma constante na vida de

tais alunos. Observou-se que muitas são as dificuldades a serem superadas pela escola e pelos professores, mas que o preparo, compreendido como organização e planejamento educacional prévio, são trabalhosos, mas permitem a integração do aluno com deficiência.

Também foi possível perceber que ainda que o aluno com deficiência não alcance o grau tradicionalmente previsto no currículo escolar, a sua interação e integração com o ambiente regular de ensino, junto com os pares de sua idade cronológica, propiciam o alcance do objetivo da educação inclusiva, qual seja, o preparo para vida e o desenvolvimento das habilidades como um todo.

Conclui-se que ainda há muito a ser feito pelos alunos com deficiência intelectual, quebrar o mito de que não são capazes talvez seja o maior deles, entretanto, o movimento crescente de luta pelo direito das minorias e a quantidade de instrumentos que obrigam a inclusão efetiva e não meramente formal, já indica um caminho importante a ser seguido, qual seja, a preservação da dignidade e dos direitos humanos dos referidos alunos.

Para viabilizar a pesquisa foi utilizado o Método Dialético, com as técnicas de pesquisas exploratórias e descritivas. A primeira foi procedimentalizada mediante pesquisa bibliográfica, objetivando coletar informações sobre Teoria dos Direitos Humanos e educação inclusiva, para análise e interpretação de dados. A pesquisa descritiva, por sua vez, foi expressa através da apresentação da necessidade de garantir de forma efetiva a educação inclusiva aos alunos com deficiência intelectual, como respeito aos direitos fundamentais e humanos.

1 A EDUCAÇÃO POR MEIO DA PRESTAÇÃO POSITIVA DO ESTADO

Inserida em um modelo de Estado Democrático, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como constituição cidadã, não se limita a declarar direitos, mais do que isso, estabelece a forma de organização estatal, assim como a posição jurídica dos indivíduos e sua relação com o poder público.

Neste contexto, a Constituição Federal vigente irá delimitar a relação entre Estado e indivíduo, indicando quais são os direitos e obrigações inerentes a cada um. Sem desconsiderar a relevância dos demais direitos elencados na Constituição de 1988, este trabalho tem como núcleo estruturante o direito fundamental à educação.

O direito à educação foi apresentado pela Carta Magna como direito social e fundamental, e é por esta razão, que o direito subjetivo de exigir do Estado à prestação adequada ao processo de ensino e aprendizagem, assim como as consequências diante de uma prestação estatal negativa serão analisados, com o objetivo de demonstrar que a educação, seja regular ou inclusiva, não pode deixar de ser ofertada.

Diante da essencialidade do direito à educação no campo da liberdade de pensamento, no direito de petição, na liberdade de reunião, no direito ao voto e à democracia, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 473) explica que é um truísmo afirmar que o nível de ensino de certa sociedade constitui um pressuposto do direito fundamental, o que para o autor, realça ainda mais a importância do direito fundamental à educação.

Na medida em que o processo de ensino e aprendizagem eleva o indivíduo a condição de emancipado, permite que o mesmo desenvolva a capacidade de raciocínio crítico, o que promove também sua liberdade, tendo em vista que não encontrará óbice ao pleno exercício dos direitos constitucionais. É por esta razão que o direito à educação é importante no desenvolvimento do cidadão.

Ainda que no campo dogmático o direito à educação seja compreendido como fundamento parcial dos direitos fundamentais, pois constitui apenas um entre tantos outros direitos fundamentais previstos no título II da Constituição Federal de 1988, a realidade do nível de ensino dos Estados, aliados a dados reais condicionam decisivamente o regime jurídico-constitucional do estatuto positivo dos cidadãos (CANOTILHO, 2003, p. 473)

O fato de ser compreendido como base dos direitos fundamentais enaltece a importância do direito à educação, pois a garantia de acesso ao processo de ensino e aprendizagem pode ser decisiva, para o exercício dos demais direitos fundamentais. O exercício do direito político, compreendido no direito de votar e de ser votado é um exemplo de como o direito à educação condiciona o acesso a outros direitos fundamentais.

O artigo 14 da Constituição Federal de 1988 introduz o capítulo dos direitos políticos, dispondo no *caput* que a soberania popular será exercida através do voto, que deverá ter igual valor para todos. No parágrafo 1º, II, “a”, dispõe que o alistamento eleitoral e o voto são facultativos para os analfabetos, e por fim, no parágrafo 4º dispõe que são inelegíveis os analfabetos.

Conclui-se que ter acesso ao direito educacional é condição para que prevaleça o princípio da igualdade, assim como a condição para o exercício do direito político fundamental à elegibilidade e ao voto obrigatório.

Diante do exposto, uma vez que é elencado como direito fundamental, de natureza social e prestacional, deve também ser compreendido como integrante do mínimo existencial¹, que não pode ser violado, pois condiciona sua observância a fruição dos demais direitos fundamentais.

Não se afirma aqui, diante do mínimo existencial, que os direitos fundamentais estão escalonados conforme o grau de relevância ou essencialidade pretende-se apenas

¹ Neste sentido, dispõe Ana Paula de Barcellos (2002, p. 259), esclarecendo que o direito à educação e à saúde, formam o primeiro momento da dignidade humana, tendo em vista que asseguram as condições necessárias para que o indivíduo possa construir a partir delas sua própria dignidade.

advertir que os direitos prestacionais devem ter máxima eficácia, isto é, a aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais sociais é indispensável para a efetivação de referidos direitos.

Assim, a educação tem em seu núcleo estruturante os princípios da dignidade da pessoa humana e da liberdade. Uma vez que deve ser ofertada de forma incondicional e imediata pelo Estado, sua violação assegura ao indivíduo a possibilidade de utilização de instrumentos jurisdicionais, para garantia do preceito fundamental.

Para compreender a relevância do direito à educação e sua localização como fundamental e mínimo existencial, indispensável se mostra a contextualização histórica dos direitos fundamentais, para que, posteriormente, se compreenda sua natureza de direito social.

Considerando a necessidade de interdisciplinaridade entre as ciências, o presente capítulo tece considerações acerca da importância da educação, a partir do desenvolvimento histórico e político dos modelos de organização político e da sociedade, compreendido aqui a evolução dos Estados Absoluto, Liberal e Social. Para posteriormente, identificar a educação como direito fundamental, de natureza é social e prestacional.

Investiga-se o Direito à Educação como um Direito Prestacional, que deve ser ofertado de forma incondicional, pois a Constituição Federal de 1988 o dispôs como Fundamental. Para viabilizar a pesquisa serão analisados os instrumentos e as dificuldades encontradas para a máxima efetivação dos direitos fundamentais.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS

A Constituição Federal de 1988 elencou no título II o rol de direitos e garantias fundamentais. Observa-se que neste há presença dos direitos sociais, que entre outros preserva o direito à educação, inscrito no artigo seis.

Inserido no rol de direitos fundamentais, a educação goza de posição privilegiada no ordenamento jurídico. Com proteções específicas e status de cláusula pétrea (MARTINS NETO, 2003, p.87), é considerado um direito subjetivo de observância obrigatória pelo Estado.

Assim, para compreender a relevância da norma que assegura o direito à educação, indispensável se faz a análise do contexto no qual foi inserido na Constituição Federal, qual seja, no rol de Direitos Fundamentais, que o eleva a uma localização diferenciada em relação aos demais dispositivos inseridos no ordenamento jurídico.

Atento à relevância dos direitos fundamentais, Antônio Enrique Pérez Luño (2004, p.19) esclarece que os direitos fundamentais não estão apenas elevados à condição diferenciada, mais do que isso, são indispensáveis ao constitucionalismo, pois as normas consagradas como fundamentais, quando compreendidas junto com as que consagram a forma de Estado e as que estabelecem o sistema econômico, são decisivas para definir o modelo constitucional e a sociedade.

As normas consagradas como fundamentais, assim como as que definem a forma de Estado e as que estabelecem o sistema econômico são decisivas para o modelo constitucional, pois é por meio da independência e do nexos estabelecido entre elas é possível observar que para a existência do Estado de Direito, imprescindível se faz a presença e a garantia dos direitos fundamentais.

Se o Estado de Direito tem como requisito a presença dos direitos fundamentais, estes por sua vez só encontram campo de existência no Estado de Direito, tendo em vista ser este o modelo de organização política e da sociedade capaz de efetivá-los.

Uniformizado o entendimento de que os direitos fundamentais são indispensáveis no Estado de Democrático de Direito, torna-se necessária a sua definição, afim de que se compreenda a relevância e o surgimento destes direitos.

A definição precisa do que sejam direitos fundamentais é tarefa árdua, tendo em vista que a transformação dos direitos fundamentais durante sua evolução histórica é grande. Essa dificuldade encontra grau ainda maior de complexidade quando se observa a quantidade de expressões para sua denominação, tais como direitos naturais, direitos humanos, direitos do homem, direitos fundamentais do homem, direitos individuais, entre outros (SILVA, 2005, p.175).

Ainda que expresse o direito voltado à proteção do homem, merecem destaque as denominações utilizadas. Direitos do homem e direitos humanos devem ser compreendidos como o conjunto de normas e princípios, enunciados sob a forma de declaração por organismo internacional, com o objetivo de despertar a consciência dos indivíduos e dos governantes para a necessidade de proteger os valores fundamentais do homem.

Norberto Bobbio (2004, p. 25) esclarece que:

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas [...].

Paulo Dourado de Gusmão (2008, p. 54) leciona que o direito natural não se confunde com o direito positivo, pois o primeiro não depende de lei alguma, é evidente, espontâneo e autônomo, o direito positivo por sua vez, resulta de ato de vontade, é heterônomo e imposto pelo Estado, pela sociedade ou convencionado pela comunidade internacional.

É por meio da lei que o direito positivo impõe a vontade do Estado, por meio de costume reflete a vontade da sociedade e finalmente, os tratados e convenções internacionais representam o que é convencionado pela comunidade internacional.

Frequentemente o direito natural e o direito positivo estão em sentidos divergentes, entretanto, não se pode olvidar que na época da Revolução Francesa o direito natural foi primordial e inspirador da “Declaração dos Direitos do Homem e do

Cidadão”, que o enunciava expressamente, o que demonstra a convergência entre o direito natural e o positivo (GUSMÃO, 2008, p. 54).

A história demonstra que na medida em que o Positivismo passou a imperar nas ciências sociais a oposição entre o direito natural e o positivo passou a ser evidenciada. A divergência foi fortemente sustentada pelos jusnaturalistas, que defendiam o direito natural como instrumento eficaz para medir a legitimidade do direito positivo.

Identificada as características pertinentes ao direito positivo e ao direito natural, atenta-se para a validade das normas provenientes do direito. Quando emanadas da autoridade competente as normas serão válidas, podendo ser originária, como é o caso da Constituinte, ou derivada, quando decorre da Constituição (GUSMÃO, 2008, p. 61).

Quando decorre da Constituição o direito encontra validade na medida em que é elaborado em conformidade com as normas constitucionais reguladoras de sua produção.

Assim, é possível concluir que as normas pertinentes à educação, assim como todas as outras inseridas no rol de direitos e garantias fundamentais são normas originárias, pois decorrem da Constituinte.

As legislações esparsas e convenções que guardam em seu cerne de preocupação a efetivação do direito fundamental à educação são normas derivadas, pois devem estar em consonância com os preceitos constitucionais reguladores de sua produção.

O direito social a educação, assim como todos os demais direitos fundamentais, devem ter aplicabilidade imediata, tendo em vista que o legislador e os governantes devem buscar a máxima eficácia dos direitos fundamentais. Antes de iniciar a discussão acerca da eficácia de referidos direitos, atenta-se a polêmica existente acerca de qual seria a melhor terminologia para os direitos inseridos no rol dos direitos e garantias fundamentais.

Ainda que não exista uma única terminologia correta, a utilização de mais de uma expressão pela Constituição Federal tornou-se um problema. Neste sentido, Dimitri Dimoulis e Leonardo Martins (2007, p. 53) explicam que:

[...] os vários termos adquiriram significados diferentes na história constitucional mundial, segundo, porque o emprego de certo termo pela Constituição Federal pode oferecer argumentos sistemáticos a favor ou contra a tutela de certos direitos, por exemplo, sugerindo a exclusão dos direitos sociais quando há referência a “direitos individuais” ou a “liberdades fundamentais” [...].

A polêmica acerca da aceção da terminologia de direito fundamental decorre, em sua maior parte, da evolução histórica da sociedade. Se a sociedade é dinâmica e o direito positivo tem como destinatário a sociedade, compreensível que não seja estanque e passe por significações distintas ao longo da contextualização histórica.

É por esta razão que se afirma que a estabilidade do direito é relativa. Uma vez que a sociedade é dinâmica, e que as regras de direito positivo devem incidir sobre ela, com a finalidade de promover a coexistência pacífica, natural que passem por modificações, para melhor atender aos anseios sociais.

Ressalta-se, porém, que mesmo diante da relatividade do direito positivo, o direito do homem, estudado a partir do direito natural deve ser compreendido como imutável, no sentido de que sua finalidade de proteger o gênero humano não pode variar. Conclui-se que, ainda que a regra de direito positivo passe por modificação ou receba nomenclatura diferenciada, o objetivo de preservação do homem, insculpido no direito humano não pode sofrer mutação.

Finaliza-se a discussão, com o entendimento de que não deve ser alterada ao longo do desenvolvimento histórico a garantia e a efetivação dos direitos fundamentais, pois estes constituem a principal garantia do indivíduo em um Estado Democrático de Direito, sendo também responsável pela orientação e promoção da pessoa humana (LUÑO, 2004, p. 20).

Observa-se que, apesar de uniforme no que tange aos dispositivos que garantem a efetivação dos direitos compreendidos como fundamentais, a Constituição Federal

de 1988 não adota uma terminologia única. Neste contexto, observa-se que todas as disposições do Título II da Constituição Federal são direitos fundamentais, ainda que sejam identificados como direitos individuais, coletivos, sociais, nacionalidade ou políticos.

É importante ressaltar que o termo “Direitos Fundamentais” não é o único utilizado pela Constituição Federal para assegurar direitos, entretanto, ao se tratar de garantias positivadas, deve ser o termo utilizado, pois, além de ser a terminologia adotada pela Constituição Cidadã, pelo fato de ser genérica, pode abranger todos os direitos enunciados pelo título II da Constituição Federal, assim como, os direitos de liberdade e os de igualdade (DIMOULIS, MARTINS, 2007, p. 53).

Neste contexto, não é cediço concluir que em razão da localização distinta que se encontram no ordenamento jurídico, os direitos denominados “fundamentais”, tal como o direito à educação, gozam de proteção constitucional e não podem ser extintos pelo legislador ordinário, pois constituem o mínimo de direitos assegurados pela Constituição Federal.

No mesmo sentido dispõe João dos Passos Martins Neto (2003, p. 79), explicando que a qualificação de certos direitos fundamentais supõe que o ordenamento positivo no qual se inserem os contemple com um status especial, que os faz distintos, e mais importantes, que os demais direitos, aos quais se chama de correntes ou ordinários.

A condição especial em que foram elencados no texto normativo os tornam distintos, pois ocorre por meio da elevação dos direitos fundamentais à condição de direitos subjetivos dotados, a um só tempo, de uma situação normativa preferencial e de uma proteção maior que a normalmente conferida aos restantes direitos, o que por certo, proporciona um relevo singular no ordenamento jurídico (MARTINS NETO, 2003, p. 79).

A situação normativa preferencial decorre não só da supremacia do texto normativo em que estão inseridos, como também da possibilidade de legitimação de normas hierarquicamente inferiores, assim como a força vinculante inerente aos dispositivos

constitucionais. A condição de subjetividade que os permeia permite que os indivíduos utilizem os direitos fundamentais como instrumento de defesa diante de possíveis arbitrariedades ou omissões estatais.

Com previsão constitucional no artigo 208, §1º a educação é direito público subjetivo, que deve ser ofertado gratuitamente pelo Estado. A consequência do dispositivo constitucional reside na faculdade do indivíduo exigir o cumprimento de um dever, sob pena de imposição coercitiva, dentro dos limites estabelecidos pela norma jurídica.

Na prática, reflete a possibilidade não só do cidadão dito normal, como também do portador de necessidades especiais, de exigir a prestação positiva do direito fundamental à educação, que deve ser ofertada de forma incondicional, pelo Estado.

É por esta razão que Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 20) afirma que os direitos fundamentais são compreendidos na ordem normativa constitucional como um conjunto de valores objetivos e, ao mesmo tempo como marco de proteção das situações jurídicas subjetivas.

Compreendidos como valores objetivos, os direitos fundamentais representam o resultado do acordo básico, obtido a partir da tensão existente entre as diferentes classes sociais, correspondendo, portanto, a um sistema de valores e princípios de alcance universal, que devem informar todo o ordenamento jurídico (LUÑO, 2004, p. 22).

Neste diapasão é possível concluir que, fruto do consenso social, os direitos fundamentais tornam-se positivados, e por esta razão possuem alcance universal, devendo seu fiel cumprimento ser observado pelo Estado e pelos indivíduos, o que deságua no convívio harmônico da sociedade.

Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 22) leciona que o marco das proteções subjetivas pode ser compreendida na dimensão subjetiva dos direitos fundamentais, que é concebido como instrumento de defesa do indivíduo frente a onipotência do Estado.

Uma vez que são indispensáveis ao exercício da liberdade e a observância do princípio da igualdade, com força para condicionar o exercício dos demais direitos fundamentais, necessária se faz a contextualização do surgimento de tais direitos, para posteriormente identificar sua imprescindibilidade no Estado Democrático de Direito.

Os direitos fundamentais têm uma longa história, há quem vislumbre suas primeiras manifestações no direito da Babilônia desenvolvido por volta do ano 2000 a.C., quem os reconheça no direito da Grécia Antiga e da Roma Republicana e quem diga que se trata de uma idéia enraizada na teologia cristã, expressa no direito da Europa Medieval (DIMOULIS, MARTINS, 2007, p. 24)

Ainda que não reste dúvida acerca da riqueza com que se perpassou ao longo da história, neste trabalho a contextualização limitar-se-á a análise dos direitos fundamentais a partir da segunda metade do século XVIII, aliando seu desenvolvimento ao apogeu dos modelos históricos de organização do poder político e da sociedade.

No século XVIII, Rousseau desenvolveu a teoria do contrato social para justificar toda forma de poder a partir do livre consentimento dos membros da sociedade. Compreendido como reflexo da vontade geral, o consentimento foi constituído como fundamento da lei entendida como instrumento para garantir e limitar a liberdade (LUÑO, 2004, p. 32).

Na mesma linha de Rousseau, Kant defendeu que todos os direitos naturais deveriam ser compreendidos como direito à liberdade, concomitantemente, abriu campo propício ao desenvolvimento da definição do Estado de Direito. Observa-se a interdependência dos direitos fundamentais no Estado de Direito, onde as leis soberanas constituem a manifestação externa das exigências de racionalidade e de liberdade (LUÑO, 2004, p. 32).

Rousseau e Kant colaboraram para o surgimento dos elementos essenciais aos direitos fundamentais. Observa-se que tanto no consentimento geral e livre dos

cidadãos, assim como nas manifestações externas de liberdade e racionalidade, a atenção era voltada aos mecanismos eficazes para promover a proteção do homem.

Por meio da racionalidade, liberdade e igualdade, pretendiam os filósofos demonstrar que a arbitrariedade de quem detém o poder é rejeitada, não mais se permitindo legitimar a vontade despótica do soberano. A consequência foi visualizada na segunda metade do século XVIII, com a substituição progressiva do direito natural, por direitos dos homens e por direitos fundamentais.

Se é a partir da segunda metade do século XVIII que se visualiza os direitos fundamentais, neste contexto, o nascimento da primeira, segunda e terceira dimensões² de direitos, será estudado concomitante ao surgimento dos modelos de organização do poder político e da sociedade, visualizados no Estado Liberal, no Estado Social e no Estado Democrático.

Considerando o marco temporal da segunda metade do século XVIII, é possível constatar que o surgimento dos direitos fundamentais esteve condicionado a presença de três elementos essenciais, quais sejam, o Estado, o indivíduo e o texto regulador da relação entre Estado e indivíduos (DIMOULIS, MARTINS, 2007, p. 25 – 27).

O Estado, no surgimento dos direitos fundamentais, é visualizado como órgão indispensável, não só porque assegura a imposição do poder, como também por controlar e impor as decisões, garantindo assim, o surgimento e a proteção dos referidos direitos.

Ressalta-se que, compreender o Estado como elemento essencial ao surgimento dos direitos fundamentais importa em reconhecê-lo como tal, a partir do Estado Moderno, tendo em vista que as idéias políticas indicam que o Estado está atrelado a análises filosóficas do século XVII, em reação a fragmentação medieval do poder político (DIMOULIS, MARTINS, 2007, p. 25).

² As dimensões de direitos fundamentais devem ser compreendidas como perfil de evolução que os direitos fundamentais possuem na Constituição Federal, atrelado seu surgimento ao desenvolvimento e construção dos Estados, que não abandonam o aspecto histórico, social e cultural.

O Estado na medida em que assegura e controla o poder tem como objetivo proteger o indivíduo, que é compreendido como o segundo elemento para constatar o surgimento dos direitos fundamentais. Assim, é possível concluir que o indivíduo é destinatário da proteção dos direitos fundamentais, e que conseguem efetivá-los através das disposições constitucionais, que são devidamente asseguradas pelo Estado.

A efetivação dos direitos fundamentais é assegurada pelo Estado através do texto normativo regulador da relação entre Estado e indivíduos, que é compreendido como o terceiro elemento indispensável ao surgimento dos direitos fundamentais.

O texto normativo é indispensável, pois na medida em que declara os direitos na Constituição Federal passa a dispor de supremacia em relação às demais normas do ordenamento jurídico, o que significa que além da validade em todo o sistema jurídico, tem também força vinculante.

Desta forma, é possível concluir que a validade no território nacional é incondicional e sua observância é obrigatória. Torna-se imprescindível o texto normativo, tendo em vista, que entendido a partir da conformação do direito positivo com o direito natural, reflete a expressão da racionalidade da natureza humana, assim como a possibilidade de resistência diante do arbítrio de quem detém o poder (LUÑO, 2004, p. 30).

Neste contexto, é possível concluir que o terceiro requisito ao surgimento dos direitos fundamentais tem a finalidade promover o controle das relações entre Estado e indivíduo. Ao indivíduo é facultado cobrar uma prestação estatal, pois está declarado como direito e, ao Estado é possível impor e controlar as decisões, assim como o poder, sobre os indivíduos, pois é assegurado pelo texto normativo.

José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 377) considera indispensável que os direitos fundamentais estejam positivados na Constituição, explicando que:

[...] Não basta qualquer positivação. É necessário assinalar-lhes a dimensão de *Fundamental Rights* colocados no lugar cimeiro das fontes de direito: as normas constitucionais. Sem esta positivação jurídica, os direitos do homem

são esperanças, aspirações, idéias, impulsos, ou até, por vezes, mera retórica política, mas não direitos protegidos sob a forma de normas (regras e princípios) de direito constitucional. Por outras palavras, onde não existir constituição não haverá direitos fundamentais [...].

Do exposto, é possível caminhar para o entendimento de que não só os direitos fundamentais são indispensáveis para a concretização dos direitos do homem, como também um texto normativo forte, denominado de Constituição Federal, com força suficiente, para através de sua supremacia, assegurar a positivação e efetivação destes direitos.

Constatado que os requisitos para o surgimento dos direitos fundamentais apresentaram-se reunidos somente na segunda metade do século XVIII (DIMOULIS, MARTINS, 2007, p. 27), inaugura-se, a partir deste período histórico, a contextualização de seu desenvolvimento, que permeada por conquistas sociais reflete a harmonia e o bem estar da coletividade onde irradia seus efeitos.

No século XVIII a Europa vivenciou um período de grande desenvolvimento econômico, científico e cultural, que veio acompanhado pelo fortalecimento do pensamento iluminista. Observa-se que o século das luzes foi fortalecido não só em razão dos seus ideais e do severo combate ao absolutismo, mas também pela aspiração do jusnaturalismo iluminista por constitucionalizar-se, ou seja, por converter em direito positivo os pressupostos dos direitos naturais (LUÑO, 2004, p.33).

Em oposição às idéias de governo do absolutismo francês, o iluminismo defendia o liberalismo econômico e político através de uma prestação estatal negativa. Neste contexto, verifica-se o surgimento do Estado Liberal, atrelado à preocupação com os direitos individuais do homem, que configuraram a primeira dimensão de direitos fundamentais.

O modelo de Estado Absoluto, ferozmente criticado pelo pensamento difundido no século das luzes, era mantido através dos princípios da soberania indivisível e ilimitada. Através da defesa do poder unitário, concentrado na pessoa política do soberano, rechaçava a idéia de separação dos poderes. A crítica a este modelo de

estado se fortaleceu não em razão das leis, que eram observadas pelo soberano, mas sim, em virtude da negação dos direitos fundamentais.

João dos Passos Martins Neto explica que (2003, p. 103), na medida em que se fundamenta na soberania indivisível e no poder ilimitado do soberano, o Estado Absoluto distancia-se de uma concepção que reconheça quaisquer direitos como oponíveis à atividade legislativa, negando desta forma, a existência de regras substantivas de escalão superior e a vinculação do legislador a estas.

Assim, ainda que no Estado Absoluto existam leis, estas são feitas livres de condicionamento material, pois na medida em que os súditos transferem ao soberano o poder de governar, o fazem sem qualquer reserva de direitos naturais. A consequência é a negação do requisito de surgimento aos direitos fundamentais, qual seja, a existência de texto normativo regulador da relação entre Estado e indivíduos.

Neste sentido, esclarece João dos Passos Martins Neto (2003, p. 105) que:

[...] quando os indivíduos isolados transferem o poder de organizar a sociedade a um terceiro, mas sem fazer reserva de supostos direitos naturais, restringe-se a estabelecer a autoridade competente para legislar, mas sem antepor qualquer conteúdo normativo como indisponível ou intocável [...].

Conclui-se que, sem reserva de direito natural e sem antepor um conteúdo indisponível ou intocável, aos súditos não resta outra alternativa, salvo a submissão as regras impostas pelo soberano, que levam o Estado Absoluto a negar não só os requisitos, como também os direitos fundamentais.

Em reação ao absolutismo, caracterizado pelo poder ilimitado, contrapõe-se os direitos fundamentais, que guardavam na liberdade e na abstenção do Estado, através de um direito de cunho negativo, sua essência, especialmente os direitos de primeira dimensão, caracterizados pela proteção individual.

É neste diapasão que se afirma que o Estado Liberal constitui-se como um antagonismo ao Estado Absoluto, não só por aderir à separação dos poderes, como

também por tornar indisponível o direito fundamental (MARTINS NETO, 2003, p. 107).

Observa-se que a proteção do indivíduo contra o poder ilimitado e/ou arbítrio do soberano é característica marcante no Estado Liberal, que fortemente, enalteceu os princípios da liberdade e da igualdade.

Por meio de um modelo de organização política com baixo grau de atuação positiva, e com a predominância de deveres negativos, sustentados pela abstenção estatal, o princípio da liberdade e da igualdade torna-se o fracasso de um direito formal, sem garantia efetiva.

Assim, na medida em que o Estado se ausentava, através de prestações de cunho negativo, o desenvolvimento da industrialização crescia a largos passos, propiciando não só o capitalismo selvagem, como também a exploração desenfreada do homem pelo homem. A consequência não poderia ser outra, se não a ofensa e desrespeito a dignidade humana, favorecida pela proliferação da pobreza.

Neste sentido, João dos Passos Martins Neto (2003, p. 109) ressalta que:

[...] Começou-se a perguntar desde então, com acento claramente irônico, em que consiste a liberdade de pensar para um analfabeto, ou a liberdade de empresa para um pobre, e logo se percebeu, que uma liberdade jurídica, mesmo protegida, corre o risco de não ser exercida senão pelo mais forte. Com a evolução dos acontecimentos, ficou evidente que o Estado Liberal, se bem limitava o arbítrio monárquico, favorecia a exclusão da numerosa classe dos trabalhadores dependentes ou assalariados do proveito efetivo dos valores liberais [...].

Observa-se que, se de um lado o Estado Liberal rechaçava as idéias do Estado Absoluto, com o poder concentrado na mão do soberano, por outro, as idéias pregadas pelo liberalismo começavam a fracassar.

Sem sucesso, a ausência do Estado reclamada pelos princípios do liberalismo, tem efeito contrário, e passa a ser determinante nos conflitos sociais, provocados em razão da desigualdade de classes e da exploração do homem pelo homem.

Os princípios da igualdade e da liberdade tornam-se dispositivos formais, sem garantia de transposição ao mundo fático, que aliados ao crescimento da pobreza, através da exploração do homem, nos permitem concluir que os ideais do modelo liberal passam a não serem atendidos a contento.

Com a crise instalada no Estado Liberal, a abstenção do Estado no controle da economia e das liberdades individuais não é suficiente para garantir o desenvolvimento do país. Neste contexto, a atuação estatal baseada na ausência do Estado e, justificada nas garantias negativas, precisa ser repensada.

Diante da decadência do Estado Liberal e da constatação de que as garantias individuais não eram suficientes para promover a dignidade do homem, Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 38) leciona que ao longo do século XIX o proletariado, na medida em que avança a industrialização, desenvolve uma consciência de classe e passa a reivindicar os direitos econômicos e sociais. Observa-se que os direitos individuais, outrora reivindicados pela revolução burguesa, não atendem a contento os anseios sociais.

Com as novas exigências voltadas a proteção econômica e social surge o Estado Social, com a missão de investir no bem estar do indivíduo. A história da filosofia política demonstra a presença marcante da igreja no surgimento do Estado Social, tendo em vista que, foi através da encíclica Rerum Novarum que o Papa Leão XIII combateu a condição, a que os operários eram submetidos. Evidenciando os princípios de uma solução conforme a justiça e a equidade, a encíclica sustentou que a propriedade privada é direito relacionado à natureza humana, combateu o comunismo enquanto forma de empobrecimento e defendeu a justiça distributiva, combatendo o liberalismo (MARTINS NETO, 2003, p. 111).

Do exposto, é possível concluir que o Estado Social apresenta-se como um contraponto entre o comunismo e o liberalismo. João dos Passos Martins Neto (2003, p. 113) nos ensina que:

[...] o Estado Social encontra sua identidade essencial na incorporação ao catálogo jusfundamental dos chamados direitos sociais, que cumprem desde o início três tarefas predominantes. De um lado, eles atuam na

contenção da iniquidade nas relações de trabalho, impondo respeito a certas cláusulas e condições contratuais mínimas, de outro, eles nutrem o crescimento de uma força operária capaz de rivalizar com o capital pela via da liberdade de associação e do direito de greve, por fim, eles mitigam carências humanas elementares através da garantia do acesso a bens e serviços essenciais de outro modo inatingíveis para a população pobre [...].

O Estado Social, também conhecido como “Welfare State”, dá início à segunda dimensão de direitos fundamentais. Preocupado em promover o bem estar do cidadão, por meio da redução das desigualdades provocadas pelo liberalismo, foi consagrado pelos direitos econômicos, sociais e culturais.

A atuação do Estado deixa de ser negativa e se configura em prestações positivas, visualizadas por meio da oferta, pelo Estado, de direitos e garantias essenciais a existência digna do indivíduo, tais como saúde, educação, previdência, entre outros.

Ainda que à segunda geração de direitos fundamentais tivesse o bem estar do indivíduo como preocupação central, a história nos revela que somente com o final da Segunda Guerra Mundial, é que os direitos voltados à proteção da pessoa humana ganharam força.

Neste sentido, Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 41) explica que a série de acontecimentos trágicos, gravemente lesivos para a causa das liberdades, potencializou os esforços dos homens e das nações para estabelecer causas internacionais de proteção ao princípio da dignidade da pessoa humana, e aos direitos humanos.

Verifica-se que a barbárie provocada contra os princípios inerentes à proteção humana fez com que se despertasse a consciência crítica do homem no que tange a necessidade de sua proteção. Foi neste contexto, que surgiu a irrenunciabilidade dos direitos fundamentais, assim como a necessidade de emancipação integral do homem.

O Estado Social, através de prestações positivas, tinha como preocupação central a proteção da dignidade da pessoa humana. Assim, na medida em que estabelecia as

formas de intervenção estatal, visualizadas por meio de uma ação positiva, o Estado propiciava a ascensão social do indivíduo.

Insta ressaltar que o Estado Social foi importante à ascensão social, mas que esta era permitida por meio de uma justiça distributiva, que encontra no princípio da igualdade material seu norte de funcionamento. Foi por esta razão, que os direitos de segunda dimensão, tais como saúde, educação e previdência, foram inseridos nos textos normativos.

A preocupação com a preservação dos direitos de segunda dimensão não limitou ao território nacional, ao contrário, ganhou destaque internacional, tendo na Declaração dos Direitos do Homem e no Tratado dos Direitos Econômicos, Sociais e Políticos, força normativa.

Ainda que disposições internacionais e nacionais estabelecessem as regras necessárias para a efetivação dos direitos fundamentais sociais, econômicos e políticos, o pragmatismo dos textos, aliado a necessidade de ação do estado para a concretização, fez com muitos destes direitos encontrasse dificuldade em efetivação.

Observa-se que a atuação excessiva em inúmeros setores da economia, aliada a queda do regime socialista, contribuiu para o fracasso do Estado de Bem Estar Social, que não mais conseguia atender a contento as prestações materiais indispensáveis aos indivíduos (PESSANHA, 2006, p. 302).

Através de prestações positivas, que requerem uma atuação do Estado não só política, mas também orçamentária, o modelo de organização política do Estado Social entra em declínio, na medida em que garantir com a eficácia necessária os direitos de segunda dimensão, propiciando com isso o nascimento do Estado Democrático de Direito.

Sucedo o Estado de Bem Estar Social o Estado Democrático de Direito, que nos termos do preâmbulo da Constituição Federal de 1988 tem o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem – estar, o desenvolvimento a igualdade e a justiça. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, p. 01).

É neste contexto que se visualiza o nascimento da terceira dimensão de direitos fundamentais, cuja preocupação central está no gênero humano e não no indivíduo em si, caracterizados pela fraternidade e solidariedade, transcendem ao indivíduo para atingir outros grupos da sociedade.

Do exposto, é possível concluir que a partir da segunda metade do século XVIII cada modelo de organização do poder político e da sociedade, identificou, conforme sua contextualização histórica, a necessidade de proteção de um direito fundamental.

Na medida em que se visualiza uma nova dimensão de direitos fundamentais, observa-se uma nova gama de direitos que passa a ser amparada, a nível constitucional, com o objetivo de assegurar determinada garantia ao indivíduo. Por esta razão, não se julga adequada a utilização do termo geração, tendo em vista, que este deságua no entendimento de superação e não de complementação.

Para compreender o surgimento do direito social prestacional à educação, necessária se faz a contextualização do surgimento dos direitos fundamentais no Brasil, que assim como a ordem internacional, foi por diversas vezes modificado para atender aos novos anseios e necessidades da sociedade.

A história do direito constitucional brasileiro está atrelada a proclamação da Constituição do Império, em 1824. Apesar de enunciar os direitos fundamentais em 35 incisos, a concretização destes direitos ficou comprometida em razão da criação do Poder Moderador, que concedia ao imperador poderes constitucionalmente ilimitados (DIMOULIS, MARTINS, 2007, p. 37).

Constituição Republicana de 1891 optou por seguir as diretrizes da Carta de 1824, retomando a garantia dos direitos fundamentais outrora assegurados. Representou a evolução na garantia dos direitos fundamentais na medida em que passou a assegurá-los aos brasileiros e estrangeiros residentes no país, diferente da de 1824, que previa o amparo dos direitos fundamentais, tão somente aos cidadãos brasileiros.

No que tange a evolução da garantia dos direitos fundamentais no Brasil, os

professores Dimitri Dimoulis e Leonardo Martins (2007, p. 37) explicam que:

[...] uma lista de direitos fundamentais, semelhantes àquela especificada na Constituição de 1891, pode ser encontrada nas Constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967/1969. Uma importante inovação ocorre a partir da Constituição de 1934 que incorpora alguns direitos sociais, referindo-se particularmente ao “direito à subsistência” (artigo 113, *caput*), à assistência aos indigentes (artigo 113, inc. 34) e também cria os institutos do mandado de segurança e da ação popular (art. 113, incs. 33 e 38). [...].

Segue a Constituição de 1891 a Constituição Federal de 1988, que foi responsável por restaurar no Brasil os valores democráticos, após um longo período de negação dos direitos fundamentais.

Neste sentido, esclarece Érica Pessanha (2006, p.08):

[...] A implantação da ditadura e da violência generalizada aumentaram a revolta e distanciaram a população do significado de expressões como liberdade e dignidade, só reconquistados normativamente mais de 20 anos depois, com a Constituição Federal de 1988, que vige até hoje. A Constituição Brasileira de 1988, conhecida como “Constituição-cidadã,”⁸ formada, então, após esse duro contexto de negação do valor da pessoa humana, restaurou um regime político democrático no Brasil, consolidando também ao longo de seu texto a proteção a inúmeros direitos e garantias fundamentais [...].

As violências contra a dignidade humana, que afrontavam de forma direta os direitos fundamentais, fez com surgisse a nível internacional os direitos dos homens, também compreendidos como direitos humanos.

A defesa de referidos direitos teve como objetivo despertar a consciência dos governantes e dos homens, para a necessidade de implantação de políticas que fossem capazes concretizar os direitos compreendidos como fundamentais.

A contextualização histórica do Brasil não foi diferente, no mesmo período em que a ordem internacional lutava contra as atrocidades, que encontravam no ser humano seu destinatário final, o Brasil tentava superar a negação de direitos fundamentais, que se fez presente na Ditadura Militar.

Assim, priorizando princípios da liberdade e da igualdade, a Constituição Federal de 1988 entra em vigor, restaurando não só o regime político democrático, como

também, assegurando ao indivíduo uma série de direitos e garantias fundamentais, no texto normativo.

Sucedendo a Constituição de 1891, o texto normativo proclamado em 1988 ficou também conhecido como Constituição Cidadã, em razão das quantidades de direitos e garantias fundamentais asseguradas, assim como em virtude da presença do Estado, que através de prestações sociais positivas, atua em prol da concretização dos direitos fundamentais.

Apesar de elencar no título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, não pode ser caracterizada por uma ordem sistemática de apresentação, tendo em vista, que tais direitos encontram-se esparsos pela Constituição.

Da mesma forma, o professor Ingo Wolfgang Sarlet (2001, p. 92 – 97) explica que:

[...] os direitos fundamentais podem ser classificados em dois grandes blocos: os positivados e os não-positivados. No primeiro bloco estariam inseridos os expressos na Constituição Federal (no catálogo dos direitos fundamentais ou em outras partes do texto da Constituição) e os expressos em tratados. No segundo bloco estariam os implícitos (posições fundamentais subentendidas nas normas definidoras de direitos e garantias fundamentais) e os decorrentes do regime e dos princípios (que se referem às disposições contidas no Título I – do art. 1º ao 4º) [...].

Com isso, é possível concluir que os direitos fundamentais devem ser compreendidos como as regras de direito positivo, cuja finalidade é a proteção e preservação do homem.

Quando se fala em direitos positivados entende-se como aqueles que assim foram declarados pela Constituição, entretanto, ainda que não se observe a nomenclatura direitos fundamentais, todos aqueles que tenham como finalidade a preservação da dignidade, da liberdade e da igualdade, assim devem ser compreendidos.

Do exposto, é possível concluir que a Constituição Federal de 1988 não hesitou em assegurar direitos e garantias fundamentais, o que nos conduz ao entendimento de que uma das maiores dificuldades em assegurar referidas garantias não está em sua positivação, mas sim em sua concretização.

Neste sentido, Lênio Streck (2004, p. 57) dispõe que, especialmente no que tange aos direitos fundamentais sociais, tais como à educação, a Constituição Federal de 1988 foi generosa quantitativamente, dispondo expressamente, como também implicitamente acerca de tais direitos.

Entretanto, ressalta o autor, que a vasta disposição de direitos não significa que as promessas da modernidade tenham sido efetivamente cumpridas, tão somente reflete que foram asseguradas formalmente.

Considerando que a Constituição Federal é um requisito ao direito fundamental, tendo em vista que assegura direitos e deveres ao Estado, ao indivíduo e a sociedade, questiona-se quais são os obstáculos para a efetivação dos direitos sociais prestacionais.

1.2 DOS DIREITOS SOCIAIS

Diante de sua acepção estrita, os direitos sociais são compreendidos como sinônimos dos direitos assegurados na segunda dimensão dos direitos fundamentais, quais sejam, direitos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 193) ao contextualizar o surgimento dos direitos sociais, explica que referidos direitos tiveram origem na transição do Estado Liberal para o Social. Refletindo a esfera do trabalho e dos bens, foi dirigido à tutela das atividades práticas do ser humano em sua condição de trabalhador.

É por esta razão que se compreende o nascimento dos direitos sociais atrelado à transição dos Estados. A forma de governo vigente no Estado Liberal era caracterizada pela ausência de interferência estatal na produção de bens e serviços, o que permitiu o avanço desenfreado da industrialização. Por outro lado, o crescimento do comércio e da indústria desenvolveu a exploração exacerbada do

homem, que submetido a desigualdades sociais, clama pela sua proteção, que deveria ser viabilizada através da igualdade material.

Ainda que a compreensão do que seja direito social seja consequência dos tempos modernos, foi com a emancipação do pensamento humano, diante da síntese entre o individualismo e o universalismo, que se observou a construção de outro direito, ligado não mais ao indivíduo considerado isoladamente, mas a coletividade em geral. (CATÃO, 2004, p. 76).

Foi por esta razão, que os direitos sociais, assim como os direitos políticos e econômicos, foram localizados na segunda dimensão de direitos fundamentais, pois esta tem como destinatário de sua preocupação o gênero humano, que permitiu, através da prestação positiva do Estado, que o indivíduo alcançasse a igualdade material.

A desigualdade social e econômica provocada pelo desequilíbrio na forma de produção provocou o distanciamento das classes, especialmente quando visualizadas nas burguesas e operárias.

Por certo, garantir uma prestação positiva que atenda a contento à coletividade não é tarefa simples por este motivo, Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 193) explica que no Estado Social os poderes públicos assumem a responsabilidade de proporcionar aos indivíduos de forma geral, as prestações e serviços adequados para suprir suas necessidades vitais.

Diante da necessidade de prestações positivas, voltadas não mais a positivação, mas a efetivação dos direitos sociais, indispensável que o Estado aloque os mecanismos necessários para a oferta dos serviços públicos indispensáveis a garantia dos direitos assegurados. Trata-se por tanto, da responsabilidade do Estado em ofertar condições existenciais ao indivíduo.

Considerando a dinâmica da sociedade, compreensível que suas necessidades também sejam mutáveis. Com isso identifica-se a necessidade de evolução dos direitos sociais, como condição para uma prestação adequada.

Neste sentido, Marconi de Ó Catão (2004, p. 77) explica que dois fenômenos podem ser observados diante da evolução dos direitos sociais. Se por um lado, houve a transformação da sociedade a partir do momento em que a industrialização alterou o modo de vida moderno. Por outro lado, o pensamento liberal ficou mais forte, de tal forma que a figura do homem singular, capaz de julgar seus interesses e paixões, foi maximizada.

O autor mencionado (CATÃO, 2004, p. 77) ressalta que, em reação ao projeto liberal, as doutrinas socialistas foram exteriorizadas, o que possibilitou à reinserção social do indivíduo isolado de seu contexto sócio-histórico. Desta forma, conclui que, a concepção de comunidade, vai permitir que se sustente a idéia de um direito social, o que delimitou a concepção de um Estado com funções positivas. Assim, no término da Primeira Guerra Mundial, foram reconhecidos os direitos econômicos e sociais, que não excluem nem negam as liberdades públicas, mas a elas se somam.

O que verdadeiramente se observava era que a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que permitia o desenvolvimento do capitalismo, ficava a mercê dos benefícios sociais. Soma-se ao fato, a acumulação de riqueza que passou a integrar a realidade da classe burguesa. Tudo isso, propiciou o surgimento de um movimento que reacional, que se colocava contra a classe detentora de poder.

Os ideais outrora reivindicados pela burguesia, dependentes de uma prestação estatal negativa no Estado Liberal, passa a não ser suficiente para atender aos clamores sociais. Assim, o proletariado, organizado, alcança sua consciência de classe, e reclama a prestação estatal positiva, para que alcance a igualdade material.

Diante deste contexto histórico, Manoel Gonçalves Ferreira Filho (1999, p. 45) ensina que a corrente reformista tinha como objetivo a reconciliação entre o proletariado e as demais classes, assim como o Estado, que era representado pelo posicionamento reformista do positivismo, do socialismo e do Cristianismo.

Continua ainda, explicando que a consequência foi a condução dos direitos econômicos e sociais, ressaltando que referido movimento foi endossado pela Igreja,

através da *Rerum Novarum*, posto que esta encíclica defendia o bem comum, assim como a dignidade do trabalho e o do trabalhador.

Ainda que vários tenham sido os acontecimentos históricos que propiciaram o surgimento dos direitos de segunda dimensão, merece destaque a Declaração dos Direitos do Homem de 1948. Com a atenção voltada à proteção do homem, a melhora e a qualidade de vida, referida declaração enalteceu não só os direitos sociais, políticos e econômicos de segunda dimensão, como também os direitos fundamentais de primeira dimensão.

Insta ressaltar que, como direitos sociais devem ser prestados positivamente pelo Estado, posto que advêm não só do Estado Democrático, mas também de um Estado caracterizado pelo bem – estar social, cuja finalidade é a geração de melhores condições econômica, social e cultural.

Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 215) adverte que a mera previsão de direitos sociais nos textos constitucionais, ainda que acompanhada de outras providências, como a criação de um sistema jurídico constitucional de garantias institucionais, nunca foi suficiente para, por si só, neutralizar as objeções da mais variada natureza ou mesmo impedir um maior ou menor déficit de efetividade dos direitos sociais.

A disposição no texto normativo assegura tais direitos no plano formal, mas não reflete a garantia de efetivação, pois o direito social, contextualizado no Estado Social de Direito, requer para sua concretização a prestação positiva do Estado, visualizada através de um agir positivo.

Na medida em que, os direitos sociais voltam a sua preocupação a ascensão social do indivíduo, visualizada através da igualdade material e propiciada através de ações estatais eficazes, os dispositivos formais, inseridos no texto normativo, somente serão instrumentos eficazes para minorar a desigualdade social, caso sejam concretizados.

É neste contexto, que os direitos sociais, como direitos nascidos, precisamente, em virtude e como resposta à desigualdade social e econômica da sociedade liberal,

constituem-se como núcleo normativo central no estado democrático de direito (BARRETTO, 2010, p. 195). E é por esta razão, que são também compreendidos como direitos fundamentais, caracterizados pela irrenunciabilidade, imprescritibilidade e inalienabilidade.

Uma vez que são indispensáveis ao desenvolvimento humano, ocuparam local de prestígio no texto normativo. Outra interpretação acerca dos direitos sociais não seria viável, pois, nos termos do preâmbulo da Constituição Federal de 1988, apresentam-se como finalidade do Estado Democrático de Direito. Posicionamento este que é reforçado mediante a disposição no artigo 6º dos direitos a educação, a saúde, ao trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e infância e a assistência aos desamparados, como direitos sociais.

É possível observar que os direitos sociais são responsáveis por suprir as necessidades básicas do indivíduo, por esta razão devem ser garantidos em sua plenitude, sob pena de violar a liberdade e a vida digna, indispensáveis a harmonia da sociedade. É neste sentido, que se afirma que os direitos sociais foram considerados pelo texto constitucional como valores supremos (BARRETO, 2010, p. 193).

São valores supremos, que ocupam posição privilegiada e de destaque não só no texto normativo, como também na história constitucional brasileira. Assim, enquanto direitos fundamentais, os direitos sociais podem ser compreendidos como prestacionais ou negativos.

Os direitos sociais prestacionais requerem uma ação positiva do Estado, ao passo que os negativos exigem para sua concretização a não intervenção na liberdade pessoal e nos bens fundamentais. No mesmo sentido, José Afonso da Silva ao explicar o conceito de direitos sociais, preceitua que (2005, p. 286):

[...] como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade [...].

Ainda que não se negue a proximidade dos direitos sociais com o direito da igualdade, para que seja assegurada de forma efetiva, uma série de pressupostos devem ser observados, sob pena de violação não só da liberdade, como também da vida digna.

Insta ressaltar que, as prestações positivas, que reclamam para sua efetivação uma ação do Estado, fundamentam-se também em posições subjetivas “negativas”, notadamente quando se cuida de sua proteção contra ingerências indevidas por parte dos órgãos estatais, mas também por parte de organizações sociais e de particulares (SARLET, 2009, p. 218).

Desta forma, as normas de direito positivo, inseridas no texto normativo como direito fundamental social, assim devem ser consideradas e respeitadas, atribuindo-lhes a posição jurídico subjetiva cabível, que pode ter como requisito a uma prestação estatal positiva ou negativa, que será responsável por amparar os direitos de segunda dimensão.

Neste sentido, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 471) explica que:

[...] Consideram-se pressupostos de direitos fundamentais a multiplicidade de fatores – capacidade econômica do Estado, clima espiritual da sociedade, estilo de vida, distribuição de bens, nível de ensino, desenvolvimento econômico, criatividade cultural, convenções sociais, ética, filosófica ou religiosa – que condicionam, de forma positiva e negativa, a existência e proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais [...].

Uma vez que os direitos sociais constituem-se como núcleo central do Estado Democrático de Direito, a oferta de tais direitos em sua plenitude apresenta-se como requisito para manutenção do modelo de organização política e social vigente.

Observa-se ainda que, os direitos sociais não deixam de ser direitos fundamentais, de tal forma, que os pressupostos mencionados são também condições ao pleno desenvolvimento destes direitos.

Insta ressaltar que, são considerados direitos fundamentais sociais não só os direitos expressos, como também, aqueles que implicitamente guardam em sua

natureza intrínseca o âmago de proteção ao homem, através da igualdade material, assim como da preservação dos direitos sociais, econômicos e políticos.

José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 472-474) explica que os direitos sociais podem ser compreendidos em duas dimensões, quais sejam, a objetiva e a subjetiva. No que tange à conformação jurídica, o autor leciona que as normas sociais podem ser observadas em quatro modelos de positivação, quais sejam, normas programáticas, normas de organização, garantias institucionais, ou ainda como direito público subjetivo.

Enquanto normas de natureza programática, os direitos sociais ficam a mercê da regulamentação das prestações sociais, correm ainda o risco de serem visualizadas tão somente no momento de sua concretização. Neste contexto, identifica-se o primeiro obstáculo a ser superado para a efetivação dos direitos sociais, pois, na medida em que são reduzidos a simples normas programáticas a espera de serem regulamentadas para produzirem efeitos, os direitos sociais terminam rebaixados na hierarquia normativa (BARRETO, 2010, p. 193).

Abaixar a hierarquia normativa torna-se um problema, pois na medida em que são compreendidos como direitos fundamentais, devem ser considerados como valores supremos, de observância obrigatória e aplicabilidade imediata. Rebaixada a hierarquia e desconsiderada sua natureza fundamental, não há como assegurar a efetivação imediata e necessária, dos direitos em questão.

As normas de organização impõem a certos órgãos a emanção de medidas tendentes à prossecução do bem – estar do povo, permitindo com isso o surgimento de normas de regulamentação dos direitos sociais, entretanto, também se configura como ameaça aos direitos sociais, pois a não atuação dos órgãos competentes para a concretização destas imposições não se ligam a quaisquer sanções jurídicas, mas apenas efeitos políticos (CANOTILHO, 2002, p. 473).

Assim como as normas programáticas, as de organização devem ser observadas com cautela, uma vez que dependentes da atuação dos órgãos, diante da inércia destes, se torna vulnerável a concretização dos direitos sociais.

Enquanto garantias institucionais apresentam-se como uma imposição ao legislador. Neste contexto, o Estado deve não só respeitar a essência dos direitos sociais, como também protegê-los, criando assim, medidas indispensáveis à sua consecução.

Acerca do direito público subjetivo, que é o quarto modelo de positivação³ do direito social, ressalta-se o entendimento de José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 473 – 474), que alerta para a grande diferença entre situar os direitos sociais em nível econômico e com uma dimensão subjetiva, e considerá-los como simples imposições constitucionais, onde derivariam direitos reflexos para os indivíduos.

Possuem dimensão subjetiva, em razão de serem inerentes ao indivíduo, afirma-se que nem o Estado e nem terceiros estão autorizados a instalar qualquer procedimento que ameace o âmbito de proteção dos direitos sociais.

Ainda que a essência dos direitos subjetivos seja de dimensão subjetiva, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 474), leciona que podem alcançar dimensão objetiva quando:

[...] apresentam-se com imposições legiferantes, apontando para a obrigatoriedade de o legislador atuar positivamente, criando as condições materiais e institucionais para o exercício desses direitos (...), ou diante do fornecimento de prestações aos cidadãos, densificadoras da dimensão subjetiva essencial destes direitos e executora do cumprimento das imposições institucionais [...].

Observa-se que os direitos sociais estão diretamente ligados ao cumprimento das imposições institucionais, o que denota uma conduta do Estado positiva, por esta razão afirma-se que sua natureza é prestacional.

É neste contexto que Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 193) esclarece que o Estado deverá assegurar e cumprir as imposições institucionais, concebendo para

³ Para José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 472 e ss) existem quatro modelos de positivação dos direitos sociais, quais sejam: normas programáticas, normas de organização, garantias institucionais, ou ainda como direito público subjetivo.

tanto regras não de exigência moral, mas jurídicas, que são voltadas a assistência do indivíduo diante de enfermidades, degradação do meio ambiente, entre outros.

Ressalta-se que, apesar de encontrar na liberdade e na igualdade um dos seus fundamentos, a ação do Estado neste contexto é oposta, ou seja, limita-se a natureza de prestação negativa. Conclui-se que as liberdades diferem-se por exigir uma conduta estatal não prestacional, e sim preponderantemente negativa.

Neste sentido, a professora Érica Pessanha (2006, p. 309) nos ensina que:

[...] os direitos sociais prestacionais referem-se aos direitos sociais que demandam uma prestação material por parte do Estado. Assim, as liberdades sociais, como o direito à greve, por exemplo, não estariam inseridas nesta categoria, pois sua efetivação não está vinculada prioritariamente a uma prestação positiva por parte do Estado [...].

Na medida em que demandam uma prestação material, os direitos sociais encontram nos recursos públicos, muitas vezes escasso, a possibilidade de sua efetivação.

Uma vez identificada a problemática dos direitos sociais e, feita a necessária ressalva acerca das liberdades e das prestações positivas e negativas do Estado, inicia-se a discussão acerca da problemática a efetivação dos direitos sociais prestacionais.

1.2.1 Direito à educação e a máxima eficácia dos direitos fundamentais

O desenvolvimento econômico e industrial propiciado pelo liberalismo potencializou as diferenças sociais, marcada pelo lucro da burguesia e desencadeada pela exploração desumana do proletariado. Assim, surge o Estado Social, com as atenções voltadas à igualdade material e à ascensão do indivíduo.

Insta ressaltar que as normas positivadas neste período foram extraídas do consenso social, razão pela qual, devem ser compreendidas não só como fundamentais, mas também como indispensáveis a concretização da dignidade do indivíduo.

Na medida em que referidos direitos são positivados a partir do consenso social, observa-se a tentativa de superar a negação do homem como indivíduo, isto é, luta-se pela declaração de uma gama de direitos que seja capaz de propiciar o respeito ao indivíduo enquanto gênero humano.

Neste contexto, o direito à educação é compreendido como um direito de conteúdo intrínseco ao mínimo existencial, que deve ser entendido como base principiológica para a concretização dos direitos fundamentais (SOUSA, 2010, p. 19).

Com o mínimo existencial não se pretende escalonar os direitos fundamentais em uma ordem hierárquica. Utiliza-se a teoria do mínimo existencial nesta pesquisa como parâmetro de proteção ao princípio da dignidade da pessoa humana.

É neste diapasão que a aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais, ainda que em tensão com a reserva do possível, deve ser observada de forma imperiosa para viabilizar a fiel observância ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Uma vez que o direito fundamental a educação consiste em direito de natureza prestacional, o poder público deve operacionalizar a sua concretização por meio de atos concretos. Tais atos refletem a efetivação dos direitos fundamentais e encontram na escassez de recursos o obstáculo, que caso não seja superado inviabiliza a eficácia e a efetividade do direito social à educação.

Garantir à educação por meio de prestações positivas é pressuposto para a sobrevivência do Estado de Direito, pois enquanto direito fundamental permite o desenvolvimento da personalidade humana de cada indivíduo, e conseqüentemente, o exercício da cidadania, visualizado, por exemplo, no direito político à elegibilidade.

É por esta razão que, Ana Paula de Barcellos ao identificar (2002, p. 259) a relevância do direito à educação, afirma que tal direito, juntamente com a saúde, a assistência aos desamparados e o acesso à Justiça, constitui o mínimo existencial.

Observa-se ainda, que estes quatro elementos correspondem ao núcleo da dignidade da pessoa humana, cuja eficácia jurídica e positiva é reconhecida. (BARCELLOS, 2002, p. 259).

O reconhecimento dos direitos integrantes do mínimo existencial é identificado com as disposições inseridas no texto normativo, que em razão de sua localização no rol de direitos e garantias fundamentais tem a observância obrigatória e aplicabilidade imediata. Em razão da eficácia jurídica que possui diante da tentativa frustrada em concretizar tais direitos, mecanismos jurisdicionais são previstos, como instrumentos de defesa.

Ana Paula de Barcellos destaca ainda, que a saúde e a educação formam o primeiro momento da dignidade humana, tendo em vista que asseguram as condições necessárias para que o indivíduo possa construir a partir delas, sua própria dignidade. (2002, p. 259).

Identifica-se a saúde e à educação como mínimo existencial não com o objetivo de minorar a relevância dos demais direitos fundamentais, mas com a pretensão de advertir que a inobservância destes, impede a fruição dos demais, também fundamentais e, portanto, indispensáveis a vida digna.

No mesmo sentido, Eliane Ferreira de Sousa (2010, p. 26) dispõe que: o mínimo existencial passa a ser parte integrante do debate público, na medida que, a esfera pública identifica a necessidade de amparar as pessoas formalmente protegidas pelo texto normativo, mas em razão da vulnerabilidade em que se encontram, vivenciam a exclusão, provocada pela precariedade da inclusão.

A inclusão precária e a exclusão correspondem exatamente ao declínio do Estado Liberal, que garantia igualdade formal, mas não transportava para o real, ao revés a

desigualdade provocada pelo distanciamento das classes sociais crescia a largos passos.

Em contraposição, o Estado Social tem a missão de agir positivamente, garantindo a igualdade material, razão pela qual, deve assegurar o mínimo existencial como condição para concretizar a eficácia das normas voltadas a proteção da dignidade do indivíduo.

Neste contexto, é possível iniciar a delimitação do direito à educação. Enquanto direito fundamental e social deve ser prestado de forma positiva pelo Estado, pois permite ao indivíduo seu desenvolvimento e vivência com dignidade. Assim, toda e qualquer medida legislativa ou material, que impeça ou dificulte a realização do direito à educação, deve ser entendida como proibida.

Neste sentido, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 513) explica que a Constituição Federal protege os direitos, liberdades e garantias em um núcleo essencial, que impede a vigência de leis restritivas, tendo em vista a necessidade de assegurar as mínimas condições de existência.

Diante da imperiosa necessidade em garantir as condições mínimas de existência, o núcleo básico de direitos sociais, compreendido como mínimo existencial, deve ser compreendido como instrumento eficaz e indispensável à fruição de todos os demais direitos inseridos no texto normativo.

Atenta-se ao fato de que, mediante sua importância singular na Constituição Federal, a aplicabilidade é imediata, devendo ser afastada qualquer ingerência estatal que culmine com a violação do acesso à educação. Entretanto, para que a garantia educacional seja concreta, não basta políticas públicas, necessária se faz a dotação orçamentária.

Se a dotação orçamentária configura um obstáculo a ser superado, Ricardo Lobo Torres (2003, p. 27) adverte que em razão do mínimo existencial que está presente no direito à educação, o jusfundamentalismo dos direitos sociais está circunscrito ao

deferimento das necessidades básicas, não estando sujeito a reserva do possível, razão pela qual poderá ser reclamado na via judicial.

Aliada a prestação econômica para a satisfação do direito à educação, que também não dispensa políticas públicas, identifica-se o princípio da solidariedade social. Assim, a política de solidariedade social, mantida tanto pelo Estado como pelos indivíduos, organizações sociais e comunidade, desenvolve medidas voltadas a consecução dos direitos sociais.

Verifica-se a política de solidariedade com mecanismos para a concretização dos direitos sociais, especialmente na educação inclusiva. Através de parceria pública privada, instituições filantrópicas como APAE e Pestalozzi efetivam o direito à educação e a inclusão do aluno portador de necessidade especial.

Diante da necessidade de condições materiais para a efetivação dos direitos fundamentais, a professora Eliane Ferreira de Sousa (2010, p. 31) esclarece que, os direitos prestacionais antecedem a uma decisão de dimensão econômica, de tal forma, que serão satisfeitos conforme a disponibilidade do momento.

Ainda que não seja facultativa a prestação ou não pelo Estado do direito à educação, a disponibilidade financeira configura-se como uma realidade, a ser superada, que pode inviabilizar a prestação educacional a contento.

Neste sentido, atentar ao fato de que a localização privilegiada na qual foi inserido o direito à educação, faz com o legislador compreenda tal disposição como uma norma – tarefa, ou seja, sobre o legislador recai o dever de dar operacionalidade prática a tais imposições, sob pena de configurar a inconstitucionalidade por omissão (CANOTILHO, 2002, p. 514).

Caminha-se ao entendimento de que a discricionariedade do legislador é configurada na maneira pela qual irá dispor ou elaborar as políticas públicas educacionais, entretanto, a necessidade de concretização de referido direito é imperiosa, razão pela qual, torna-se vinculado o cumprimento das imposições de direito social pelo legislador.

Ainda que, diante da insuficiência orçamentária o legislador se veja obrigado a graduar as concretizações, o que configura para ele a liberdade de conformação, soluções normativas concretas precisam ser apresentadas. Considerando que a saúde e a educação são indispensáveis à fruição dos demais direitos fundamentais, a conformação e a gradação legislativa deve priorizar tais direitos.

Se é certo que os direitos sociais prestacionais necessitam de disponibilidade financeira para sua concretização, também é certo que por fazer parte do mínimo existencial, não pode deixar de ser ofertado, pois a consequência seria não só a violação do princípio do retrocesso social, como também da dignidade da pessoa humana.

É neste contexto que José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 321) leciona que, por fazer parte do núcleo essencial, por hora denominado de mínimo existencial, o direito à educação, constitucionalmente garantido, não pode deixar de ser ofertado, pois implicaria em retrocesso social, o que para o autor é proibido.

A experiência vivenciada no século XXI tem demonstrado que o acesso ao direito à educação, em que pese sua condição de mínimo existencial, não tem sido observado em vários momentos, especialmente, quando se reclama o direito à educação especial ou inclusiva.

Neste contexto, observa-se a possibilidade do controle judicial da realização dos direitos sociais, viabilizado através da fiscalização. O Tribunal, diante do controle judicial deve levar em conta não só a razoabilidade, como também os critérios utilizados para a gradação dos direitos, diante de dificuldades inerentes a concretização dos direitos sociais.

Assim, na medida em que o direito à educação torna-se instrumento eficaz para a realização dos demais direitos fundamentais, sua gradação deve ser majorada em relação aos demais. Tal afirmação, leva em conta a inclusão do direito educacional no mínimo existencial, sem desconsiderar a necessidade de preservação do núcleo essencial dos direitos sociais.

A consequência da inexistência de oferta educacional a contento não poderia ser outra, salvo a exclusão social, que divide a sociedade em dois grupos, o da visibilidade, com pertencimento ao grupo e, o da invisibilidade, localizado não no pertencimento, mas na indiferença. Conclui-se, portanto, que a educação é um dos principais fatores pela marcação da igualdade e da desigualdade

1.3 DIFICULDADES INERENTES À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS À EDUCAÇÃO

O direito à educação básica foi assegurado na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental, de natureza social, obrigatório e gratuito. Entretanto, a escassez de recursos públicos, aliada à ausência de políticas públicas educacionais, tem demonstrado que a oferta educacional a contento não é a realidade vivenciada pela sociedade brasileira.

A dificuldade de acesso ao processo de ensino e aprendizagem é agravada quando se verifica a necessidade do ensino especializado, que requer como condição de pleno desenvolvimento, não só profissionais capacitados, como também serviços especializados.

Ressalta-se que a carência da educação escolar, seja na rede regular de ensino, seja por meio do serviço especializado, submete o indivíduo à exclusão social, pois sem condições de alcançar o pleno desenvolvimento, também não alcança a qualificação necessária para o mercado de trabalho e exercício da cidadania (DELEVATTI, 2006, p. 06).

Ressalta-se que, enquanto direito fundamental, a carência escolar tem como consequência direta a violação de preceito fundamental. A solução, que aparenta simplicidade, que consiste na necessidade de adequação dos meios de igualdade, acesso e permanência na escola, torna-se uma fórmula complexa, quando diante de

tentativas frustradas os indivíduos não conseguem as vagas almejadas e asseguradas a nível constitucional.

A problemática alcança dimensão ainda mais gravosa, quando se constata que além da exclusão social, a ausência de vagas carrega em seu núcleo central, a violação de direito constitucional, de natureza fundamental.

Atenta-se ao fato, de que o direito à educação está assegurado em um dos requisitos para surgimento do direito fundamental, qual seja, o texto normativo regulador da relação entre Estado e indivíduos, também denominada de Constituição Federal. Neste contexto, o disposto no artigo 6º do texto normativo, tem força vinculante e validade em todo o sistema jurídico.

Neste diapasão, diante da violação de preceito fundamental, que pela posição em que se encontra goza de supremacia em relação às demais normas do ordenamento jurídico, cabe ao indivíduo promover os meios de defesa jurisdicionais necessários para sua efetiva prestação estatal.

É em razão da posição diferenciada que ocupam que os direitos fundamentais podem ser assegurados por meio da defesa jurisdicional. Para compreender sua relevância no desenvolvimento e na promoção da vida digna do cidadão, indispensável se mostra a análise de quais são e como funcionam as defesas jurisdicionais.

Enquanto núcleo central do Estado Democrático de Direito, os direitos sociais necessitam ser efetivados, sob pena de desrespeito aos direitos intrínsecos ao indivíduo que vive no modelo de organização política democrática. Afim de que se evite a inobservância de tais direitos, necessária se faz a identificação das dificuldades inerentes a sua efetivação.

Ainda que vários sejam os problemas a efetivação dos direitos sociais, observa-se que a imprecisão das normas delimitadoras dos direitos sociais, aliada a necessidade de recursos financeiros, que em sua maioria são escassos, torna-se um obstáculo a ser superado para a efetivação dos direitos sociais prestacionais.

Consenso de que não podem deixar de ser efetivados, mas certo de que precisam superar barreiras, Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 224) leciona que os direitos fundamentais na medida em que são reconhecidos como tal, passam a integrar um regime jurídico privilegiado que exige dupla fundamentalidade, qual seja, a formal e a material.

Neste diapasão, o direito social, que é também direito fundamental, deve ser formalmente declarado no texto normativo, e concomitantemente ser assegurado por meio dos recursos materiais necessários a sua concretização. A essencialidade do referido direito é verificada, portanto, no dispositivo formal, assim como na materialidade, que se mostra indispensável a sua efetivação.

Ao apontar a problemática dos direitos prestacionais, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 475) leciona que é em razão da dimensão subjetiva dos direitos sociais, que se afirma a existência de direitos originários a prestações.

Referido autor, explica que os direitos originários são constatados na medida em que se reconhece a garantia constitucional, com a concomitante identificação do dever do Estado na criação dos pressupostos materiais, necessários ao exercício efetivo dos direitos sociais. Ao exposto, soma-se a possibilidade do cidadão exigir, de forma imediata as prestações constitutivas desses direitos (CANOTILHO, 2002, p. 475).

Observa-se que, o problema para a efetivação dos direitos originários reside na necessidade de uma atuação positiva do Estado, ou seja, basta a inércia dos órgãos públicos para que o direito social não se concretize.

Neste contexto, insta salientar que enquanto norma de direito social, o direito à educação tem aplicabilidade imediata, de tal forma que a efetivação desses não deve ser atrelada a reserva do possível, no sentido de indicar uma dependência econômica para sua realização, ao revés, deve ser observada como imperativa a determinação constitucional, devendo adotar o Estado às medidas necessárias para sua fiel consecução.

Não obstante o direito social à educação exija do Estado prestações positivas, e tenha aplicabilidade imediata, Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 233) adverte que a designada reserva do possível é responsável por impor uma série de restrições à efetivação dos direitos subjetivos, pois esbarra não só na escassez de recursos, como também nas limitações orçamentárias e obstáculos de outra natureza.

Neste contexto, é possível concluir que os direitos sociais prestacionais, diferente dos direitos de defesa, que requerem uma prestação negativa do Estado, são caracterizados pela relevância econômica, tendo em vista ser ela determinante para que o órgão público tenha condição de efetivar o direito postulado.

Relacionada com a relevância e a disponibilidade econômica, os direitos sociais prestacionais encontram ainda outro obstáculo a ser superado, que reside na disponibilidade de seu objeto, ou seja, depende dos meios necessários para efetivar-se.

É por esta razão que Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 236) afirma que o Estado, na medida em que dispõe de limitada capacidade de dispor sobre o objeto das prestações reconhecidas pelas normas definidoras de direitos fundamentais sociais, encontra na limitação de recursos o limite fático a efetivação desses direitos, aliada ainda a possibilidade jurídica de disponibilidade pelo Estado dos recursos materiais, condicionou os direitos sociais fundamentais a reserva do possível.

Ainda que não reste dúvida de que o Estado se depara constantemente com a escassez de recursos públicos, condicionar a efetivação do direito social à reserva do possível importa em condicionar à dignidade humana e a preservação do princípio da igualdade a disponibilidade material, o que por certo não leva em consideração as características dos direitos fundamentais.

Assim, a reserva do possível deve ser compreendida como um obstáculo a ser superado para a concretização dos direitos fundamentais, pois na medida em que se encontram normatizados no texto constitucional como direitos fundamentais, possuem não só posição privilegiada, como também força vinculante em todo o sistema jurídico.

Se por um lado deve assegurar as prestações positivas, com a finalidade de efetivar os direitos sociais, por outro, na medida em que assegura prestações existenciais ao cidadão, deve assegurar também o direito de igual acesso, obtenção e utilização das instituições públicas, bem como o direito de igual quota nas prestações fornecidas (CANOTILHO, 2002, p. 477).

Os direitos de segunda dimensão surgiram na transição do Estado Liberal para o Social, diante das reivindicações e conflitos surgidos na acentuada desigualdade de classe. Na medida em que promove a igualdade material e a ascensão social do indivíduo, indispensável se faz a garantia de acesso igualitária. Caso não exista controle para o igual acesso das prestações fornecidas, o Estado Social não será capaz de transportar para a realidade a garantia formalmente assegurada.

Neste contexto, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 477) explica que:

[...] entendidos como direito dos cidadãos a uma participação igual nas prestações estaduais concretizadas por lei, segundo a medida das capacidades existentes. Os direitos derivados a prestações, naquilo em que constituem a densificação de direitos fundamentais, passam a desempenhar uma função de guarda, garantindo o grau de concretização já obtido [...].

Por certo todos os direitos sociais são indispensáveis ao desenvolvimento do cidadão, não restando dúvida de que os direitos prestacionais são também prestações existenciais. Entretanto, por questões metodológicas, este trabalho terá como foco o direito social prestacional à educação inclusiva.

Enquanto direito social, a educação deve ser ofertada pelo Estado, para que permita ao indivíduo não só o acesso a melhores condições de vida, mas também, como forma de preservação do mais fundamental dos direitos, à vida digna e democrática.

Assim, enquanto direito originário, deve ser desenvolvida políticas públicas que permitam a inclusão, enquanto direito derivado, deve ser assegurada a educação de forma igualitária aos portadores de transtorno mental.

Dada a relevância do direito a educação, observa-se que tal direito, juntamente com a saúde, a assistência aos desamparados e o acesso à Justiça, constitui o mínimo

existencial. Observa-se ainda, que estes quatro elementos correspondem ao núcleo da dignidade da pessoa humana, cuja eficácia jurídica e positiva é reconhecida. (BARCELLOS, 2002, p. 259).

Ao elencar o direito à educação como mínimo existencial, observa-se o direito social como indispensável à existência da pessoa, tendo em vista que princípios inerentes a dignidade humana, são também indissociáveis do pensamento liberal.

Neste sentido, Antônio Enrique Perez Luño (2004, p. 70) adverte que na luta contra o absolutismo, o pensamento liberal defendeu que a liberdade estaria garantida enquanto o povo, detentor do poder e do exercício da soberania popular, pudesse exigí-la em virtude da lei. Na medida em que a lei é compreendida como fruto do consenso, torna-se também, instrumento adequado para determinar o conteúdo, exigência e limite dos direitos fundamentais.

Neste diapasão, compreende-se que disposições de direitos fundamentais, positivadas a partir da vontade geral, representam o que o povo entende como indispensável a sua sobrevivência. Elencado no texto normativo como direito social, torna-se mínimo existencial e pode ser exigido, através da prestação positiva do Estado, nos limites estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Enquanto direito social prestacional, responsável pela dignidade humana e pelo núcleo do mínimo existencial, a educação deve ser ofertada de forma incondicional pelo Estado Democrático, pois junto com a saúde, torna propícia a construção da dignidade individual.

Embora a denominação seja controversa, não resta dúvida de que os direitos elencados no título II, sob a denominação de Direitos e Garantias Fundamentais, são fundamentais e devem ser garantidos de forma efetiva pelo Estado, através de prestações positivas.

Assim, pacificado o entendimento de que a natureza do direito à educação é social e prestacional, identifica-se a observância obrigatória e a aplicabilidade imediata da norma. Para tanto, ressalta-se as características da inalienabilidade,

imprescritibilidade e irrenunciabilidade, que sem valoração econômica, não podem ser alienáveis ou disponibilizados.

Considerando ainda que, sobre os direitos fundamentais não há intercorrência de tempo, posto que sobre eles não existe prescrição, afirma-se que sempre podem ser exigíveis (SILVA, 2005, p. 181). No que tange a irrenunciabilidade, observa-se que até podem não ser exercidos, mas sua renúncia é inadmissível.

Em razão da natureza constitucional, de aplicabilidade imediata e observância obrigatória pelo Estado, através de prestações positivas, é possível compreender que a defesa de referidos direitos, diante da omissão estatal, se procede através dos meios de defesa jurisdicionais, cujos limites estão previstos no texto normativo.

Neste sentido, a garantia de acesso aos tribunais, a proteção através de um processo justo, o direito a tutela jurisdicional e ao processo equitativo, assim como o direito de acesso a Justiça Administrativa, a processos céleres, a ação de responsabilidade e a argüição de inconstitucionalidade, são apresentados como meios de defesa jurisdicionais, que podem ser utilizados diante da omissão estatal na prestação positiva do direito à educação.

A garantia de acesso aos tribunais corresponde a uma proteção jurídica, alcançada através dos tribunais, que deve assegurar o direito à educação através de um processo justo, que respeite as diretrizes delineadas em torno da fundamentalidade do direito postulado.

Conclui-se, portanto, que a tutela constitucional dos direitos fundamentais, visualizada na garantia de acesso aos tribunais, se manifesta também na instauração de causas normativas, que têm a finalidade de assegurar a integridade, o significado e função de tais direitos (LUÑO, 2004, p. 70).

Observa-se que o acesso aos tribunais corresponde à possibilidade de postular em juízo, a reclamação para a concretização do direito fundamental, estabelecida no texto normativo. O acesso a este órgão jurisdicional é eficaz quando atrelado a tutela jurisdicional.

Relacionada ao devido processo legal, a tutela jurisdicional encontra sua origem na sedimentação da justiça processual e procedimental (CANOTILHO, 2002, p. 491). Desta forma, a pretensão postulada em juízo deve seguir os procedimentos e normas inerentes ao direito processual.

Na medida em que as normas atinentes aos procedimentos inerentes ao direito processual são observadas, é possível observar a segurança jurídica e a previsibilidade do julgamento pelos indivíduos, por outro lado, ao magistrado, recai a segurança de orientação, uma vez que deve observar as normas de direito positivo pertinentes ao caso.

Neste contexto, afirma-se existir tutela jurisdicional quando se atenta o magistrado, não apenas para os requisitos formais, mas também para um julgamento adequado, que atenda a demanda em prazo razoável, com monopólio da coação física por parte do Estado e proibição de autodefesa, propiciando desta forma, uma demanda que reflita o julgamento de um processo justo e equitativo (CANOTILHO, 2002, p. 490/493).

Conclui-se, portanto, que o processo justo e equitativo leva em consideração os procedimentos formais, assim como a utilização do bom direito, através de decisões que se atenham aos pressupostos constitucionais adequados e fundamentados, dentro de um prazo razoável.

Para potencializar e assegurar o direito reconhecido e assegurado em decisão favorável, indispensável se mostra o direito à execução das decisões dos tribunais. Neste sentido, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 496) leciona que:

[...] a existência de uma proteção jurídica eficaz pressupõe o direito à execução das sentenças (fazer cumprir as sentenças) dos tribunais através dos tribunais (ou de outras autoridades públicas), devendo o Estado fornecer todos os meios jurídicos e materiais necessários e adequados para dar cumprimento às sentenças do juiz [...].

Do exposto é possível concluir que a execução da sentença tem objetivo de assegurar o cumprimento efetivo, do direito reconhecido em decisão judicial. Garantindo assim, o provimento jurisdicional em sua plenitude.

Na prática, quando o indivíduo diagnosticar ato ou medida que impeça ou dificulte seu acesso ao direito à educação, pode suscitar a inconstitucionalidade ou a ilegalidade. Com este feito, objetiva-se assegurar o direito subjetivo a educação, que por encontrar-se na Constituição Federal, constitui-se em lei de valor reforçado.

É por esta razão que Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 247) dispõe que uma série de garantias são asseguradas pelo texto normativo, de tal forma que o princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional, prevalece no ordenamento jurídico. Assim, toda lesão ou ameaça de lesão, ainda que por meio de políticas públicas, torna legítima a pretensão postula em juízo.

Diante do exposto, é possível concluir que, se políticas públicas são indispensáveis para concretização do direito à educação, especialmente a inclusiva, toda medida que dificulte ou obstaculize a pretensão a tal direito, pode ter a constitucionalidade e/ou legalidade questionada, de tal forma que o acesso ao Judiciário será viabilizado, diante da inafastabilidade do controle jurisdicional.

A Ação Civil Pública é outro instrumento de defesa dos direitos fundamentais. Uma vez que o direito é assegurado pela Constituição Federal como fundamental e de observância obrigatória, sua não prestação, seja por ação ou omissão do Estado, enseja a possibilidade de ação de responsabilidade deste

Ainda que vários sejam os instrumentos para assegurar os direitos fundamentais, José Joaquim Gomes Canotilho (2002, p. 513) atenta para o fato de que:

[...] das várias normas sociais, econômicas e culturais é possível deduzir um princípio jurídico estruturante de toda a ordem econômica – social: todos (princípio da universalidade) têm um direito fundamental a um núcleo básico de direitos sociais, e na ausência do qual o estado deve considerar-se infrator das obrigações jurídicas e sociais, constitucionalmente e internacionalmente protegidas [...].

O princípio da universalidade que paira sobre os direitos fundamentais é invocado especialmente pela Escola do Direito Natural, que dispõe ser o referido princípio indispensável para a legitimidade das regras pertinentes a proteção do homem.

Assim, ainda que exista regras diferentes, a proteção será universal, pois qualquer seja a regra, a pretensão deve ser única, qual seja, proteção do homem.

Ressalta-se que, a referência de proteção internacional aos direitos fundamentais deve ser compreendida como interferência externa, na ordem interna, com o objetivo de despertar a consciência dos homens e dos governantes para o estabelecimento de medidas que sejam indispensáveis e eficazes, na proteção aos direitos do homem, pois uma vez que constituem o mínimo existencial, não podem deixar de ser observados.

Assim, na medida em que é identificado como mínimo existencial, é identificado também como direito social derivado da constituição, que não pode deixar de ser observado, pois, configura-se como indispensável à fruição dos demais direitos.

A partir das constatações feitas, é possível concluir que o direito fundamental à educação deve ser prestado, incondicionalmente, pelo Estado Democrático de Direito, sob pena de não só violar preceito fundamental, como também o mínimo existencial, que impede a aplicabilidade imediata e a máxima eficácia dos direitos fundamentais.

Para que não ocorra a violação de preceito fundamental por meio da exclusão do aluno com deficiência intelectual, o capítulo que segue abordará questões conceituais e práticas acerca da integração do aluno com necessidades educacionais especiais, investigando para tanto, quais são as barreiras a serem superadas para assegurar que o aluno não seja excluído no ambiente formal de ensino.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A INTEGRAÇÃO COMO PROIBIÇÃO DA EXCLUSÃO NA INCLUSÃO

2.1. A INCLUSÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

A promoção da cidadania, da inclusão e, especialmente, da educação das pessoas com necessidades especiais é atitude recente na sociedade. Observa-se que muitos dos projetos voltados a estas pessoas é fruto da luta histórica e cultural, promovida não só pelas pessoas com necessidades especiais, como também por seus familiares.

Utilizar-se-á no presente texto, preferencialmente a expressão pessoas com deficiência, tendo em vista, ser a terminologia adotada pelas legislações específicas e recentes, tais como, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, devidamente ratificada pelo Brasil em 2008.

Ressalta-se, porém, a inviabilidade de denominar como equivocada a expressão portador de deficiência, tendo em vista que referida terminologia é utilizada não só pela Constituição Federal de 1988, como também na Lei 9394/96, assim como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, vigente desde 2001.

Ainda que não exista consenso acerca da melhor definição atenta-se ao fato de que todos os instrumentos normativos que se dedicam ao tema, buscam minorar as desigualdades de referidos alunos, proporcionando uma educação de qualidade e garantindo através de políticas públicas, ações que sejam capazes de promover uma educação inclusiva e emancipatória.

Se no século XXI encontra-se dificuldade em esclarecer a denominação correta

acerca da pessoa com deficiência, até o século XVIII tal tarefa mostrava-se ainda mais árdua. Neste sentido Marcos José de Oliveira Mazzotta (2005, p. 16) esclarece que:

[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado [...].

O fato das diferenças individuais não serem compreendidas e avaliadas foi determinante para inviabilizar e/ou dificultar a inclusão das pessoas com deficiência, pois, na medida em que as situações desconhecidas causavam temor ou repulsa, a ausência de esclarecimento acerca da condição a que eram submetidos os deficientes, corroborava para seu não pertencimento e visibilidade na sociedade.

Neste contexto, Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2008, p. 16) advertem que ainda hoje, a deficiência assusta e, a causa deste estranhamento se deve ao fato de não existir a contento a convivência e os esclarecimentos necessários acerca da deficiência, que fazem surgir indagações diversas, tais como, se a convivência com o deficiente pega, se o desenvolvimento do convivente será afetado ou se o decorrer do tempo pode levar a pessoa a ficar em situação idêntica.

O medo oriundo da ausência de esclarecimento acerca das deficiências não passa de um grande tabu, pois uma vez que a deficiência não é contagiosa, o convívio com o deficiente não transmite e não permite a aquisição de doença pelo convivente, ao contrário, apenas permite a integração e a inclusão da pessoa com deficiência e com necessidade especial.

Da mesma forma que a ausência de esclarecimento sobre as deficiências é campo propício a formação de mitos e tabus, a religião, especialmente a católica, também contribuiu para o atraso na inclusão das pessoas com deficiência, pois na medida em que dispõe que o homem deve ser concebido como a “imagem e semelhança de Deus”, proporciona a ideia de perfeição da condição humana, fazendo com que, aqueles que não sejam parecidos com Deus, isto é, possuem deficiência física ou mental, fiquem alocados à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

A história nos revela que durante muito tempo predominou na sociedade o pensamento equivocada de que os deficientes eram incapazes e inválidos e que, somente com a superação desta forma de pensar é que a sociedade mostrou-se aberta e disposta a trabalhar em prol dos deficientes.

No campo da educação não foi diferente, observa-se com a superação pessimista, que ainda que a idéia seja a de promover a inclusão, mediante uma educação especializada, em muitas das vezes, tal direito, é na prática constatado com medidas assistencialistas e não educacionais. Tais medidas serão, abaixo comentadas.

Atenta-se ao fato, de que a inclusão, ao menos da legislação brasileira, não é uma faculdade e sim uma obrigação legal, que traz um olhar para a mudança e para a adaptação de velhos hábitos, o que por certo, implica trabalhar com a diferença, com uma sociedade solidária e com oportunidades para todos (HONORA, FRIZANCO, 2008, p.09).

Observa-se que a imposição legal ao preve a inclusão pretende equiparar as oportunidades, especialmente as educacionais, é por esta razão que o princípio da igualdade, aliado com o compromisso da sociedade e dos profissionais especializados se mostra imperioso no atendimento educacional especializado.

Da mesma forma que a deficiência encontra divergência, no que tange a correta utilização de sua terminologia, a Educação voltada aos alunos com deficiência, parece ainda não ter encontrado consenso, acerca da melhor designação terminológica.

Neste contexto Marcos José Silveira Mazzotta (2005, p. 17) adverte que sobre o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos educacionais com vários sentidos, tais como, abrigo, assistência e terapia. Referido autor, esclarece ainda, que até o final do século XIX várias foram as expressões utilizadas para designar o atendimento educacional aos portadores de deficiência, entre elas, identifica-se a Pedagogia de Anormais, Pedagogia Curativa, Pedagogia da Assistência Social, entre outras.

Ainda que seja tênue o campo entre a inclusão e a educação especial, parece acertada a compreensão de que a educação especial proporciona a inclusão do aluno com deficiência. Para tanto, deve-se compreender a educação especial, consoante a definição apresentada por Marcos José da Silveira Mazzota (2005, p. 11):

[...] Educação Especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. [...]

Observa-se que o público destinatário da educação especial é composto por alunos com necessidades educacionais especiais, e que estas necessidades são visualizadas com a confrontação entre as práticas disponibilizadas na educação formal e na especial.

Desta forma, o projeto educacional emancipatório, voltado aos educandos com necessidades especiais deve conter, obrigatoriamente, a educação inclusiva. Permeada por práticas especializadas, este modelo de educação não abandona as definições, finalidades e características da educação formal.

Atenta-se ao fato, de que não só a educação especial e a inclusiva são permeadas por significações diversas, mas que a educação propriamente dita, também não encontra na doutrina uma definição unívoca para a educação, neste sentido, Rosita Elder Carvalho (2007, p. 66) leciona que:

[...] os conceitos de educação existentes na literatura dizem respeito à espécie humana e a caracterizam como processo integral no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se globalmente. O vocábulo tem, no Latim da Roma antiga duas origens: educare (conduzir) e educere (tirar para fora) [...].

O vocábulo oriundo da Roma antiga deve ser entendido em um processo de ensino e aprendizado que não permite a compreensão isolada, de tal forma, que a condução da aula pelo professor, deve conter técnicas eficientes para a transmissão

do conhecimento, pois, na medida em que a transmissão do conhecimento é efetiva, o aluno sedimenta as informações e, aliando aos conhecimentos pré existentes, é capaz de exteriorizá-los.

É possível constatar que o conceito encontrado na literatura não diverge do entendimento jurídico acerca do direito à educação, pois é em razão da emancipação e compreensão da realidade, propiciada pelo processo de ensino educare e educere, que o direito social prestacional à educação foi elencado na Constituição Federal como obrigatório.

Afirma-se que, o processo de ensino baseado na educare e na educere propicia a emancipação, pois permitem o conflito entre a transmissão do conhecimento e a realidade, o que torna o aluno capaz de transformar e interferir no mundo.

Partindo da premissa de que os dispositivos constitucionais fundamentais refletem as aspirações sociais, João Baptista Herkenhoff (1989, p.30) delimita o conceito de educação a partir das expectativas da Nação, leciona para tanto que referidos direitos compreendiam como valores inspiradores da educação a liberdade, o humanismo, a convivência democrática, o respeito aos direitos do homem, a prevalência da ordem constitucional e o culto a lei.

O autor (HERKENHOFF, 1989, p. 30) esclarece ainda que, na medida em que foi elencada como direito de todos e dever da família, da sociedade e do Estado, a ação educativa alcançou amplitude permanente.

Na educação observa-se a estreita relação de dependência com o princípio da liberdade. Uma vez que lhe foi propiciado o acesso à escolarização, o indivíduo terá condições de alcançar a liberdade, que também pode ser compreendida a partir dos reclamos sociais pela igualdade material, que esteve presente na transição do Estado Liberal para o Social.

Atenta-se ao fato de que a educação como processo de libertação não deve ser compreendida como qualquer oferta educacional, imprescindível que seja uma educação de qualidade. Assim, o homem quando identifica as dificuldades da vida e

se percebe como um problema visualiza não só uma ordem injusta, como também uma violência aplicada pelos opressores aos oprimidos (FREIRE, 2005, 31 – 32).

Observa-se que para sair da condição de oprimidos e alcançar o “ser mais”, estes precisam travar uma batalha incessante para que alcance sua libertação e humanização observa-se ainda, que tal fato somente será propiciado com uma educação de qualidade e emancipadora.

A idéia que permeia a educação como libertação de Paulo Freire não se distancia da Pedagogia do Conflito, outrora apresentada por Boaventura de Sousa Santos, pois, a batalha entre “ser menos” e “ser mais”, isto é, entre opressores e oprimidos, corresponde também a um conflito de ideologia, entre o conhecimento dominante e o senso comum, que é propiciado com o desmascaramento e o inconformismo diante do conhecimento dominante apresentado pelos opressores.

A libertação também pode ser compreendida com a consciência de classe e a exploração a que estavam submetidos, que levou os proletários a lutarem pela democratização de determinados direitos, que presentes na segunda geração de direitos fundamentais, permitiam não só a ascensão social, como também à igualdade material.

É neste contexto, que João Baptista Herkenhoff (1989, p.33) entende que a educação permite o desenvolvimento global do homem, pois para o autor, o direito à educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa em suas dimensões física, psicológica, moral, social e espiritual, desenvolvimento este que se expressa na crescente compreensão da realidade, no exercício da liberdade, responsável, na convivência solidária, na prática de relações democráticas, no serviço à sociedade e na abertura ao transcendente.

Enquanto forma de agregar conhecimento, não resta dúvida de que a educação apresenta-se como indispensável para compreensão da realidade, é por esta razão que se afirma que a educação e a liberdade estão intimamente ligadas. Somente a partir dos esclarecimentos propiciados pela educação é que o indivíduo terá

condições de situar o contexto de exploração e indignidade que lhe permeia, lutando posteriormente, para superar esta condição.

Ressalta-se que, a educação como instrumento de libertação deve ser ofertada tal como pensada por Paulo Freire, isto é, uma educação de qualidade. De tal forma, não se admite a escola como instrumento de massificação e ocultação da verdade, tendo em vista, que se assim se apresentar, estará a educação e a escola a serviço dos interesses das classes dominantes e não do pleno desenvolvimento do aluno.

No mesmo sentido, a Convenção das Pessoas Com deficiência dispõe no artigo 1º de seus propósitos que a educação visa ao pleno desenvolvimento e o fortalecimento do respeito pelos direitos dos homens e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos sociais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Diante do exposto, é possível concluir que a solidariedade está intrínseca à educação, pois na medida em que permite o desenvolvimento da personalidade humana, a partir da compreensão da realidade, permite a propagação pelo respeito aos direitos do homem. É neste diapasão, que se afirma que a educação permite não só a luta pela igualdade material, mas também a perseguição de uma sociedade igualitária.

Se por um lado a educação permite a perseguição de uma sociedade igualitária, por outro lado, evidencia-se a necessidade de ofertar de forma igual o processo de ensino e aprendizado para todos os indivíduos que dela necessitem. É por esta razão que a Constituição Federal de 1988 dispôs no artigo 6º que o direito à educação é um direito social.

Insta ressaltar que a posição privilegiada a eleva a condição de norma fundamental cuja observância é obrigatória. Assim, o Estado tem o dever de ofertá-la através de prestações estatais positivas, que atenda a contento as exigências normativas. Para que a norma constitucional de natureza social prestacional seja observada, o Estado precisa desenvolver mecanismos que sejam capazes de ofertar o processo de

ensino e aprendizagem de forma igualitária. Para tanto, deve-se ater ao fato de que ofertar igualitariamente não significa disponibilizar o mesmo processo educacional e sim, lançar políticas públicas que sejam capazes de efetivar um processo de aprendizado capaz de garantir igual aprendizado. Para tanto, deve-se levar em consideração a educação formal e a inclusiva.

Desta forma, a compreensão do significado e do sentido da educação inclusiva é da maior relevância, pois, como sabemos, qualquer mensagem contém aspectos denotativos, ou seja, ligados ao significado e a acepção das palavras, assim como aspectos conotativos, isto é, voltados às intenções subjetivistas que lhe são atribuídas (CARVALHO, 2007, p. 65).

A educação inclusiva, enquanto instrumento eficaz para o processo de ensino e aprendizagem dos que possuem necessidades especiais, desenvolve-se a partir de um método que tem em seu núcleo central atividades capazes de promover o aprendizado com a utilização de técnicas não convencionais, mas necessárias a compreensão daqueles que possuem necessidades diferenciadas.

Com as atenções ainda voltadas à compreensão da educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 dispõe no artigo 58, §1º que trata de modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais, havendo serviço de apoio especializado, quando necessário.

Da mesma forma que a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394 de 1996 preocupa-se em garantir de forma efetiva o direito fundamental à educação. Para tanto, não se opõe a prestação educacional diferenciada, aos alunos portadores de necessidades especiais, para a consecução de um processo de ensino e aprendizagem efetivo, que seja capaz não só de incluir, mas de permitir o pertencimento do aluno, através de sua integração.

Rosita Elder Carvalho (2007, p. 68 – 69) adverte que a inclusão, entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, de tal forma que a escola inclusiva não pode ficar neste patamar, deve ir além, criando condições de

integração, com vistas à assimilação dos excluídos, sejam eles portadores de deficiência ou não. Não diverge deste entendimento, a definição apresentada pelo Ministério da Educação (2001, p. 29 – 30), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, que compreende referida educação como:

[...] processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades do educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação [...].

Observa-se que de forma inovadora, as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, encontram na inclusão efetiva e não meramente formal seu núcleo estruturante. Para tanto, sua política de inclusão desenvolve-se a partir do respeito às diferenças, como forma de atender a contento as necessidades especiais.

Neste contexto, a criação de mecanismos que sejam capazes de integrar o aluno torna-se indispensável às escolas inclusivas, pois permitem a inclusão efetiva e não meramente formal do aluno com deficiência. Da mesma forma, observa-se que a inclusão não é uma faculdade e sim disposição legal, visualizada nas orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, assim como nos preceitos das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001.

É por esta razão, que se afirma que a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas no pensar da escola, pois em vez de pensar o aluno como a origem do problema, exigindo-se dele um ajustamento aos padrões de normalidade para aprender, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir as condições necessárias para atender as diversidades dos alunos (BRASIL, 2001, p. 08)

A imprescindibilidade da educação inclusiva é exaltada com vigor ainda maior, quando se constata o princípio da igualdade, disposto no artigo 5º, caput, da Constituição Federal de 1988, com a advertência de que todos são iguais perante a

lei, sem distinção da natureza. Tal fato coaduna com o entendimento de que a inclusão por si só não é suficiente, ao revés, instrumentos capazes de promover a integração são indispensáveis em um cenário educacional que pretenda ser inclusivo.

Combinada a interpretação do princípio da igualdade com o direito fundamental à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal, compreende-se que referido direito deve ser ofertado em consonância com as peculiaridades individuais do aluno, o que importa em afirmar que o Estado deve garantir o processo educacional efetivo.

Inerente a concretização do direito fundamental à educação inclusiva, que atenda as necessidades especiais, observa-se a imperiosa necessidade do Estado em viabilizar um processo de ensino que não seja homogêneo, pois a forma de aprendizado e compreensão da realidade são heterogêneas, isto é, as respostas educativas devem ser diversas, para respeitar as diferenças.

Considerando que a igualdade é mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direitos por justiça, já que todos são iguais perante a lei, Rosita Elder Carvalho (2007, p. 69) chama a atenção para a diferença entre esta e a equidade, dispondo que:

[...] à equidade implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem. Assim sendo, o valor da equidade associado ao da igualdade de direitos, permite-nos sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais [...].

A convergência dos princípios da igualdade e da equidade, neste contexto, deve ser compreendida como indispensável para a garantia efetiva e não meramente formal, do direito à educação, tendo em vista que respeitar a diferença, especialmente dos portadores de necessidades especiais, é a única alternativa viável para a concretização de um processo educacional de qualidade.

É por esta razão que se afirma, que garantir o direito à educação de forma igual prescinde da diversificação das respostas educativas das escolas, pois a mera

inserção do aluno deficiente em sala de aula não atende a contento a demanda de uma escola inclusiva, que deve sustentar-se a partir da oferta das condições e apoios indispensáveis a integração do aluno.

Assim, a proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (CARVALHO, 2007, p. 65).

Por certo, a educação de boa qualidade para todos e com todos, somente é viabilizada quando o respeito ao princípio da igualdade é observado, o que requer métodos educacionais diferenciados, que respeitem a identidade e a igualdade, para atender as demandas educacionais daqueles que são portadores de necessidades especiais.

Neste contexto, Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 313) leciona que:

[...] há que buscar uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Antes de mais, há que reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única. Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade. Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista [...].

Com isso, pretende-se demonstrar que tratar os desiguais na medida da desigualdade torna-se requisito indispensável para a garantia efetiva e não meramente formal do direito à educação, pois, ignorar as diferenças corresponde a uma política discriminatória.

É por esta razão, que a educação inclusiva, voltada aos portadores de necessidades especiais, desenvolve-se utilizando métodos diferentes da educação formal, para atingir resultado idêntico, qual seja, se todos são iguais perante a lei, todos têm direito a ter acesso ao processo de ensino e aprendizagem de boa qualidade.

Boaventura de Sousa Santos (2008, p.313) adverte ainda que, as políticas de

igualdade e de identidade devem levar em consideração que temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e, temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Transportando ao plano da educação inclusiva, sem ignorar o princípio da igualdade, conclui-se, novamente, que a educação de qualidade para todos, somente será viabilizada caso seja assegurado o respeito às diferenças, para elaborar os métodos de ensino e aprendizagem, que não podem ser homogêneos.

No que diz respeito aos portadores de necessidades especiais e a educação inclusiva, pode-se afirmar que com referido pensamento, as pessoas querem ser iguais, na medida em que todas almejam a garantia efetiva do direito à educação, mas querem que suas diferenças sejam respeitadas, ofertando-se para tanto, a educação inclusiva, que não ignora as necessidades especiais.

Identificado que o objetivo da educação inclusiva consiste na remoção de barreiras aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio, para assegurar as providências necessária para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2007, p. 73), questiona-se não só a qualidade do serviço educacional prestado, mas também se diante das dificuldades encontradas, em que condições se realiza a educação inclusiva aos portadores deficiência, especialmente a mental.

Para construção do conhecimento a superação das barreiras e a participação dos alunos, dos professores, dos familiares e da sociedade tornam-se indispensáveis. Para que seja viabilizada a superação dos obstáculos torna-se fundamental identificar a origem e os meios adequados para a sua remoção.

Em pesquisa de campo Rosita Elder Carvalho (2007, p. 122/124) identificou as quatro principais barreiras a serem superadas. A primeira consiste na necessidade dos professores localizarem nos alunos a origem das dificuldades de aprendizagem, a segunda barreira é localizada na família, que ausente e/ou desestruturada, transferem a responsabilidade pela aprendizagem para a escola e a terceira barreira

consiste na ausência de formação específica do professor para lidar com a diversidade. A quarta e última barreira consiste nas injustiças sociais e econômicas.

Com a primeira barreira identificada torna-se evidente que deve haver uma mudança de posicionamento do professor, isto é, ainda que seja cômodo culpar o aluno pelo fracasso escolar fica vedado ao professor e a todos aqueles que participam do processo de aprendizagem de eximirem-se de suas culpas.

O que se exige para a superação da primeira barreira é a análise crítica dos profissionais envolvidos no projeto educacional, em vez de culpar os alunos pelo insucesso nas médias escolares transfere-se aos profissionais e aos meios disponibilizados no ambiente escolar a insuficiência no atendimento a contento das necessidades educacionais especiais.

Não se pretende afirmar que a ausência de sucesso, dentro dos moldes pré estabelecidos pelos currículos escolares, será culpa exclusiva da escola e dos profissionais, objetiva-se advertir para a triste realidade das escolas brasileiras, que sem o preparo e os mecanismos adequados para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, transfere ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar.

A família, núcleo central do desenvolvimento do aluno com necessidade educacional especial em decorrência de deficiência mental, exerce papel determinante na aprendizagem. Caso seja atuante e estruturada ajudará no projeto emancipatório do aluno, caso seja desestruturada e desinteressada, tende a transferir a responsabilidade pelo aprendizado exclusivamente à escola o que impede a continuidade dos ensinamentos propiciados pelo ambiente escolar.

Rosita Elder Carvalho (2007, p. 122) adverte que:

[...] as famílias também são culpabilizadas, porque ausentes, desestruturadas, iletradas ou, simplesmente porque, conforme dizem, não querem ajudar, entendendo que a aprendizagem de seus filhos é tarefa da escola. Embora existam, de fato, muitas famílias que não participam – como seria desejável – há que reconhecer, em nossa cultura, que pouco as convidamos para participarem dos processos decisórios da escola.

Geralmente são chamadas para contribuir, ou para ouvir reclamações sobre seus filhos [...].

Identificada que uma das causas de desinteresse da família reside em sua ausência de participação do ambiente escolar, tendo em vista que a grande maioria das vezes em que é chamada a escola é para ouvir reclamações, a interação entre escola e família apresenta-se como uma possível alternativa para superar tal barreira de aprendizado do aluno com deficiência.

O preparo do professor, viabilizado por meio de formação específica, torna-se instrumento hábil superação de barreiras, não só porque estará apto a enfrentar as dificuldades pertinentes as necessidades educacionais especiais, como também por oferecer as condições necessárias ao entrosamento entre professor, escola, família e aluno.

Caminha-se a conclusão de que a superação das barreiras não é tarefa específica do professor, do aluno ou da família, para o sucesso na superação de tais obstáculos torna-se necessária a conscientização de toda a sociedade. Insta ressaltar que a conscientização da sociedade requer uma educação política, capaz de promover a superação das injustiças sociais e econômicas.

A superação das injustiças sociais e econômicas apresentam-se como uma das barreiras mais difíceis de serem superadas, pois encontram-se permeadas pelo poder simbólico. Neste sentido, Pierre Bourdieu (2004, p. 07) leciona que:

[...] em um estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é o mais completamente ignorado, portanto, reconhecido o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem [...].

Com os ensinamentos de Bourdieu acerca do poder simbólico torna-se clara a compreensão de que as funções políticas dos sistemas simbólicos estão em detrimento da estrutura lógica, o que para o autor (BOURDIEU, 2004, p. 10) explica as produções simbólicas relacionadas com os interesses das classes dominantes.

Para que a educação especial não fique a mercê do poder simbólico se faz necessária uma educação política, que seja capaz de impor um conhecimento e uma luta que não consista exclusivamente na definição de um mundo social e de posições ideológicas reproduzidas a partir do interesse da classe dominante.

Conclui-se que a educação inclusiva voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais requer um processo de ensino e aprendizagem que encontre em seu núcleo central de preocupação o desenvolvimento deste alunado, o que importa afirmar que a escola inclusiva não pode ter em suas diretrizes os interesses das classes dominantes.

Caso reproduza as ideologias das classes dominantes, as escolas inclusivas não atenderão aos alunos com necessidades educacionais especiais em razão de deficiência intelectual, pois sua preocupação não residirá no aprendizado e sim na reprodução da ideologia que favorece aos interesses econômicos e, portanto, das classes dominantes, cuja preocupação não reside na emancipação do aluno.

O processo de exclusão nos quais os deficientes mentais estão incluídos, não é observado somente do ramo educacional, mas em todo processo histórico do desenvolvimento brasileiro. O qual passa a ser analisado no tópico seguinte.

2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial no Brasil, assim como a educação formal, deve ser analisada conforme o contexto histórico em que estão inseridas. Por esta razão, a análise de argumentos sociológicos e históricos é indispensável para a compreensão da oferta do direito fundamental à educação especial, a grupos excluídos ou não integrados.

Antes, porém, cabe delimitar a significação da educação especial, para que se compreenda a relevância de seu desenvolvimento ao longo da história nacional. Neste sentido, Rosita Elder de Carvalho (2007, p. 67) adverte que a Educação

Especial não deve ser compreendida como uma modalidade da educação e sim como um processo, pois na condição de modalidade induz ao entendimento, equivocado, de que educação regular e especial são sistemas fragmentados.

Uma vez que o processo de ensino e aprendizado deve ser para todos e com todos, a educação de qualidade é compreendida como direito fundamental, de significação única, isto é, ainda que os processos percorridos sejam diferentes, tanto a especial como a regular, devem ser capazes de promover a emancipação do indivíduo, através de mecanismos que assegurem a efetiva aprendizagem.

Neste contexto, afirma-se que a educação especial enquanto processo responsável pelo direito à educação daqueles que possuem necessidades especiais, guarda estreita relação com o princípio constitucional da igualdade, pois assegura a efetividade do processo de ensino e aprendizagem a todos os alunos.

Atenta-se ao fato, que a educação, seja ela formal ou especial, para que seja efetiva deve ser capaz de promover a emancipação, não se admitindo a escola como instrumento de massificação do conhecimento, pois referida prática, é utilizada para atender aos anseios das classes dominantes, sendo instrumento de ocultação da verdade e do conhecimento.

Se hoje é indubitável que a educação especial e a inclusiva devem ser ofertadas com qualidade, o mesmo não se diga de um passado recente. Neste sentido, Marcos José Silveira Mazzotta (2005, p. 27) adverte que:

[...] inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, no século XIX, a organização de serviços para atendimento de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências [...].

Diante do exposto, é possível perceber que a escolarização dos alunos com deficiência mental aconteceu de forma tardia e lenta no Brasil. Observa-se ainda que a preocupação em ofertar referida modalidade educacional não era identificada nas

políticas públicas e sim em particulares e profissionais isolados, que encontravam no alunado deficiente, a razão de ser do exercício profissional.

Relatos históricos nos demonstram que a inclusão da educação de deficientes, da educação dos excepcionais e da educação especial, na política educacional brasileira aconteceu somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX (MAZZOTTA, 2005, p. 27).

Novamente observa-se que, apesar de ser identificada a necessidade de atendimento escolar diferenciado aos alunos com deficiência, somente no início da década de sessenta, tal fato começa a receber a atenção devida das políticas públicas brasileiras. A educação especial começa a encontrar campo de desenvolvimento propício no mesmo tempo em que as políticas públicas educacionais voltam sua atenção a referida necessidade.

O processo de educação especial desenvolve-se, em sua maioria, através de atendimento especializado, o que importa afirmar que referido atendimento observa as particularidades do profissional, sem ignorar as habilidades particulares dos alunos (CARVALHO, 2007, p. 67).

Diante do exposto, é possível concluir que a educação especial desenvolve-se com profissionais especializados, o que não é de se causar estranheza, pois se os professores se especializam para trabalhar com educação infantil e no Ensino Médio, natural que também busquem capacitação para atender a contento as demandas dos alunos com necessidades especiais.

A especialização do profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem mostra-se imprescindível para o sucesso da educação especial, tendo em vista, que não se limita a incluir o aluno na rede regular de ensino, a partir das disposições legais, mais do que isto, garante a integração do aluno deficiente.

Sendo certo que o princípio da igualdade inserido no texto normativo, não permite a exclusão dos alunos deficientes, o desenvolvimento histórico, econômico e político, revela que os alunos portadores de necessidades especiais, somente tiveram

acesso ao processo educacional, quando a educação tornou-se instrumento útil a satisfação dos segmentos dominantes da sociedade.

A contextualização histórica da educação brasileira revela que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos da sociedade, pois, enquanto a elite pôde não se absteve de enviar seus filhos para Portugal ou França (JANUZZI, 2006, p. 01).

Com a evolução do cenário político, a alfabetização tornou-se instrumento útil, quisá indispensável para o voto e manutenção do poder, com o apogeu da industrialização, a necessidade de mão de obra especializada tornava-se uma realidade. Neste contexto, a gama de indivíduos que poderia participar do processo de ensino e aprendizagem cresce significativamente.

Na medida em que era ofertada para atender aos anseios das classes dominantes, não havia preocupação com a qualidade da educação formal e, a educação especial por sua vez, quisá era cogitada. A oferta do processo de ensino e aprendizagem voltava-se tão somente, aos interesses sociais dominantes, que encontravam nos fatores econômicos seus delineamentos, com isso conclui-se que a educação não era assegurada como direito e, portanto, não era passível de ser reivindicada.

Os delineamentos históricos esclarecem que o círculo de pessoas que podiam participar do processo educacional não levava em consideração a necessidade de assegurar uma educação de qualidade, ao contrário, foi disponibilizada para a população como instrumento útil para manutenção das classes dominantes.

Certo de que não havia qualquer pretensão em garantir um processo educacional capaz de transformar a realidade social e econômica do indivíduo, Jorge Alberto Rosa Ribeiro (2009, p. 53) leciona que:

[...] o fenômeno social da escolarização na sociedade contemporânea é analisado e criticado com maior significação e implicações desde o momento em que se configurou como um projeto político orientado para a sua universalização. Sabemos que até o século XIX esta universalização não se efetivou, não só por que as vozes conservadoras a condenavam,

como, também, por representar uma ameaça de transformação social, afinal quem iria querer ser agricultor depois de conhecer as boas letras [...].

Ofertada para atender as demandas inerentes as classes dominantes, não havia interesse em assegurar uma educação de qualidade, que fosse efetiva para emancipar e permitir ao indivíduo a compreensão da realidade, até porque, não havia a pretensão de ser a educação instrumento para o despertar da consciência da condição de exclusão a que eram submetidos.

Da mesma forma que o processo de educação formal, é capaz de garantir a inserção do aluno na rede regular de ensino, a educação especial, passou por transformações, que levaram em consideração o contexto político e econômico.

Da mesma forma que a educação formal, o projeto educacional voltado aos deficientes mentais, observou o contexto político e histórico, e não ficou imune as transformações, que foram ainda maiores que as da educação formal, pois a ausência de um consenso acerca de referida deficiência corrobora, mais uma vez, para que o processo educacional seja ofertado na medida dos interesses das classes dominantes.

Formalmente, a deficiência mental é definida pela American Psychiatric Association como um comprometimento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações importantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais / interpessoais, uso de recursos comunitários, auto – suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, sendo que o início da deficiência deve ocorrer antes dos 18 anos (FRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 23).

Considerados como loucos e pedintes, os portadores de deficiência mental, em um passado não muito distante, foram excluídos da sociedade, razão pela qual não conseguia ter acesso a um processo de ensino e aprendizado que fosse capaz de atender as suas necessidades especiais.

Neste contexto, Gilsilene Passón Picoretti Francischetto e Márcia Aparecida

Ferreira lecionam que até o final do século XVIII não havia qualquer política que cuidasse dos loucos, talvez a explicação se desse pelo fato de que o regime do Brasil Colônia era escravocrata, de forma que a loucura não consistia em problema, pois a mão de obra era vista como uma mercadoria (2008, p. 02).

Na medida em que a mão de obra era vista como mercadoria, à educação formal, assim como a educação especial, não exerciam qualquer influência no êxito das atividades econômicas e políticas. Sem caracterizar um problema digno de ser resolvido pelo governo, a oferta do processo educacional ficava relegada aos jesuítas.

Esclarecem ainda, as autoras, que somente no início do século XIX, quando teve início as políticas de urbanização do Rio de Janeiro, é que os loucos, que até então tinham tolerância social, passaram a ser incluídos na Santa Casa de Misericórdia. Ressalta-se que tudo isso só ocorreu, pois as epidemias da época atrapalhavam os interesses políticos e econômicos (FRANCISCHETTO, OLIVEIRA, 2008, p. 02).

Ainda que de forma tímida, o acolhimento daqueles que eram considerados loucos na Santa Casa de Misericórdia, tem como consequência a assistência médico e hospitalar. Posteriormente foi aliada a processos, devassados, de uma tentativa educacional, que guarda proximidade com uma socialização precária e não com a tentativa de implantar a educação especial.

Na medida em que se identificava a preocupação com os interesses políticos e econômicos, Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias (2007, p. 42) esclarecem que:

[...] a ínfima quantidade de mestres régios nomeados para trabalhar na colônia, constata-se que embora a reforma pombalina tenha pretendido instituir um sistema de instrução pública, isto, de fato, não ocorreu. Com efeito, as reformas promovidas expressam a tradução lusitana do despotismo ilustrado, caracterizado pela intervenção do Estado em todos os setores da vida nacional". Representam, nesse sentido, uma tentativa de ajustamento da escola às novas condições da vida política e social [...]

O legado deste momento histórico brasileiro evidencia a preocupação do poder público em ofertar educação, como instrumento útil a demanda capitalista, que

passava a exigir mão de obra qualificada. Sem ofertar educação especial, limitava-se a recolher aqueles que eram considerados loucos na Santa Casa de Misericórdia, para que não se tornassem um empecilho aos interesses políticos e econômicos.

Das exposições acima, é possível observar que a atenção aos portadores de necessidades especiais, assim como o acesso a educação inclusiva é fruto da evolução histórica, que somente viabilizou o processo de educação aqueles que necessitam de atendimento especializado, na medida em que os segmentos sociais julgaram conveniente e necessário.

Assim, na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e descolarizada, foi possível silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiam ou cuja presença mais incomodava, posteriormente, à medida que a organização escolar primária foi obtendo impulso, mas sempre na retaguarda, também foram tomadas as primeiras iniciativas no intuito de se organizarem escolas para o deficiente (JANUZZI, 2006, p. 02).

Observa-se que a educação voltada aos deficientes, assim como a educação formal, foi ofertada não com a preocupação de agregar conhecimento ao indivíduo e sim, para que atendesse a determinados segmentos da sociedade, que tinham o desenvolvimento econômico e político como prioridade central.

É por esta razão que se afirma que no Império, as idéias voltadas a educação não eram prioridade política e econômica, ao contrário, o acesso à escola torna-se privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se concentram os interesses políticos e econômicos do país, como no Rio de Janeiro e Salvador (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 48).

Neste contexto, em 1824 é proclamada a primeira Constituição Federal do Brasil, que apesar dispor no artigo 179, XXXII, que a educação primária é gratuita a todos os cidadãos, não empregou na política os mecanismos necessários para concretizar o direito à educação, seja ele formal ou especial. Sem garantir a educação aos deficientes e portadores de necessidades especiais, dispôs no artigo 8º que não faria jus ao direito político o adulto portador de deficiência.

Diante da necessidade de assegurar o direito à educação, previsto na Constituição de 1824, D. Pedro I proclama em 1827, a lei que seria reconhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda que demonstrasse a preocupação com os aspectos legais, não conseguiu efetivar a contento o direito à educação formal, de igual forma, não apresentou mecanismos para assegurar a educação especial.

Institucionalmente, a educação de crianças deficientes surgiu no conjunto das concretizações das possíveis ideias liberais, que no Brasil foram divulgadas no final do século XVIII e início do século XIX, ainda que definido como um liberalismo de elite, a preocupação com a educação esteve presente (JANUZZI, 2006, p.06).

A mesma elite que lutava pelos preceitos do Estado Liberal, caracterizados pela prestação negativa do modelo de organização política adotado, concretizava a educação seus anseios, que não coincidiam com os preceitos de uma educação capaz de promover a transformação social. Pretendiam com a educação, trazer o esclarecimento necessário, e tão somente este, aos poucos integrantes das classes sociais médias, que viriam a ocupar postos da burocracia estatal.

Neste sentido, Gilberta de Martino Januzzi (2006, p. 67) explica que somente nos anos de 1850 do Império é que foram organizadas, oficialmente, instituições escolares especializadas e, que estas se limitavam a duas:

[...] enquanto a educação popular permanecia sobre a responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834, o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movidos, provavelmente por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares [...]

Observa-se que, mesmo que o direito à educação estivesse assegurado na Constituição Imperial de 1824 para todos, a preocupação com os alunos portadores de necessidades especiais não se fazia presente na forma de organização política e econômica que direcionava os rumos da nação.

Ainda que sem previsão expressa na Constituição Imperial, o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve início no Brasil, na década de cinquenta

do século passado. Neste sentido, Marcos José Silveira Mazzotta (2005, p. 28) leciona que em setembro de 1854 o Decreto Imperial de D. Pedro II, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Posteriormente, em 1857, o autor supra mencionado (2005, p. 28) atenta ao fato de que, também no Rio de Janeiro, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos e Mudos. Observa-se que tanto no Instituto dos Meninos Cegos, como dos Surdos e Mudos, tempo depois da inauguração foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios.

Ainda que de forma precária, e voltada as atenções aos ofícios, o que muitas vezes não permitia uma educação emancipatória, em 1882 o Imperador convocou um Congresso, a ser realizado em 1883, que tinha como preocupação central a sugestão e a formação de professores para cegos e surdos.

Na medida em que a convocação do Congresso encontrava na formação dos professores para deficientes surdos e cegos sua preocupação central, observa-se o afastamento de um assistencialismo, denominado por tantas vezes de educação especial, para a aproximação efetiva de uma educação de qualidade, capaz de transformar e, portanto, reconhecida com emancipatória e libertadora.

Inserido em uma nova fase, o constitucionalismo brasileiro cria campo propício para a promulgação da Constituição de 1891. Desta forma, dispôs no artigo 35 que caberia a União, de forma não privativa, a promoção da educação. Diferente da Constituição Federal de 1824, foi silente no que tange a gratuidade do ensino. Se concretizar a educação formal torna-se um desafio diante da prevalência de interesses políticos e econômicos, identificar ações voltadas à educação especial torna-se uma barreira ainda maior a ser superada (PESSANHA, 2006).

Neste contexto, Gilberta de Martino Januzzi (2006, p. 68) esclarece que foi a partir de 1930, que a sociedade civil começou a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência, a esfera governamental prossegue, propondo algumas ações visando às peculiaridades desse alunado, criando junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas, havendo

inclusive, surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares.

Observa-se que a preocupação do governo e da sociedade civil organizada não se desvencilha dos interesses econômicos e políticos, especialmente quando se constata que referidas ações estavam atreladas ao crescimento industrial brasileiro.

A Constituição de 1934, da mesma forma que a de 1824, não aborda a questão do aluno excepcional, mas dispõe que na medida em que é direito de todos, a mesma deve ser gratuita e obrigatória. A retomada da gratuidade, aliada ao dever de ser ofertada pelo Estado e pela família, nos termos do artigo 149, fez com que pela primeira vez na história, a educação alcançasse status de direito público subjetivo.

Ainda que o direito à educação estivesse compreendido como direito público subjetivo, a educação especial não foi considerada um problema nacional e, portanto, digno de ser resolvido. Neste contexto, visualiza-se o surgimento de associações voltadas ao referido processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a partir de 1934, associações como Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) vão surgindo e incentivando a educação especial, na medida em que empregam esforços no sentido de abranger os problemas das excepcionalidades, através das áreas da saúde e da educação (JANUZZI, 2006, p. 87).

Inegável a assistência promovida pelas entidades filantrópicas, que atuam hoje através de parcerias público privadas. Entretanto, ressalta-se que a presença no setor privado, para o atendimento aos portadores de necessidades especiais cresce, o que estimula o atendimento especializado através da educação inclusiva aos que são favorecidos economicamente.

Neste sentido, Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias (2007, p. 96) esclarecem que:

[...] no capítulo da educação da Constituição de 1934, diz respeito a duas normas do Plano Nacional de Educação: liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual e o reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando asseguram a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna [...].

Ainda que o reconhecimento da legitimidade das instituições particulares represente um avanço no texto normativo, mecanismos que viabilizem a educação especial não são contextualizados, o que faz com permaneça no campo da exclusão e, portanto, da invisibilidade, pelo governo, os alunos portadores de necessidades especiais.

Aos alunos que não gozam de prestígio econômico, mas dependem da educação especial, encontram nas associações filantrópicas, que em razão do custo e da demanda crescente, nem sempre conseguem atender a contento as peculiaridades do ensino especializado, a alternativa da educação especial, o que permite concluir que o resultado obtido por tais associações pode ter a sua eficiência comprometida.

O Golpe de Estado de 1937 faz com que a Constituição de 1934 fosse revogada. Assim, o Estado Novo proclama a Constituição de 1937, que preocupado com o ensino tecnicista e não com a emancipação do indivíduo, dispõe sobre a educação em apenas seis artigos.

Sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade do texto, é oportuno destacar a omissão da Constituição de 1937 com relação às demais modalidades de ensino, desta forma, a política educacional do Estado Novo estará orientada para o ensino profissional, objeto de atenção prioritária (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 97).

Observa-se novamente, que a preocupação com a educação especial é relegada ao segundo plano. Voltadas as atenções ao ensino profissionalizante, tem como prioridade a capacitação do indivíduo para o mercado de trabalho e não sua emancipação e compreensão de realidade.

Corroborar tal entendimento Marcos José Silveira Mazzotta (2005, p. 31), na medida em que adverte que a primeira metade do século XX, isto é, até 1950, havia quarenta estabelecimento de ensino regular mantidos pelo poder público, ao passo

que no mesmo período, existiam apenas três instituições especializadas que atendiam a deficientes mentais e outras oito, que dedicavam-se a educação de outros deficientes.

Em 1946, a nova Constituição reafirmou propostas de redemocratização do país e assegurou à União a competência para legislar sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 5º, XV, “d”). Isto vai desencadear todas as discussões em torno do projeto de lei, e os debates sobre a centralização e a descentralização na primeira fase refletem problemas vividos na ditadura do Estado Novo. (JANUZZI, 2006, p. 92).

Diante da competência para legislar, o Executivo encaminha ao Congresso, em 1946, o projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961.

Referida lei representou significativo avanço em relação as disposições educacionais, pois dispôs no capítulo X, nos artigos 88 e 89, que a educação de excepcionais, deve preferencialmente, ocorrer no sistema geral de educação, com fins a sua integração, dispondo ainda, que toda iniciativa privada considerada eficiente, no que tange à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial, mediante a concessão de bolsas de estudo e empréstimos.

Segue a edição desta lei o Golpe Militar de 1964, que restringindo a liberdade individual, com fundamento na supremacia da Segurança Pública e internacionalizou a economia. Diante do desenvolvimento econômico e industrial, que se fazia presente no período, novamente a educação especial deixa de ser discutida, para prevalecer à educação regular.

Neste contexto, permeado pelo viés ditatorial é promulgada a Constituição de 1967, que em razão da quantidade de Atos Institucionais presentes em sua vigência, foi marcada por um retrocesso do Estado Democrático de Direito.

No que diz respeito ao direito à educação, observa-se que foi elencado no artigo 168, assegurando a igualdade de oportunidades e a educação como direito de

todos. Com tal disposição, identifica-se que a educação enquanto oportunidade de igualdades, isto é, um projeto educacional voltado tanto a educação formal como a especial, ainda não havia sido observado.

Segue a Constituição de 1967 a de 1969, que novamente foi omissa no que tange a equiparação de oportunidade. Desta forma, o acesso educacional aos deficientes mentais continua sem receber a devida atenção dos governantes, não lhes sendo ofertada a educação especial.

Durante a vigência da Constituição de 1969 é possível identificar que o acesso igualitário da educação formal não é prioridade para os modelos de organização política vigente, de tal forma, que questões relativas à educação especial, também não são evidenciadas.

Embora na educação geral se enfatizasse a sua vinculação com o desenvolvimento econômico, na medida em que possibilitava o ingresso no mercado de trabalho e também o progresso do país, tal fato, não foi evidenciado na educação especial antes da década de 1970 (JANUZZI, 2006, p. 94).

Finalmente, promulgada a Constituição Federal de 1988, que preocupada em atender aos anseios da sociedade, estruturou o modelo de educação brasileira como fundamental, gratuito, obrigatório e subjetivo. Para tanto, dispôs ser dever do Estado e da Sociedade, sua oferta e concretização.

A dinâmica da sociedade, estudada a partir do desenvolvimento histórico e analisada a partir de argumentos sociológicos aponta para a preocupação crescente em se ofertar a educação, especialmente, quando elencada na Constituição Federal de 1988, pois alcança posição privilegiada e natureza fundamental. O que reflete não só os anseios do povo, como também a observância obrigatória pelo Estado, através de prestações positivas.

É neste contexto, que se localiza a mudança de concepção acerca da concretização do direito fundamental à educação, que passa a ser exigido pela sociedade através

de processo formal e especial. Concretizada tão somente, quando capaz de promover a transformação social do indivíduo e sua emancipação.

Compreendida com o princípio da igualdade, deve a educação ser capaz de promover uma sociedade igualitária. É por esta razão, que se identifica grande quantidade de instrumentos publicados, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a preocupação de potencializar o direito à educação especial.

Em ordem cronológica, foi publicada em 1994 a Declaração de Salamanca, que se dedicou aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Passados dois anos, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que reservou todo o capítulo V à educação especial.

Com objetivo de concretizar o direito fundamental ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais, concomitante o respeito ao princípio, também constitucional, da igualdade, o Ministério da Educação torna público em 2001, quais são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Com a positivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a Declaração de Salamanca e com as Diretrizes Nacionais, observa-se, que finalmente, a educação especial deixa de ser ofertada para atender aos anseios dos segmentos dominantes e, passa a ser concretizada com objetivo de promover a igual compreensão do processo de conhecimento aos alunos, sejam eles da rede regular ou especial.

Uma vez demonstrada a relevância da educação no processo emancipatório do indivíduo, indispensável que se atente para a necessidade em se ofertar a educação especial, com o objetivo, de igualmente emancipar os alunos com deficiência. Desta forma, na medida em que é assegurada a educação especial, torna-se viável não só a inclusão e a integração do aluno com deficiência, mas também a garantia formal e efetiva do direito à educação, que assegurada de maneira eficaz, torna-se instrumento útil ao inconformismo para com o conhecimento dominante, assim como a emancipação do indivíduo.

Com tais medidas, é possível constatar que o respeito às diferenças torna-se indissociável ao princípio da igualdade. Além de assegurar a educação inclusiva aos deficientes mentais, outrora excluídos, exige-se uma postura ativa, que disponha de mecanismos que sejam eficazes para promover a integração deste aluno. Com isso, pretende-se assegurar uma educação de qualidade para todos e com todos.

2.3. PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A dinâmica da sociedade faz com que a estabilidade do direito seja relativa, isto é, não se pode ignorar que mudanças decorrentes do contexto político, econômico e social, provocam, invariavelmente, reformas e modificações nas normas do Direito Positivo. Assim, não é cediço concluir que as normas inerentes ao sistema educacional, não passam imunes a referidas mudanças, sendo os princípios norteadores e as modificações desejáveis para a sua evolução.

É por esta razão que as transformações inerentes ao sistema de ensino inspiram-se no direito de todos à educação, em igualdade de condições de acesso e permanência, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CARVALHO, 2007, p. 77).

Neste contexto, atenta a dinâmica da sociedade e ao crescente reconhecimento da necessidade de se concretizar o direito à educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, a legislação brasileira foi gradativamente alterada, para atender de forma satisfatória às referidas necessidades educacionais.

Atenta-se ao fato de que, nesta pesquisa, será adotada a compreensão de necessidades educacionais especiais, tal como definido nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica de (2001, p. 08), qual seja:

[...] a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de

se pensar o aluno como a origem do problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos [...].

Observa-se que exigindo a modificação da escola, com vistas ao atendimento especializado, pretende-se integrar o aluno com deficiência na rede formal de ensino, sem, contudo, deixar de observar as necessidades educacionais que lhe são inerentes, em razão da deficiência que possuem.

Tênue é o campo da educação inclusiva e da educação especial, razão pela qual, antes de adentrar nos princípios e legislações vigentes acerca de referida modalidade ensino, cabe distingui-las.

Ainda que na legislação brasileira a educação especial e a inclusiva estejam cada vez mais próximas, fazendo com que a inclusão assemelhe-se a uma ramificação da educação especial, Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado (2006, p. 17 – 21) esclarecem que são modalidades educacionais opostas, tendo em vista que a educação especial caracteriza-se pelo foco nos déficits das crianças e no atendimento em classe ou escola especializada, o que separa a criança deficiente das demais. A educação inclusiva, diversamente, tem como foco de preocupação as ilhas de inteligência preservadas e prioriza o atendimento em classe regular de ensino.

Diante do posicionamento das autoras, acima referenciadas, é possível concluir que a principal diferença entre a educação especial e a inclusiva, reside no fato de que a primeira, prioriza o treinamento da criança para que ela se ajuste ao meio escolar, e a segunda, dá ênfase a mudança do ambiente escolar para proporcionar melhores condições a todas as crianças.

Ainda que não se rechace o entendimento de que escola especial e inclusiva não são sinônimas, adotar definições tão antagônicas conduz ao entendimento de que a educação especial, adotada pela legislação vigente, seria uma educação segregadora.

Na pesquisa desenvolvida, não se admite tal posicionamento, tendo em vista, que todas as legislações especiais, adotam como princípio norteador a igualdade, o que exige, indubitavelmente, ações diversas para a inclusão e não a segregação do aluno com deficiência.

Diante do exposto, define-se a educação especializada como processo de ensino e aprendizagem, que desenvolve técnicas deferentes, com o objetivo de atender as necessidades educacionais especiais, promovendo ao final, uma educação que seja capaz de proporcionar ao aluno com deficiência um conhecimento emancipatório. Desta forma, conclui-se que a educação especializada, tem também como objetivo, a inclusão do aluno com deficiência e não a sua segregação.

Superada a polêmica sobre a nomenclatura da educação especial e da educação inclusiva, identifica-se que após a promulgação da Constituição Federal de 1988 uma série de instrumentos normativos, que disciplinam de forma direta a educação inclusiva, sem a intenção de superar e sim de completar, referidos instrumentos buscam concretizar o direito a educação das pessoas com deficiência.

Soma-se aos instrumentos normativos a análise crítica dos princípios, que na educação especial exerce função primordial, pois, permite questionar quais são as melhores alternativas para potencializar as escolas inclusivas, igualmente, favorece a transformação de discursos voltados a política pública da educação inclusiva, em ações efetivas (CARVALHO, 2007).

A presença dos princípios na educação especial apresenta-se com força tal, que representa o direcionamento legítimo ou ilegítimo, das ações governamentais, pautadas a partir de políticas públicas inclusivas. Com isso, pretende-se afirmar que a educação especializada não pode afastar-se de seus vetores principiológicos, sob pena de não ter sua legitimidade reconhecida.

Desta forma, o presente tópico pretende demonstrar que todas as normas de direito positivo, que encontrem na educação inclusiva seu destinatário final, devem estar em consonância com os princípios norteadores da educação especial, que por sua vez, não se desvencilha dos princípios constitucionais fundamentais.

A Constituição Federal de 1988, identificada como ponto de partida ao estudo dos princípios e normas pertinentes a educação especial, foi fruto de conquista histórica, pois, o direito à educação proclamado na Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, caput, c/c artigo 205, é compreendido como direito de todos, de natureza social, sendo dever do Estado e da família prestá-lo a contento.

Não admite a exclusão de alunos, ao contrário, direciona para a garantia formal, que não se satisfaz com a inclusão na sala de aula, ao revés, exige para sua concretização a integração do aluno, que em razão de deficiência, possui necessidade educacional especial.

Atenta-se ao fato de que o artigo 206 a Constituição Federal de 1988 dispôs acerca dos princípios específicos do direito à educação, quais sejam:

[...] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal [...].

Os princípios norteadores do direito à educação, apontados pelo artigo 206, convergem com o princípio da igualdade inserido no caput do artigo 5º, do mesmo texto normativo. É por esta razão, que a educação formal e especial deve ser compreendida como instrumento capaz de efetivar, iguais condições de aprendizado.

Neste contexto, iguais condições para acesso, permanência e aprendizado, devem ser compreendidas mediante o respeito às diferenças, especialmente dos alunos portadores de necessidades especiais. Com isso, identifica-se que os métodos empregados no ensino regular e no especial não são idênticos, mas coadunam com

o princípio da igualdade, na medida em que fornecem as condições necessárias para a concretização do processo de ensino e aprendizado.

No mesmo sentido, Celso Antônio Bandeira de Mello (2009, p. 09) esclarece que o princípio da igualdade não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma legal, mas que a própria lei não pode ser editada em desconformidade com a isonomia, desta forma, não só perante a norma posta se nivelam os indivíduos, mas, a própria edição dela se sujeita ao dever de dispensar tratamento equânime às pessoas.

É por esta razão, que a afirmação de Aristóteles (MELLO, 2009, p. 10) de tratar desigualmente na medida da desigualdade, torna-se mais do que um jargão jurídico, apresenta-se como condição fundamental para a compreensão educacional daqueles que possuem particularidades no processo educacional.

Na educação especial, o tratamento equânime e, portanto, observador do preceito da igualdade, é identificado quando através de métodos especiais, oferta-se a educação inclusiva, como processo capaz de promover a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais, concretizando com isso seu direito fundamental à educação.

A igualdade apresenta-se não na forma de passar o conhecimento, tendo em vista que os professores das escolas especiais necessitam de recursos diferentes daqueles que ministram aulas na rede regular de ensino, mas na forma de aquisição do conhecimento, isto é, independente do aluno ter ou não necessidade especial, os métodos utilizados no processo educacional deverão ser suficientes para promover uma educação emancipatória.

O pluralismo de idéias, combinado com a liberdade de aprender e ensinar, gratuidade do ensino público e garantia do padrão de qualidade, nos indicam que a integração, apesar de não se encontrar expressa, torna-se indispensável na educação especial.

Se há obrigatoriedade para iguais condições de acesso e permanência, assim como necessidade de garantir a qualidade, a inclusão do aluno deficiente em sala de aula

não reflete a concretização do direito fundamental à educação. Somente com a integração desse aluno, viabilizada através da educação especial é que se visualizará a permanência e a qualidade do ensino ofertado.

Neste sentido, coaduna Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado (2006, p. 18) na medida em que dispõem que:

[...] o simples acesso das crianças com deficiência às classes regulares não significa inclusão. Muitas vezes, ainda que freqüentem classes de crianças “normais”, podem se sentir excluídas do investimento pedagógico e até mesmo das trocas sociais realizadas entre os membros do grupo social no qual estão inseridas [...].

O processo de educação especial apresenta-se como indispensável na sociedade democrática, pois permite a inclusão e a integração dos alunos com necessidades especiais, que conforme o momento de contextualização histórica foi excluído ou incluído sem integração, no sistema de ensino e aprendizagem.

Em consonância com os princípios constitucionais, é possível observar outros, extraídos não do texto normativo, mas de documentos internacionais. Entre eles, identifica-se a educação como direito de todos, proclamada pela Declaração de Direitos Humanos e a necessidade de integração, presente na Declaração de Salamanca de 1994.

Insta ressaltar que, devidamente convidado, o Brasil não participou da Declaração de 1994, entretanto, aborda-se referida Declaração no tópico pertinente a legislação brasileira, pois, esta não ignorou os preceitos e diretrizes estabelecidos em Salamanca. Observa-se, portanto, que apesar de não consistir em produção nacional, seus preceitos surtiram efeito em toda a legislação nacional, pertinente a educação da criança portadora de necessidade educacional especial.

Se a Constituição Federal de 1988 foi indispensável, na medida em que assegurou a educação como direito fundamental, cuja prestação positiva é imposta ao Estado de forma obrigatória, a Declaração de Salamanca demonstrou a preocupação da sociedade com os portadores de necessidades especiais, dispondo não só da educação, mas também da educação inclusiva.

Assim, para que o aluno portador de necessidades educacionais especiais possa ser integrado no processo de ensino e aprendizagem, ressaltou que a escola regular com orientação inclusiva é o meio eficaz para combater a discriminação. Por esta razão, é demandado do Estado que desenvolva políticas públicas aptas a incluir todas as crianças na rede regular de ensino, independente de suas dificuldades ou diferenças.

Diante do exposto, mostra-se imprescindível que o currículo seja adaptado as necessidades da criança e não o contrário, de igual forma, dentro da Escola Regular deve existir todo e qualquer suporte necessário a concretização efetiva da educação. Tais medidas tiram o foco do problema do aluno e, transferem as medidas necessária a efetivação do direito fundamental ao Estado.

Reforçando que, os Estados devem assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, a Declaração de 1994 priorizou a equiparação de oportunidades as pessoas com deficiência.

Diante da necessidade de integração, a Declaração de Salamanca (1994, p. 2 – 3) proclama que deve ser adotado o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política, que seja capaz para matricular todas as crianças em escolas regulares, salvo a presença de fatores significantes, que exijam postura em sentido contrário. Para tanto, as escolas devem dispor de mecanismos que permitam a inclusão de alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras.

Diante do exposto é possível concluir que não é considerada inclusiva a escola que permite a matrícula do aluno com deficiência, mais do que assegurar a matrícula a escola inclusiva deve dispor de mecanismos que assegurem a inclusão efetiva do aluno com necessidade educacional especial.

Neste sentido, Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2008, p. 22), adverte que deve, nos moldes da Declaração de Salamanca, ser compreendida a escola inclusiva como:

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...].

Diante dos esclarecimentos feitos acerca da Declaração de Salamanca é possível concluir que, pela primeira vez, foi delineada a tentativa de coibir a segregação dos alunos com deficiência, isto é, com deficiência ou não, todos os alunos passam a ter o direito de estudar juntos.

A preocupação com a integração do aluno com necessidades especiais, demonstrada na Declaração de Salamanca coincide com os princípios apresentados no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, ainda que de forma implícita.

Afirma-se aqui que estão implícitos, pois a Constituição Federal não dispõe de forma expressa acerca da educação inclusiva, entretanto, não se pode afirmar que referido texto normativo é omissivo no que tange a proteção aos alunos com deficiência, pois, o princípio da igualdade exige que iguais condições de acesso e permanência sejam ofertadas aos alunos.

Conclui-se que, tanto a Declaração de Salamanca de 1994, de forma expressa no que tange a educação inclusiva, como a Constituição Federal de forma implícita, exigem o princípio da igualdade e da integração, como imprescindíveis para a legitimidade das ações políticas voltadas a educação especial.

Ainda que não seja obrigatória a inclusão, a Declaração de 1994 não deixa dúvida de que a integração deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, o que direciona as ações da escola para uma educação inclusiva. Tal direcionamento coaduna com o princípio da integração, que não será viabilizado caso a instituição de ensino não disponha dos mecanismos necessários para a inclusão do aluno com necessidades especiais.

Na medida em que direciona as escolas a dispor de mecanismos que atendam as

necessidades dos alunos, a Declaração de Salamanca evidencia com vigor ainda maior, a necessidade da integração, pois com esta medida, retira do aluno a responsabilidade pelo êxito e fracasso, e transfere para a escola a obrigação de ofertar os mecanismos indispensáveis ao aprendizado desse alunado.

Com essas orientações, a Declaração que teve as necessidades educacionais especiais como centro de sua preocupação, pretendia trazer os alunos especiais, ao campo da “visibilidade”, isto é, permitir que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças, para que todas juntas, alcancem o que Boaventura de Sousa Santos denomina de “este lado linha”, ou campo da pertença.

Ainda que tenha representado um avanço significativo no que tange aos instrumentos normativos voltados a concretização do direito fundamental à educação, na medida em que determinou a obrigação de matricular todas as crianças na escola, salvo fortes razões para agir de outra forma, deixou uma lacuna.

Afirma-se a presença da lacuna, pois, com estas disposições não esclarece o que são razões suficientemente fortes. Igualmente, não dispõe em seu texto normativo de cláusula que obrigue a inclusão ou integração do aluno portador de necessidades educacionais especiais, limita-se, portanto, a orientação de que os Estados membros devem adotar políticas e ações que sejam capazes de incluir, preferencialmente, na rede regular de ensino os alunos com referidas necessidades.

Sem fugir a regra das demais disposições principiológicas apresentadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dispôs no artigo 3º (NACIONAL, 1996, p. 01) os princípios norteadores da educação, quais sejam:

- [...] Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
[...].

Guardando intrínseca relação com os princípios educacionais do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, os princípios da Lei 9.394 de 1996 não se distanciam da necessidade de inclusão e de integração dos alunos especiais.

Atenta-se ao fato de que as disposições do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, auxiliam na compreensão dos princípios da igualdade e da integração, voltados a educação especial. Desta forma, para assegurar iguais condições de acesso e permanência, dispõe no artigo 58, §1º, da Lei 9.394 de 1996, que haverá serviços de apoio especializado na rede regular de ensino, quando necessário, para atender a clientela da educação especial.

Na medida em que viabiliza o atendimento especializado na rede regular de ensino, promove não só a integração do aluno, mas potencializa o acesso igualitário ao direito fundamental à educação.

No mesmo sentido, Rosita Elder Carvalho (2007, p.69), esclarece que o valor da igualdade, associado à equidade, que corresponde educar de acordo com as diferenças, permite sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas nas escolas, em respeito às diferenças individuais.

É desta forma que se desenvolve a educação especial, utiliza métodos diferentes no processo de educação especial, para concretização o direito fundamental à educação, mediante o respeito às diferenças dos alunos com necessidades especiais.

Dispondo sobre as diretrizes e bases da educação nacional, referida lei dispõe no artigo 2º que a educação é dever do Estado e da família, inspirada nos ideais de solidariedade humana, e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Apesar de outros instrumentos convergirem com a Constituição Federal no que diz respeito à necessidade de concretizar o direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi significativa para a educação inclusiva, pois, reservou todo o Capítulo V a Educação Especial.

Da mesma forma que a Declaração de 1994, não demonstra a obrigatoriedade de inclusão e integração na rede regular, ainda que disponha no artigo 58 que a educação especial, enquanto modalidade de educação escolar deve ser ofertada preferencialmente na rede regular.

Tal assertiva torna-se ainda mais evidente quando se verifica no §1º do artigo 58, a possibilidade do Estado ofertar, através de serviço especializado, a efetivação da educação, quando não for possível a integração do aluno na rede regular de ensino. Com isso, torna-se dúbia a efetividade das políticas públicas e ações promovidas pelo Estado na área educacional. Diante da possibilidade de transferência ao terceiro setor através de parcerias público/privada, o Estado reconhece que não tem o aparato necessário para ofertar a educação inclusiva, ou não ignora a qualidade do serviço prestado por referidas parcerias?

O aluno com necessidades educacionais especiais, para que tenha acesso a uma educação de qualidade, requer um processo de aprendizagem adaptado. É por esta razão que o Estado começou a implementar a política da educação inclusiva, que pode ofertar ao aluno a educação especial nas escolas regulares ou através de serviços especializados.

Observa-se que diante da análise do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a preferência do legislador em incluir na rede regular de ensino o aluno com necessidades especiais, propiciando desta forma, o reconhecimento da diferença.

Ainda que a preferência seja a inclusão na rede regular de ensino, constata-se que o desafio da educação inclusiva brasileira é a implantação de um serviço educacional de qualidade, que somente é possível com a organização de escolas que atendam a

todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam as diferenças como fator de crescimento no processo de aprendizagem.

Quando a rede regular de ensino não consegue implementar um serviço educacional de qualidade, com adequadas condições de atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, o Estado encontra na Parceria Público Privada a alternativa para assegurar o direito a educação inclusiva, através dos Serviços Especializados de Educação.

É neste contexto, preocupado com a qualidade do ensino ofertado aos portadores de necessidades especiais, que dispôs o legislador sobre o serviço de apoio especializado para atender às peculiaridades da educação especial. Referido serviço poderá ser ofertado em escolas regulares ou, quando não for possível a integração do aluno, em razão de suas condições específicas, fora das classes comuns.

Assim, a partir da constatação de que a educação na rede regular de ensino está inviabilizada, seja em razão da qualificação docente, seja em razão da inércia Estatal, a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem é transferida aos Serviços Especializados, visualizada na prática através da Parceria Pública Privada, tais como a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) e a Associação Pestalozzi.

Os Serviços Especializados de Educação são operacionalizados através da contratação, pelo Estado, de parceria pública privada, que consoante José dos Santos Carvalho Filho (2009, p. 404/405), nada mais é do que uma modalidade especial dos contratos de concessão.

José dos Santos Carvalho Filho (2009, p 404), explica ainda que:

[...] As parcerias público-privadas têm sido adotadas com sucesso em diversos ordenamentos jurídicos, e apresentam como justificativa dois pontos fundamentais: a falta de disponibilidade de recursos financeiros e a eficiência da gestão do setor privado [...] é mais uma das tentativas que ultimamente se têm apresentado para que o Poder Público obtenha do setor privado parcerias, recursos e formas de gestão no intuito de executar

atividades estatais e prestar serviços públicos, tarefas nas quais o Estado, sozinho, tem fracassado [...].

Do exposto, conclui-se que o Serviço Especializado de Educação Inclusiva é operacionalizado através de uma modalidade especial de contrato, denominada de parceria público privada, em razão do reconhecimento do Estado de seu fracasso na oferta de educação inclusiva de qualidade.

Na prática, resultados importantes são alcançados com a delegação de responsabilidade do Estado aos Serviços Especializados de Educação Inclusiva, pois, na medida em que criam condições favoráveis a aprendizagem formal dos estudantes em ambientes inclusivos e/ou em escolas regulares, propicia o desenvolvimento intelectual e a integração do aluno.

Neste sentido, é possível constatar a atuação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que sob a diretriz da educação inclusiva oferece atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino e atendimento contínuo às escolas, alunos e famílias (APAE, 2010, p. 01). Vislumbrando assegurar de forma efetiva o direito à educação, o Serviço Especializado de Educação da APAE promove atividades focadas nas necessidades e possibilidades de cada criança ou adolescente.

O que nos leva a conclusão de que o objetivo deste serviço é efetivar a inclusão desses estudantes em classe comum de escola regular em um curto espaço de tempo, podendo ainda, ser visualizado como forma complementar ao trabalho que é desenvolvido na escola regular (APAE, 2010, p. 02).

A demanda pelos Serviços Especializados de Educação Inclusiva, ofertados por instituições como a APAE e Pestalozzi, refletem não só o sucesso, como também a credibilidade e a qualidade do trabalho desenvolvido, consequência direta das medidas implementadas, tais como professores especializados e flexibilidade dos currículos e métodos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, não resta dúvida de que o sucesso na metodologia de ensino

inclusivo, adotada pela parceria pública privada, veio acompanhada de mudanças e de métodos de ensino especializados e diferenciados.

Na medida em que o serviço especializado de educação inclusiva deixa de ser ofertado pelo Estado e passa a ser delegado às parcerias público privadas, identifica-se o primeiro problema, qual seja, a inclusão do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino deixa de ser a regra e, passa a prevalecer a oferta educacional especializada em locais especializados.

Quando a oferta educacional não é viabilizada na rede regular e nas classes comuns, observa-se que a preferência dada é ao serviço especializado, o que contraria o disposto no artigo 58 da LDBEN, que dispõe ser a educação ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse sentido Gilberta de Matino Januzzi (2006) constata que:

[...] existe uma forte presença das instituições sem fins lucrativos no oferecimento da educação especial no Brasil. Verifica-se que, na história da Educação Especial, as instituições particulares de caráter assistencial - hoje concebidas no âmbito terceiro setor - têm espaço garantido na prestação desse serviço e mesmo nos rumos da política de educação especial brasileira. A presença das instituições tem sido em parte financiada pelo Estado e sustentada pela legislação [...].

Preocupante é a constatação feita pela professora Gilberta Matino Januzzi, pois, na medida em que se verifica a prevalência de instituições sem fins lucrativos no oferecimento da educação especial, verifica-se também o distanciamento do Estado na oferta da educação inclusiva.

Com isso, na mesma gradação em que as instituições sem fins lucrativos expandem a oferta de uma educação inclusiva, muitas vezes financiada pelo Estado e sustentada pela legislação, através de parceria público privada, observa-se a desinstitucionalização da responsabilidade do Estado, que transfere ao terceiro setor a tarefa da educação especial.

Ainda que o objetivo do Estado, amparado pela legislação, seja o de assegurar o ensino de qualidade, merece reflexão a análise da parceria público privada na

concretização do direito fundamental à educação. Permanecendo sem resposta o questionamento: até que ponto a parceria é benéfica e auxilia na observância do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Constituição Federal.

Considerando as diretrizes de sucesso adotadas pelos Serviços Especializados de Educação Inclusiva, visualizadas na APAE e Pestalozzi, com atendimento diferenciado e professores especialistas, dúvida não resta, de que estas instituições conseguem assegurar com qualidade o direito a educação.

Entretanto, não se pode perder de vista que a responsabilidade pelo direito fundamental à educação é do Estado e, que este vem desinstitucionalizando a passos largos tal tarefa, o que por certo, não passa despercebido. Uma vez que o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social e, não participa como agente direto do crescimento, mas como sócio e impulsionador, sérias consequências podem ocorrer (BANCO MUNDIAL, 1997, p.01).

No mesmo sentido, observa-se a constatação das professoras (KASSAR, ARRUDA, BENATTI, 2006, p. 27):

[...] A concentração de matrículas no setor privado (incluindo o terceiro setor) pode parecer um paradoxo diante do discurso da educação inclusiva, mas ganha sentido quando vemos que, com o movimento de reforma do Estado a partir de 1995, o Estado (poder público) deve deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, dividindo sua responsabilidade com o terceiro setor, num movimento de publicização [...].

Do exposto, observa-se que as pesquisadoras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, caminham para o entendimento de ser um procedimento normal a transferência da responsabilidade do Estado ao terceiro setor, tendo em vista, ser esta a alternativa encontrada para garantir o acesso a uma educação de qualidade.

Na medida em que se constata a expansão e a qualidade da educação inclusiva ofertada pelo terceiro setor, constata-se também o distanciamento do Estado e de sua responsabilidade enquanto provedor do Direito Fundamental a Educação, previsto no artigo 5º da Constituição Federal.

Conclui-se que, a expansão do terceiro setor e a desinstitucionalização da responsabilidade do Estado são responsáveis pela impossibilidade fática de cumprimento do artigo 58, pois o “preferencialmente na regular de ensino”, que deveria ser a regra, diante da constatação e da insuficiência estatal em ofertar uma educação de qualidade, passa a ser uma exceção, fazendo com que o aluno com deficiência tenha oportunidades restritas no que diz respeito a integração e ao acesso a educação na rede regular de ensino.

Insta ressaltar que a Convenção de ONU não fala mais em “preferencialmente” ao contrário proíbe a exclusão do aluno da rede formal de ensino, em razão de deficiência. Com referida medida a Convenção não deixa dúvida de que o aluno, obrigatoriamente, tem que freqüentar a escola regular.

Neste contexto, constatando a complexidade da educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001, aliou aos princípios constitucionais, os princípios da preservação da dignidade humana, da busca de identidade e o exercício da cidadania.

Para tanto, adotou o conceito de necessidades especiais e do horizonte da educação inclusiva, como mudanças significativas, que em vez de pensar o aluno como a origem do problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, transfere aos sistemas de ensino o desafio de construir coletivamente as condições para bem atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 06)

A contextualização histórica revela que durante longo período, os indivíduos com necessidades especiais não eram considerados como integrantes da sociedade, isto é, comparados a loucos e pedintes ficam alijados dos direitos ofertados a comunidade como um todo.

A mudança da concepção excludente implica na adoção de práticas voltadas ao exercício da dignidade humana. Por esta razão, o processo educacional, responsável pela emancipação do indivíduo deve adotar as diretrizes necessárias a

oferta do processo educacional de qualidade, compreendida como direito fundamental do aluno portador de necessidades especiais e, não como ato de piedade ou filantropia.

Carlos Henrique Bezerra Leite (2010, p. 44) atenta ao fato de que, positivada no artigo 1º, III, da Constituição Federal de 1988, a dignidade da pessoa humana deve ser concebida como princípio conformador de todo o sistema jurídico nacional. Neste contexto, adverte o autor, que referido princípio é qualidade intrínseca ao ser humano, não podendo ser renunciada ou alienada, de tal forma, que simultaneamente será limite e tarefa dos poderes estatais e da comunidade em geral, além de possuir dimensão defensiva e prestacional.

Neste contexto, é possível afirmar que a oferta da escola especializada de qualidade, corresponde a uma prestação estatal positiva, condicionadora do princípio da dignidade humana, tendo em vista que sem acesso a educação especializada o aluno portador de necessidades especiais não consegue efetivar seu direito fundamental à educação.

Observa-se ainda que a dimensão defensiva e os limites, estabelecem ao Estado às diretrizes necessárias para a concretização do princípio intrínseco ao indivíduo. No caso da educação especializada, corresponde a adoção dos mecanismos necessários a concretização do processo educacional inclusivo.

No mesmo sentido, Vicente de Paulo Barreto (2010, p. 61) explica que:

[...] a dignidade se apresenta como um qualitativo do gênero humano, que torna possível identificar todos os homens como pertencentes a um mesmo gênero. A identificação que faz com que todos os homens façam parte da humanidade reside no fato de que todos têm uma mesma qualidade de dignidade no quadro da humanidade. Os humanos são assim considerados porque todos são dotados de uma mesma dignidade, que é critério último do reconhecimento [...].

Assim, a interpretação da educação especializada e do princípio da dignidade, conduz ao entendimento de que na medida em que todos os homens devem ser considerados como integrantes de um mesmo gênero, qual seja humano, respeitar

suas diferenças e dispor de processos diferenciados, para a escolarização, correspondem também a observância do princípio constitucional da igualdade.

Segue ao princípio da dignidade da pessoa humana, a busca da identidade que consiste no encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. A interdependência de cada face desse prisma possibilitará a abertura do indivíduo com o outro, decorrente da aceitação da condição humana. Aproximando-se, assim a possibilidade de interação e extensão de si mesmo (BRASIL, 2001, p. 25).

Por certo a busca da identidade não é tarefa fácil, especialmente quando se constata que a produção do conhecimento, enquanto produção simbólica reflete uma luta de classe, permeada por interesses econômicos e sociais.

Pierre Bourdieu (2004, p. 12) corrobora o entendimento, advertindo que:

[...] o campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios da hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista impor legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, que por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem aos interesses dos dominantes, por acréscimo, ameaçando, sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação, a fração dominada (letrados ou intelectuais e artistas, segundo a época) tende a colocar o capital específico, a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios da hierarquização [...].

Observa-se que a busca da identidade dentro da escola inclusiva deve guardar estreita relação com os princípios norteadores da educação especial, isto é, para que alcance os fins colimados deve dispor de mecanismos eficazes para o processo de ensino e aprendizagem, transformando a visão de mundo do aluno com necessidade educacional em uma realidade emancipadora, isto é, deve permitir a compreensão da realidade sem ter como parâmetro a reprodução ideológica das classes dominantes.

Caso a busca da identidade encontre na educação especial o poder de constituir

certo dado de enunciação ou de transformação de mundo, obtida a partir da força física ou econômica, graças ao efeito da mobilização, não se pode afirmar que se trata de um processo de ensino e aprendizagem, pois reflete o que Pierre Bourdieu denomina de poder simbólico (2004, p. 14).

O poder simbólico tanto na educação especial como na busca da identidade representa a distorção da realidade, pois impede que os grupos se reconheçam e se conscientizem de sua condição como aluno e como sociedade capaz de promover a transformação que tenha como objetivo atender as necessidades educacionais especiais e não ao poder econômico dominante.

A busca da identidade apresenta-se como princípio responsável pela inclusão, atenta-se ao fato de que, nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, esta deve ser compreendida não em sua fase inicial, que consiste na inserção do aluno, exige-se o reconhecimento e a busca da identidade para promover a integração.

Na educação especial o reconhecimento da diferença apresenta-se como fator indispensável à integração, pois é a partir desta que se pode identificar quais os processos serão necessários a consecução da educação inclusiva. Neste contexto, o reconhecimento da diferença propicia a observância ao princípio da igualdade, e cria condições para que o aluno deficiente busque sua identidade.

Afirma-se que o reconhecimento da diferença permite que o aluno busque sua identidade, pois com a educação especializada ele será capaz de identificar suas capacidades e possibilidades, o que conseqüentemente, permite sua inclusão e integração com os demais alunos.

Atenta ao problema da marcação da diferença e da identidade, Kathryn Woodward (2008, p. 11) adverte que a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares.

Em atenção ao princípio da igualdade e da dignidade humana, a marcação da diferença na escola especializada deve ser compreendida como alternativa para identificar a necessidade especial do aluno e, a partir desta, ofertar um processo educacional que atenda a contento suas necessidades.

Ressalta-se ainda que, a busca pela identidade do aluno portador de necessidades especiais, especialmente dentro da escola especializada, não pode encontrar na marcação da diferença obstáculo a concretização do direito à educação, e tão pouco, ser instrumento propício a exclusão do referido aluno.

Conclui-se, portanto, que a marcação da diferença é aceita, tão somente, como instrumento capaz de tratar os desiguais na medida da desigualdade, atenta, portanto, a observância do princípio constitucional disposto no caput do artigo 5º.

Desta forma, a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas, tantas quantas forem necessárias com vistas à busca da igualdade (BRASIL, 2001, p.26).

Enquanto direito de todos, dever do Estado e da família, o direito à educação é compreendido como dimensão educacional da cidadania (HERKENHOFF, 2002, p. 51). Por esta razão, afirma-se que a educação inclusiva tem como princípio o exercício da cidadania.

Fica claro que o exercício da cidadania enquanto princípio da educação especial não se desvencilha do princípio da igualdade. Assim, na medida em que dispõe que a educação é direito de todos, conduz ao entendimento de que ninguém pode ser excluído do processo educacional em razão de necessidades especiais, da mesma forma, na medida em que é dever do Estado e da família, impõe ao poder público a obrigação de ofertar educação especializada, exigindo também a presença da família, indispensável ao crescimento individual do aluno.

Com o advento de referido instrumento, foi possível observar que a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais

educacionais cresceu de forma significativa, o que coaduna com a verificação de que o instrumento não reserva capítulo e sim todo o seu conteúdo.

Preocupada em aliar os fundamentos teóricos, tais como Constituição Federal, Declaração de Salamanca e Lei de Diretrizes e Bases da Educação com as ações práticas na área educação educacional, a Diretriz de 2001 teve como premissa que cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas e, que estas devem ser compreendidas não como medidas compensatórias e sim como parte de um projeto educativo e social, de caráter emancipatório e global (2001, p. 18).

Assim, para potencializar o processo educacional inclusivo, assegurando uma educação de qualidade aqueles que necessitam de processo educacional especializado, definiu a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser compreendida não como inserção física e sim como mudança de concepções e paradigmas, mediante o respeito as diferenças e as necessidades educacionais.

Com esta concepção de escola inclusiva não mais se admite o aluno como foco do problema, ao revés, exige-se da escola, que consciente de sua função, aloque os instrumentos necessários para o processo educacional especializado, tornando-se com isso, espaço inclusivo.

Ainda que represente um avanço na legislação educacional especializada, permanecem as críticas feitas às legislações anteriores, pois ainda não obriga a matrícula de todo e qualquer aluno, tão somente, dispõe que os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula dos alunos com necessidades especiais educacionais, nas classes comuns (2001, p. 29).

Por certo, incluir todos na rede regular de ensino exige políticas públicas educacionais voltadas às especificidades do ensino em questão, que exigem atenção não só a demanda, como também aos instrumentos necessários para o seu atendimento.

Com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001

observa-se a modificação da legislação, que atenta a dinâmica da sociedade elabora instrumento com todo o seu conteúdo voltado à educação inclusiva, entretanto, não se pode negar a subjetividade intrínseca da etimologia do verbo “dever”, que de forma idêntica as legislações anteriores, traçou uma orientação e não uma determinação de inclusão, repetindo-se com isso a experiência vivenciada pelo artigo 58 da 9.394/96.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificado em 09 de julho de 2008 não diverge dos princípios norteadores adotados até o momento. Atenta-se ao fato de que, em razão de sua ratificação pelo decreto legislativo nº 186/2008, todos os artigos são de aplicação imediata.

Desta forma, com o propósito de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência surge a Convenção das Pessoas com Deficiência.

Com forte inclinação ao princípio da igualdade e da integração dispõe no artigo 3º os princípios gerais, que devem ser observados, quais sejam:

[...] A presente Convenção incorpora os seguintes princípios:
O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual;
A não-discriminação;
A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
A igualdade de oportunidades;
A acessibilidade;
A igualdade entre o homem e a mulher; e
O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade [...].

A preocupação do artigo 3º, com o princípio da igualdade é evidenciada com precisão ainda maior, quando se constata a determinação do artigo 24 da Convenção das Pessoas com Deficiência, que não permite a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência.

Diferencia-se dos demais textos normativos no que tange a integração do aluno

portador de necessidades especiais, pois a idéia de integrar preferencialmente na rede regular de ensino é substituída pela proibição de exclusão.

Com estes princípios não resta dúvida de que a atenção ao princípio da igualdade e da integração, que nas convenções anteriores eram vetores principiológicos, passam a ter aplicação imediata, em razão de sua ratificação pelo decreto legislativo nº 186/2008, gozando, portanto, de força de lei ordinária.

Desta forma a integração e a inclusão na rede regular de ensino passa a ser obrigatória, de tal forma, que excluir o aluno portador de necessidade especial em razão da deficiência, sob o fundamento de incluir preferencialmente na rede regular, não é mais permitido, ao contrário torna-se ação proibida e permeada de ilegalidade.

Não só em razão da aplicação imediata, mas também em atenção ao artigo 24 da Convenção das Pessoas com Deficiência, afirma-se ser o instrumento que mais priorizou o respeito pela diferença, dignidade da pessoa humana e igualdade.

Tanto a educação formal como a especial tem buscado através dos tempos soluções práticas, muitas das quais encontradas pelos próprios deficientes, como, por exemplo, o alfabeto Braille, criado pelo cego Louis Braille (JANUZZI, 2006, p. 96), a ciência jurídica tem lutado para assegurar e efetivar o direito à educação de referidos alunos.

Através da positivação de regras jurídicas, que buscam assegurar os instrumentos indispensáveis para suprir as necessidades dos deficientes, o Direito assegura cada vez mais o direito fundamental, compreendido não mais como direito à educação e sim como direito a prestação estatal positiva à educação inclusiva.

O problema da orientação e do direcionamento para a educação inclusiva para ter sido sanado em 2008, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que uma vez ratificado pelo Congresso Nacional em 2008, passa ter força de lei ordinária, sendo de aplicação imediata todos os artigos.

Para assegurar o direito à educação das pessoas portadoras de necessidades

educacionais especiais, reconhece de forma expressa, o direito fundamental à educação das pessoas com deficiência. Para tanto, dispõe que todos os Estados partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo.

Ainda que aparentemente direcione no mesmo sentido que as legislações anteriores, diferencia-se pelo disposto no artigo 24, 2, "a", na medida em que estabelece a impossibilidade de exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Considerando não só esta medida, como também a necessidade, imperiosa, da aplicação imediata dos dispositivos da Convenção, observa-se que o Estado não mais poderá escusar-se de ofertar a educação inclusiva com respaldo legal.

Afirma-se aqui a escusa com respaldo legal, pois, anteriormente havia direcionamento para incluir, mas permitia-se a não inclusão ou o encaminhamento ao serviço especializado. O que por certo, tornava o preferencialmente uma exceção e não uma regra.

Diante do exposto, conclui-se que a inclusão e a integração do aluno portador de necessidades educacionais especiais prevista da Convenção torna-se mais do que direcionamento, torna-se de aplicação imediata, sob pena de ser considerado ilegal todas as ações em sentido contrário.

Conclui-se que, a legislação brasileira e seus princípios norteadores, criam campo propício à inclusão, pois propõe como desafio a necessidade mudar o pensamento e a ação, para que desta forma, todos possam ser incluídos na grande rede social, denominada de sociedade, com o direito da diversidade.

Considerando que a escola, quando não é instrumento de reprodução dos interesses econômicos, torna-se indispensável ao desenvolvimento do aluno e a sua capacidade de interferência no mundo, inicia-se no capítulo subsequente a análise da equiparação de oportunidade de inserção no ambiente escolar.

Para tanto, o terceiro e último capítulo busca demonstrar que não basta seguir os

dispositivos legais e incluir o aluno na rede regular de ensino, pois com tal medida o aluno, sem ter suas necessidades educacionais especiais atendidas será excluído na inclusão.

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva e seja capaz de emancipar o aluno com deficiência intelectual a escola inclusiva deverá identificar e superar as barreiras existentes ao seu processo de ensino e aprendizagem, para que uma vez superadas, possam assegurar ao aluno a inclusão na rede formal de ensino sem a exclusão do ambiente escolar.

3 O RECONHECIMENTO DA DEFICIÊNCIA COMO REQUISITO NECESSÁRIO AO ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A luta pelo reconhecimento dos direitos inerentes aos deficientes pode ser definida como árdua e constante. Seja pela ausência dos esclarecimentos acerca do tema, seja pela ausência de profissionais qualificados, ou até mesmo pela inobservância de dispositivos formais, afirma-se que muito de suas conquistas é fruto da luta incessante de deficientes e de seus familiares.

Atenta-se ao fato de que a luta pelo reconhecimento e pela observância de direitos, inclusive constitucionais, não se deve ao número restrito de deficientes. Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que em tempo de paz 10% da população mundial têm necessidades especiais de diversas ordens, sendo que em países com pobreza o índice das pessoas com deficiência chega a ficar entre 15 e 20% (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 11).

Nos países mais pobres, a situação apresenta-se ainda mais alarmante, pois sem contar com os recursos necessários a reabilitação física e social, a estimativa da Organização Mundial de Saúde é de que o número de crianças e adultos reabilitados é inferior a 3%, sendo que das crianças com deficiência, 80% vivem em países pobres.

No Brasil os dados coletados pelo IBGE em 2000 são igualmente alarmantes, pois indicam que o Brasil tem 14,5% da população com deficiência, sendo que em 2004 esta percentagem já era visualizada em 25 milhões de pessoas com alguma espécie de deficiência.

Sendo certo que a pesquisa por amostragem pode induzir a erro, mas sem a pretensão de esgotar os dados estatísticos preocupantes, alerta-se que no Brasil, consoante o Censo Escolar de 2005, nas escolas especializadas o índice de alunos

com deficiência intelectual chega a 60% dos alunos matriculados, sendo que nas escolas regulares este número cai para 27% (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 104).

O diagnóstico feito é para os alunos com deficiência intelectual é agravante, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que referidos alunos devem ser incluídos preferencialmente na rede regular de ensino, no mesmo sentido dispõe no artigo 24, 2, “a” da Convenção das Pessoas com Deficiência, que não permite que as pessoas deficientes sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Sendo certo que o número de crianças com deficiência não é baixo, especialmente em países em desenvolvimento, antes de iniciar o estudo acerca da inclusão da criança com deficiência intelectual, cabe delimitar o substantivo deficiência.

No Brasil, encontra-se uma legislação vasta acerca das necessidades das pessoas com deficiência. A definição precisa é apresentada pelo Decreto nº 3.289/99, que dispõe no artigo 1º, I:

[...] considera-se deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desenvolvimento da atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano [...].

Atenta-se ao fato de que ainda que a deficiência seja considerada como perda ou anormalidade, não se pode perder de vista que nenhum indivíduo é igual ao outro, e que as particularidades das pessoas com deficiência, qualquer que seja a deficiência, deve ser observada de forma imperiosa, para observância da política inclusiva.

Desta forma, identificada a deficiência do aluno, será possível identificar também quais são as suas necessidades educacionais especiais. Com isso, o professor e todos os demais profissionais envolvidos no projeto educacional estarão aptos a disponibilizar os mecanismos necessários para a inclusão de referidos alunos, independentemente de qual seja a sua necessidade, podendo ela ser manifestada como física, intelectual, ou outra.

No mesmo sentido que a legislação pátria, a Organização Mundial de Saúde define a deficiência como restrição ou falta de habilidade para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos.

Com o reconhecimento da necessidade educacional especial em decorrência da deficiência intelectual torna-se viável a escolarização a grupos de alunos, que até então eram excluídos do processo educacional. Afirma-se que os alunos com deficiência intelectual eram excluídos e, eventualmente ainda são, não em razão da ausência de dispositivos legais, pois estes asseguram a inclusão na rede formal de ensino, mas sim em virtude da ausência de mecanismos capazes de atender a contento a escolarização deste público.

Jorge Alberto Rosa Ribeiro (2009, p. 53) adverte que a escolarização é tão importante que deve ser compreendida como o complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar, isto é, a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a disposição, a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, assim como o sistema escolar.

Neste diapasão, a escolarização do aluno com necessidade educacional especial deve ser compreendida como um processo que requer a modificação a nível institucional, com a adoção de técnicas que sejam capazes de promover a universalização do acesso à escola a todos os alunos, sejam eles deficientes intelectuais ou não.

Se no século XXI compreende-se a pessoa com deficiência como aquela que deve aprender a lidar com uma restrição ou falta de habilidade, mas que encontra na família e na sociedade os meios adequados para a superação de referidas dificuldades.

Diante do exposto, é possível identificar que o fenômeno social da escolarização na sociedade contemporânea é analisado e criticado com maior significação e implicações a partir do momento em que se configurou como projeto político orientado para a sua universalização (RIBEIRO, 2009, p. 54).

Diante dos acontecimentos históricos torna-se ainda mais evidente o distanciamento da perspectiva educacional da Antiguidade e a dos séculos XX e XXI. Neste sentido, Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2008, p. 11/12) esclarecem que:

[...] na Antiguidade e entre os povos primitivos, o tratamento destinado às pessoas portadoras de deficiência assumiu dois aspectos distintos: o extermínio, por serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra [...].

O reconhecimento das necessidades especiais, assim como a imposição legal de criação de mecanismos eficazes na inclusão dos deficientes não era observada na Antiguidade, com a prática mística, do extermínio ou da proteção para ganhar simpatia dos deuses, a preservação dos direitos humanos, assim como da dignidade humana das pessoas com deficiência, não eram observadas.

Também é possível constatar que a inclusão e a integração não eram objeto de preocupação da sociedade e tão pouco das ações políticas, tendo em vista, que entre os povos primitivos os cuidados com os deficientes não passavam de simpatia, que tinha como objetivo a proteção divina.

Ainda em tempos remotos, identifica-se a deficiência como punição oriunda dos deuses, e por esta razão na Roma antiga os patriarcas eram autorizados a matar os filhos defeituosos, os hindus e os atenienses protegiam os deficientes. Já na Idade Média o exercício de atividade produtiva era permitido aos deficientes, desta forma, sob a influência do Cristianismo os senhores feudais amparavam os deficientes em casas de assistência (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 13).

Observa-se que o atendimento em casas de assistência não tinha a finalidade de atender a necessidade especial dos deficientes e, tão pouco o de promover a sua escolarização. Ao contrário, mencionadas casas voltavam-se aos interesses das classes dominantes, que preocupadas com a produção, precisavam de mão de obra em quantidade.

Com o estudo histórico e cultural é possível identificar que a mudança do tratamento

voltado aos deficientes se deu não em razão da conscientização de sua condição como ser humano, mas sim pela constatação de que seriam os deficientes úteis no sistema de produção. Tal fato demonstra que a atenção aos deficientes consistia verdadeiramente nos interesses econômicos da classe dominante.

A preocupação com a escolarização dos deficientes começa a apresentar sinais de alerta apenas no século XX, onde políticas voltadas à escolarização inclusiva e efetivamente universal resultantes da ação de forças e agentes sociais novos, começam a promover a escolarização e a aceleração das mudanças produtivas, a importância do conhecimento científico e a valorização da escola como promotora da educação de trabalhadores (RIBEIRO, 2009, p. 54).

No período do século XX, quando as políticas voltas à escolarização começam a surtir efeitos no que tange a tentativa de escolarização os sociólogos dedicam suas pesquisas ao fenômeno da socialização e das identidades promovidas com o processo de escolarização. O objetivo não era outro salvo o de identificar o modo pelo qual a sociedade se relacionava com o processo de escolarização.

Atento aos estudos e as perspectivas dos sociólogos, Jorge Alberto Rosa Ribeiro (2009, p. 54/55) leciona que para promover a escola três foram os modelos adotados pela sociedade. O primeiro foi o modo feudal, que se caracterizava pelos objetivos tradicionais do cristianismo, o segundo foi denominado de renascimento e privilegiava a introdução na escolarização da instrução para o trabalho, o terceiro e último modo se deu na consolidação do capitalismo, denominado de realismo, tinha como objetivo que a oferta escolar fosse universal, garantida e mantida pelo Estado.

O estudo acerca dos modos de escolarização e dos processos presentes na sociedade é justificado na medida em que se constata que a escola pode ser instrumento de reprodução ou de transformação da sociedade. Quando a sociedade é estática a escola tende a ser reprodutora, influenciada na maioria das vezes pelo poder simbólico. Por outro, quando a sociedade é dinâmica e, portanto, se mostra aberta a modificações, a escola tem a tendência de ser transformadora.

Neste sentido, Pierre Bourdier (2010, p. 64) adverte que a rigidez da ordem social é

propícia a reprodução e a manutenção do poder simbólico, pois autoriza as classes sociais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar para reproduzir as ideologias que lhe são convenientes.

Para que a sociedade seja capaz de promover a transformação social deve haver a modificação não apenas da escola, pois o problema da escolarização hoje está concentrado em pequenas ilhas. Torna-se indispensável à mudança estrutural, o que somente é possível caso se conceda liberdade ao professor para romper com o paradigma de reprodução da ideologia dominante.

Com a Revolução Francesa e o capitalismo mercantil, que exigia a divisão social do trabalho, o modelo da deficiência como questão médica e educacional vem à tona. Identifica-se ainda, que somente com o Renascimento é que a visão assistencialista cede lugar à postura profissionalizante e integrativa das pessoas com deficiência (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 13).

A visão assistencialista assemelha-se a ato de caridade e, por distanciar-se dos conhecimentos técnicos e científicos disponibilizados para o atendimento inclusivo dos deficientes, é rechaçado por aqueles que pretendem promover a inclusão dos deficientes.

Neste sentido, coaduna Gilberta Januzzi (2006, p.94) na medida em que adverte que:

[...] um dos motivos alegados como impulsionador do atendimento ao deficiente em todos os campos de atuação, inclusive o educacional, tem sido a filantropia, que significa amor, caridade. No vocábulo cristão é entendido como amor que move a busca efetiva do bem de outrem e procura identificar-se com o amor de Deus [...].

Em atenção aos dispositivos formais encontrados na legislação pátria e norteados pelo princípio da igualdade, que determina a equiparação de oportunidades aos deficientes e aos não deficientes, a inclusão e a proteção dessas pessoas não é admitida como filantropia ou ato de caridade, ao contrário, deve ser exigida e assegurada, tendo em vista sua garantia Constitucional.

A postura integrativa e profissionalizante é evidenciada com vigor ainda mais forte na Revolução Industrial, não só em razão da necessidade de movimentar o mercado econômico, como também em virtude das deficiências causadas pelas guerras, assim como, pelas condições precárias a que eram submetidos os trabalhadores, neste período.

Em razão do número crescente de deficientes, seja em razão das grandes guerras, seja em razão das condições impróprias de trabalho, a Revolução Industrial atenta aos juristas para a necessidade de criação da legislação trabalhista, assim como para a regulamentação dos direitos da minoria.

Infelizmente, o direito da minoria, aqui compreendido como direito do deficiente, só é percebido diante da necessidade de mão de obra, que no pós guerra, mostrava-se escassa. Assim, os deficientes, passam a estimular as atividades não só dos operadores do direito, como também das ciências médicas, voltadas a reabilitação de referidos pacientes.

Ainda que seja certo que a Revolução Industrial propiciou o olhar ao deficiente, em razão do interesse da classe dominante, qual seja, mão de obra, também é certo, que foi neste período que a sociedade começa a perceber, ainda que lentamente, o fortalecimento da necessidade de integração dos alunos com deficiência, que outrora eram de pronto excluídos do grupo social.

Sem explicação clara e/ou consenso, das ciências que se dedicam ao estudo das questões que permeiam os alunos deficiência, prevalece no senso comum o entendimento de que os deficientes estão inseridos em um grupo que se caracteriza pela diferença a que são acometidos.

Neste sentido, adverte Rosita Elder Carvalho (2007, p. 39) da inadequação em identificar o deficiente como diferente, dispondo para tanto que:

[...] pensar em diferença ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros. Em qualquer das abordagens está implícito um modelo, tido como "ideal", em relação ao qual se estabelecem comparações.

Quando se tratam de atributos individuais ou grupais, pode-se constatar que alguns são dessemelhantes do modelo “ideal” [...].

Inicialmente, cumpre destacar que pensar no outro a partir da ausência de sua semelhança somente é aceitável se compreendido como forma de identificar as necessidades especiais para promoção da inclusão. Entretanto, sabidamente, a diferença presente no senso comum é verificada não como instrumento de inclusão, mas sim como forma de segregação. Atenta-se ainda, ao fato de que todos fazem parte de um único grupo, qual seja, ser humano.

Identificar os deficientes a partir de grupos que não correspondem ao padrão de normalidade ou a um modelo apresentado como ideal, não é admissível, até porque, mesmo que se admitisse a criação de grupos diferentes, entre eles seria visível que nem mesmos os deficientes são iguais.

Tal posicionamento pode ser facilmente percebido, quando se analisa um grupo de deficientes mentais e entre eles, percebe-se a afinidade que cada um tem, ora identifica-se o aluno com habilidades musicais, outro com artísticas e outro que expressa a emoção com maior facilidade.

O exposto se deve ao fato de que o grau de deficiência pode ser diferente, como também a constatação de que a área do conhecimento trabalhada pode ser diversa, propiciando com isso habilidades em áreas distintas.

O problema da deficiência, especialmente a mental, instala-se na vida do aluno deficiente, quando a diferença intrínseca a seu desenvolvimento não corresponde ao modelo idealizado pela maioria, e na medida em que se desvia do tipo ideal, geram no olhar do “outro” um sentimento de comiseração ou de movimento filantrópico e assistencialista (CARVALHO, 2007, p. 39).

Alerta-se para a deficiência mental, pois por ser uma das deficiências menos esclarecidas, é também a que provoca maior exclusão e segregação do aluno deficiente na rede regular de ensino. Tal segregação é sustentada pela lógica da oposição binária, baseada em análises médicas, que definem o pertencimento a este ou a aquele grupo.

Neste sentido, diante da realidade em que se encontram inseridos os pacientes psiquiátricos, ora excluídos ora em condições de desigualdade, Boaventura, ao explicar a definição dos termos, nos ensina que o sistema da desigualdade implica em um sistema hierárquico de integração social, de forma que quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável.

Ao contrário, a exclusão assenta-se em um sistema dominado pelo princípio da segregação, ou seja, pertence-se pela forma como se é excluído, de forma que quem está em baixo, está fora (SANTOS, 2008, p. 280).

Diante do exposto, é possível concluir que os alunos com deficiência mental não devem ser visto como diferentes, tendo em vista, que referida visibilidade culmina com seu não pertencimento e exclusão, o que reflete uma prática educacional segregadora.

Para que se compreendam as habilidades e potencialidades do aluno com deficiência mental, inicia-se no próximo tópico a discussão acerca de suas peculiaridades e necessidades especiais educacionais. Para tanto, trabalhar-se-á com a análise inclusiva, que prioriza as habilidades e não as deficiências dos alunos com deficiência intelectual.

3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DOENÇA MENTAL: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA

Em razão da ausência de esclarecimento e da quantidade de mitos que permeiam o tema, os alunos com deficiência mental encontram dificuldades ainda maiores que os alunos com outras deficiências, para sua inclusão escolar efetiva.

Considerando a impossibilidade jurídica de exclusão na inclusão, adota-se no presente trabalho a denominação de inclusão escolar efetiva, como aquela que assegura formalmente o direito à educação através do texto constitucional e demais

instrumentos normativos, mas que concomitantemente, dispõe de mecanismos para garantir a matrícula e a interação do aluno com deficiência mental, proporcionando com isso uma inclusão escolar que atenda satisfatoriamente suas necessidades educacionais especiais.

Alexandra Ayach Anache e Albertina Mitjans Martinez (2007, p. 43) advertem que é na condição concreta de vida e, nos diferentes espaços de relação que o sujeito é constituído, de tal forma, que nesse processo as apropriações dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade permitem a todos a aquisição de habilidades, de culturas e de formas diferentes de aprendizagem.

Identificado que o processo de aprendizagem sofre influência da cultura e da sociedade, atenta-se ao fato de que os alunos com deficiência intelectual aprendem de forma diversa da que é privilegiada na sociedade, qual seja, o processo de escolarização baseado quase que exclusivamente, no método mnemônico.

Observa-se ainda que diante dos estudos promovidos pela pedagogia, não há uma única forma de aprendizado, tendo em vista que a escolarização não é homogênea. Desta forma, fica fácil perceber que outros métodos além do mnemônico devem ser introduzidos na instituição escolar, para que o aluno com deficiência intelectual possa galgar êxito em seus estudos.

A utilização excessiva do método mnemônico faz com que o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual não alcance as expectativas esperadas e adotadas nos currículos regulares. Este fato, aliado a constatação histórica de que a sociedade sempre teve dificuldades para lidar com as características advindas da deficiência mental, nos permitem concluir que as inquietações provenientes do aprendizado das crianças com deficiência intelectual ainda persistem (ANACHE, MARTINEZ, 2007, p. 44).

Consenso de que o projeto educacional deve ser ofertado dentro dos métodos mais avançados na pedagogia, a educação formal, assim como a educação especial, passam por evoluções constantes no que tange a sua forma de transmissão do conhecimento.

Neste sentido, Adriana Augusto Raimundo de Aguiar e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2008, p. 229) esclarecem que:

[...] assim como nas demais áreas do conhecimento, a evolução da Educação Especial é marcada por questionamentos, avanços e mudanças nos conceitos, métodos e desafios que influenciam a pesquisa e acabam gerando dados e referências cada vez mais amplos tanto para a compreensão como para o atendimento dos diferentes quadros diagnósticos. Historicamente, o deficiente mental passou de uma condição de completa reclusão social em asilos para atendimento diferenciado (as classes e escolas especiais) para uma condição mais recente de inclusão social [...].

Diante da era da equiparação, promovida pelo princípio da igualdade, os alunos com deficiência mental encontram na era da inclusão um grande avanço no projeto educacional, que é voltado à satisfação de suas necessidades educacionais.

Desta forma, para que a inclusão aconteça o aluno com deficiência mental deve ser incluído na rede regular de ensino e concomitantemente, deve lhe ser assegurado reais oportunidades de interação com os alunos sem deficiência. Conclui-se, portanto, que o projeto educacional aos alunos com deficiência mental não deve apenas garantir sua matrícula na rede formal de ensino, deve também dispor de mecanismos que assegurem oportunidade de interação social.

Ainda que não reste dúvida que a escola inclusiva deve disponibilizar dos mecanismos necessários para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos deficiência intelectual, indaga-se sob qual perspectiva deve ser compreendida referida deficiência, pois a abordagem feita por professores diverge daquele que é promovida pelos profissionais da saúde.

Alexandra Ayach Anache e Albertina Mitjáns Martínez (2007, p. 45) advertem que:

[...] As informações pretendidas sobre o conceito de deficiência mental que os profissionais utilizavam foram obtidas por meio de uma questão aberta, que serviu de indutora para as discussões e confronto entre eles. Como por exemplo, para os professores a deficiência mental se expressa nas dificuldades de aprendizagem e de adaptação social. Para os profissionais da saúde, ela decorre de uma patologia, que acarreta prejuízos em quase todas as áreas, o que demandaria cuidados especiais aos estudantes [...].

Ainda que com perspectivas diferentes tanto os professores como os profissionais da saúde concluem que os alunos com deficiência intelectual possuem necessidades educacionais especiais, as quais requerem programas e condições de ensino individualizado para que possam ter uma aprendizagem adequada. Com essas medidas, assegura-se não uma educação qualquer, mas uma educação de qualidade.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais do indivíduo a capacidade de relacionamento interpessoal, e é por esta razão que o déficit de habilidade social e comunicativa em pessoas com deficiência mental apresenta relação direta com a qualidade dos relacionamentos interpessoais (AGUIAR, PRETTE, 2008, p. 229).

Desta forma, a promoção das habilidades e da comunicação social do aluno com deficiência mental deve ocupar lugar de destaque no projeto educacional que pretenda satisfazer as necessidades educacionais deste alunado.

É por esta razão, que a deficiência passa a ser concebida em uma perspectiva ecológica, ou seja, em relação com o meio, de tal forma, que a limitação deixa de ser vista somente como dificuldade exclusiva da pessoa, passando a ser observada como limitação da sociedade em oferecer condições que possibilitem a superação de barreiras físicas, econômicas e sociais (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 21).

Diante do exposto, é possível concluir que não apenas o aluno com deficiência mental é responsável pela superação das barreiras educacionais, mas que também a escola deve superar os obstáculos que dificultem a transmissão do conhecimento aos alunos com referida deficiência. Para tanto, deve disponibilizar professores e equipes especializadas para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência mental.

As barreiras físicas, sociais e econômicas, somam-se os estereótipos e denominações discriminatórias, que são constantemente proferidas contra tais alunos, o que reflete um comportamento preconceituoso. Desta forma, ao projeto

educacional emancipatório cabe a promoção da interação social a fim de que seja combatida tais práticas.

Identificada a necessidade de promover a habilidade de comunicação, assim como a interação social, inicia-se a investigação do destinatário da educação especial, isto é, quais são as características que definem o aluno como deficiente intelectual.

Os avanços médicos e científicos provocam alterações nas diversas áreas do conhecimento, desta forma, a ciência médica e a definição do que seja deficiência mental não passa imune a referida modificação de entendimento.

Observa-se que a partir de 1905 os procedimentos inerentes ao diagnóstico da deficiência mental ganharam relevância, pois foi nesta data que Alfred Binet desenvolveu a escala de inteligência, o que permitia classificar as crianças de acordo com o seu quociente intelectual, isto é, QI (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 22).

Ainda que o diagnóstico do deficiente mental não se limite ao quociente intelectual, a pesquisa desenvolvida por Alfred Binet permitiu que fossem diagnosticadas as crianças com deficiência mental até a década de 90. Atualmente, somam-se aos quocientes intelectuais as necessidades de interação e comunicação do indivíduo.

Neste sentido, afirma-se que, embora não exista um consenso entre os profissionais, a Associação Americana de Retardo Mental (LUCKASSON, 1992, p. 11) publicou em 1992 a seguinte definição:

[...] o retardo mental se refere às limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos [...].

Em 2002 a mesma Associação de Retardo Mental (LUCKASSON, 2002, p. 43)

reformulou a definição técnica, outrora fornecida acerca do retardo mental, e passou a defini-la como

[...] incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes dos 18 anos [...].

Observa-se que nas definições apresentadas em 1992 e em 2002 a Associação de Retardo Mental demonstra a preocupação não só com o desenvolvimento e comportamento intelectual, mas também com a capacidade de interação social do indivíduo com deficiência mental.

Sem a pretensão de criticar a expressão e a definição, sabidamente científica e apresentada pela Associação Americana, neste trabalho adotar-se-á a terminologia de deficiente mental e não de retardo mental, pois compreende-se que a primeira é menos ofensiva e por esta razão é utilizada nos manuais de pedagogia e de Direitos Humanos.

O funcionamento intelectual comprometido, devidamente apresentado pela Associação Americana de Retardo Mental, consiste no quociente intelectual entre 70 e 75 ou menos, e que tenha como decorrência deste QI prejuízos nas habilidades adaptativas (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, p. 23).

A partir do diagnóstico as necessidades dos alunos com deficiência mental passam a ser mais facilmente identificadas, de tal forma, que os profissionais envolvidos no projeto educacional deste alunado, devem disponibilizar os mecanismos necessários para prover tais necessidades e com isso, ofertar uma educação a contento.

Para potencializar o auxílio ofertado aos profissionais envolvidos na educação das crianças com deficiência mental, assim como o apoio social e familiar, a Associação Americana de Retardo Mental (2002) esclarece, entre outras, que a comunicação consiste na habilidade de relacionamento com entre as pessoas, e que, as habilidades acadêmicas reportam-se ao aprendizado escolar, que se utiliza da capacidade intelectual na resolução e aplicação de conhecimentos.

A Associação Americana de Retardo Mental (2002) adverte ainda que, a habilidade acadêmica não tem como objetivo primordial a evolução de classes e sim a aquisição de conhecimentos, que sejam capazes de proporcionar uma vida independente e autônoma.

Compreendido o retardo mental, consoante a definição da Associação Americana, a partir de alterações comportamentais e intelectuais, o aluno com deficiência mental deve ser estimulado na sala de aula a desenvolver habilidades na área educacional e, portanto, intelectual, como também na comunicação e conseqüentemente na interação social.

Atenta-se ao fato de que a definição apresentada pela Associação Americana de Retardo Mental apresenta uma definição técnica, que leva em consideração os conhecimentos e terminologias da Ciência Médica, entretanto, referidas conceituações não são unânimes na doutrina que se dedica aos cuidados educacionais dos alunos com deficiência mental.

Ainda que corriqueiramente confundida com o fracasso escolar a deficiência mental não se confunde com a doença mental. Neste sentido, Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado esclarecem que (2006, p. 29):

[...] doença mental caracteriza-se pelo rebaixamento global e qualitativo das funções psíquicas. Em geral, há prejuízo psíquicos decorrentes de distúrbios na afetividade, na sensopercepção e na qualidade do pensamento. A inteligência da pessoa com doença mental nem sempre é afetada; contudo, a percepção de si mesma e da realidade que a cerca quase sempre se torna comprometida. São exemplos de doenças mentais: esquizofrenia, psicose, paranóia e psicose maniíco depressiva [...].

Diante dos esclarecimentos feitos, ao trabalhar com aluno com necessidade educacional especial torna-se imprescindível identificar se ela é decorrente de deficiência ou de doença, especialmente porque, aqueles alunos com deficiência mental são mais vulneráveis a doenças e transtornos mentais.

Diante dos delineamentos feitos até o momento, caminha-se ao entendimento de que a deficiência mental diferencia-se da doença mental, na medida em que é caracterizada pelo rebaixamento quantitativo das funções psíquicas, que é

percebido, normalmente, logo nos primeiros anos de vida, de tal forma, que as pessoas com deficiência mental não apresentam visão alterada de si mesma nem da realidade, de tal forma que são capazes de tomar decisões e de atender as responsabilidades que lhe são dadas de acordo com sua potencialidade (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 29).

A inclusão do aluno com deficiência intelectual requer práticas inclusivas e ações voltadas ao projeto educacional emancipatório, para tanto, a identificação do aluno com necessidades educacionais especiais não deve ser atribuída ao fracasso escolar e sim a um diagnóstico promovido por especialistas capacitados para identificar a deficiência em questão.

Neste sentido, Alexandra Ayach Anache e Albertina Mitjás Martínez (2007, p.46) advertem que:

[...] em que pese o esforço para superar o peso do rótulo, bem como a tentativa de enfatizar o papel do social no processo de construção de estereótipos sobre a pessoa com deficiência mental, no entanto, o conceito “necessidades educacionais especiais” é concebido como condição do aluno e não do sistema educativo que não dá conta dos processos de ensino requeridos. Além disso, ele guarda estreita relação com a visão classificatória, que continua perseguindo a homogeneização das turmas nas escolas de ensino comum e das escolas especiais [...]

Para oferta uma escolarização de qualidade e que seja capaz de promover a inclusão efetiva do aluno com deficiência intelectual, fica nítido o delineamento que deve ser promovido pelos profissionais envolvidos na universalização do ensino, qual seja, identificar a deficiência do aluno, reconhecer suas necessidades educacionais especiais e atendê-las satisfatoriamente.

Feita a diferenciação entre doença e deficiência mental, adverte-se que apesar de largamente utilizada, na concepção contemporânea que destina a preservação dos Direitos Humanos, a expressão deficiência mental tem sido substituída por deficiência intelectual.

Na árdua tarefa de definir a deficiência intelectual, tão presente na discussão da

deficiência mental, Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2008, p. 103), esclarecem que:

[...] a deficiência intelectual é a nomenclatura usada atualmente para definir o que antigamente chamávamos de deficiência mental (...) a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam um prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro [...].

Observa-se no posicionamento das autoras que as ideias de doença e de deficiência não se confundem, observam-se ainda as terminologias deficiência intelectual e mental não se apresentam como sinônimas.

A compreensão da deficiência intelectual, neste diapasão, é identificada a partir da constatação de que as funções cognitivas apresentam-se de formas diferentes. Atenta-se ao fato de que a diferença no contexto da constatação da deficiência, apresenta-se como instrumento útil a identificação das necessidades educacionais especiais, o que viabiliza uma educação inclusiva.

Certamente não há como ser feita a definição precisa das habilidades e das necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, entretanto Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2008, p. 106) lecionam que existem, ao menos, quatro áreas em que referidos alunos podem encontrar diferenças entre si, quais sejam, a área motora, a área cognitiva, a área da comunicação e a área socioeducacional.

Caso a deficiência intelectual seja pequena a coordenação motora da criança pode não sofrer diferença em relação à coordenação das crianças que não possuem deficiência intelectual. Entretanto, caso a deficiência intelectual seja elevada, a coordenação motora poderá ser atingida com maior veemência, provocando alterações na capacidade de manipulação e de locomoção (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 106).

Observa-se que a deficiência intelectual apresenta como uma de suas consequências o prejuízo na habilidade da coordenação, de tal forma, que quanto

maior o grau da deficiência mencionada, maior prejuízo terá o aluno para desenvolver sua locomoção no ambiente familiar, social e escolar.

A área cognitiva diz respeito à capacidade de aprendizagem dos conceitos abstratos e da habilidade para memorização, que no caso dos alunos com deficiência intelectual, pode ser pequena, a ponto de permitir que o aluno alcance os mesmos objetivos que os demais alunos, fazendo-o apenas em ritmo mais lento.

A área da comunicação mantém estreita relação com a capacidade de interação do aluno e a área socioeducacional por sua vez, direciona que a idade cronológica pode apresentar diferença em relação à idade mental.

Adriana Augusto Raimundo Aguiar e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2008, p.231) lecionam que em pessoas com deficiência mental moderada, foi observado um desenvolvimento social muito restrito, com habilidades de comunicação pobres e interações limitadas com pessoas de seu convívio, enquanto naquelas com deficiência mental severa ou profunda se verificou um quadro ainda mais grave com pouca ou nenhuma fala funcional.

No projeto educacional que tenha o objetivo de emancipar o aluno com deficiência, a área socioeducacional apresenta-se como uma das maiores barreiras a ser superada pelo profissional responsável pela inclusão. Sendo certo o questionamento acerca de como prover a melhor interação do aluno, isto é, se deve ou não promover a sua matrícula na sala de ensino regular com alunos que correspondam a sua idade mental ou cronológica.

Diante da dúvida, Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2008, p. 107) esclarecem que a melhor maneira de promover a interação do aluno com deficiência intelectual é colocando-o em contato com pares de mesma idade cronológica, isto porque, os valores e atitudes vivenciados serão correspondentes a sua faixa etária.

Advertem ainda que inseri-los em turma que corresponda a sua idade mental corresponderia a sua infantilização, o que por certo, obstaculizaria o seu desenvolvimento psíquico e social.

Com tal posicionamento, reafirma-se a compreensão de que a inclusão educacional do aluno com deficiência intelectual vai além da sua inserção na rede regular de ensino. Para que seja efetiva deve disponibilizar dos mecanismos necessários a interação efetiva do aluno com necessidade educacional especial e, esta interação deve também ser proporcionada dentro da faixa etária de seus pares para que o aluno tenha oportunidade de se desenvolver dentro das habilidades que correspondam a sua faixa etária.

No mesmo sentido, verifica-se o posicionamento de Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2008, p. 239) que advertem que:

[...] Há cerca de poucas décadas um novo movimento vem preconizando, e não apenas por razões humanitárias, uma mudança radical nesse cenário, disseminando a idéia de que, seja em saúde ou em educação, a aceitação e inclusão social do indivíduo “com dificuldades complexas” é o melhor caminho a ser adotado como providência de fato e de direito [...].

Com o entendimento de que, a inclusão é a melhor providência de fato e de direito é possível compreender que o projeto educacional inclusivo é determinante para o desenvolvimento de habilidades dos alunos com deficiência intelectual, assim como para a compreensão de mundo e noção de respeito pela diferença, do aluno sem necessidade educacional especial, decorrente de deficiência intelectual.

Compreendido que a deficiência intelectual, ainda que seja complexa, exige a inclusão escolar como requisito social e jurídico, cabe esclarecer algumas síndromes que apresentam como consequência a deficiência intelectual.

O liame existente entre a deficiência intelectual e o mito que paira sobre a impossibilidade de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de referida deficiência deve ser desfeito, para tanto inicia-se a abordagem a das síndromes comumente identificadas.

Dentre tantas outras, a síndrome de Down é uma das mais conhecidas da sociedade. Decorre de um acidente genético, provocado pela cópia do cromossomo 21. Não é considerada doença e sim um conjunto de características inerentes as pessoas com esta síndrome. Atenta-se ao fato de que quando estimuladas, as

peças com deficiência intelectual, decorrente da síndrome de Down podem desenvolver habilidades e capacidades específicas.

A síndrome de Williams, assim como a síndrome de Down, tem como consequência à deficiência intelectual. Os alunos com esta síndrome possuem, em regra, dificuldades para desenvolver as habilidades relativas ao raciocínio espacial, a coordenação motora e a solução de problemas (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 115).

Outra síndrome cuja consequência é a deficiência intelectual é a síndrome de Rett, que provoca desaceleração do crescimento da calota craniana, dificuldade de aquisição da linguagem, diminuição das interações sociais, isolamento e dificuldade de coordenação motora (HONORA, FRIZANCO, 2008, p. 116).

Observa-se que estas síndromes são apenas algumas, dentre tantas outras que provocam a deficiência intelectual. Identifica-se ainda que diante de sua descrição, todas elas encontram prejuízo ou retardo no desenvolvimento da área motora, cognitiva ou comunicativa.

Concluindo que a inclusão da escolar das crianças com necessidades especiais é relevante para a interação e emancipação dos alunos com deficiência intelectual, Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2008, p. 240) esclarecem que:

[...] algumas premissas devem ser observadas, quais sejam: 1) o isolamento do indivíduo de seu grupo familiar e da sociedade deve ocorrer apenas quando isso se torne inevitável e de fato o beneficie e ao seu grupo; 2) qualquer isolamento, tanto quanto possível, deve ser parcial e de caráter temporário; 3) na grande maioria dos casos, o atendimento integrativo produz maior êxito, menos efeito colateral negativo e menor recidiva; 4) a educação inclusiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais pressupõe preparo do educador e da família bem como a disseminação de uma cultura da inclusão escolar em toda a sociedade [...].

Sem negar a possibilidade de segregação, os autores mencionados, ressaltam que tal medida é extrema e, portanto, excepcional. Desta forma, o projeto de educação especial ofertado de forma segregada não é bem quisto, tendo em vista a demonstração da gama de benefícios proporcionada pela inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino.

Identificada a escola inclusiva como alternativa para a promoção de educação emancipatória do aluno com deficiência intelectual, atenta-se a nomenclatura designada para sua referência, qual seja: “necessidades educacionais especiais”. Neste sentido, corrobora Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado (2006, p.33) na medida em que esclarecem que:

[...] atualmente, a forma adequada usada para designar as crianças que apresentem dificuldades escolares, incluindo as que possuem deficiência mental, é “necessidades educacionais especiais”. Essa designação surgiu no relatório de Warnock em 1978, no Reino Unido, com o intuito de mudar a ênfase dada ao déficit para as necessidades únicas de cada criança [...].

A intenção de sedimentar a utilização do termo “necessidades educacionais especiais” teve como objetivo, mudar a atenção dada ao déficit das crianças. Utilizada na Declaração de Salamanca de 1994, nas Diretrizes da Educação de 2001 e popularizada nas escolas brasileiras, referida terminologia deve ser compreendida como um avanço, no que tange a preservação da dignidade de alunos com deficiência mental.

Afirma-se representar um avanço do que diz respeito à dignidade dos alunos com deficiência mental, pois transfere o foco de preocupação do processo educacional da dificuldade do aluno, para a necessidade de adaptação escolar, o que por certo, corresponde a uma prática inclusiva.

Ainda que logre êxito, e represente um pequeno avanço no que tange a proteção do aluno com deficiência mental, a expressão “necessidades educacionais especiais” é vaga, pois dever-se-ia pensar todas as crianças como especiais (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 33).

Pelas mesmas razões, a inclusão, largamente utilizada para designar que o aluno está ou não incluído é alvo de crítica. Na medida em aponta a inclusão ou não do aluno com deficiência mental, aponta concomitante a existência de dois grupos, o dos incluídos e dos que já faziam parte do processo educacional.

É por este motivo, que a prática inclusiva requer mais do que a matrícula do aluno deficiência, requer uma postura transformadora da escola e de seus profissionais,

para que assim, consigam efetiva uma educação inclusiva, visualizada através da percepção de que todos os alunos, portadores de necessidades educacionais ou não, fazem parte de um grande grupo, os dos emancipados pela educação.

Ainda que o direito à educação seja assegurado a todos, por dispositivo constitucional, muita polêmica permeia a inclusão do aluno com deficiência mental. Questionamento acerca de sua viabilidade ou não são presentes tanto na área médica, como na pedagógica e psicológica.

Na tentativa de explicar a origem de referidos questionamentos, que tantas vezes culminam com práticas discriminatórias aos alunos com deficiência mental, Anna Maria Lunardi Padilha (2007, p. 14) esclarece que tal fato se deve a busca da compreensão do homem simbólico, de tal forma, que para a autora, a o desejo de compreender o que nos assemelha e o que nos diferencia dos animais tem perpassado os estudos sobre o desenvolvimento humano.

Com o exposto, a autora, pretende demonstrar que na medida em que o ser humano contribui para a construção de uma realidade cultural, o poder do simbólico ganha força e mostra-se imperioso para o pertencimento ao grupo.

Ainda que com deficiências intelectuais, os alunos incluídos em razão da referida deficiência, não perdem sua capacidade de significar e simbolizar o mundo, apenas o fazem em escala diferente, pois suas habilidades são diferentes.

Desta forma, a ciência que se dedique ao diagnóstico do deficiente mental não pode encontrar na conclusão do laudo uma limitação de compreensão do mundo por parte do aluno com deficiência intelectual, ao contrário deve encontrar uma capacidade de significação infinita, que precisa apenas, ser desvelada pelos médicos e pelos professores.

Neste sentido coaduna Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado (2006, p. 60) na medida em alertam os professores, para que não restrinjam ao que os laudos médicos dizem sobre as crianças, pois qualquer avaliação que procure

descrever o desenvolvimento do sujeito é limitante, sendo a aposta no futuro do aluno com deficiência intelectual sempre bem vinda.

Diante do exposto, conclui-se que ao aluno com deficiência intelectual deve ser dada oportunidade de interação, assim como de demonstração de suas habilidades, que ainda que se diferencie da maioria, pode apresentar resultados com potencial elevado.

Atenta-se ainda ao fato de que as expectativas depositadas nos familiares e nos profissionais envolvidos no processo educacional são determinantes para a qualidade do ensino ofertado ao aluno com deficiência intelectual, por esta razão deve-se não apostar no futuro de referidos alunos, mas também conscientizar de a alfabetização e o raciocínio lógico não são determinantes para a ascensão profissional do aluno com deficiência intelectual.

Constatando a imperiosa necessidade de olhar para o aluno com necessidade educacional especial decorrente da deficiência mental, com potencial desenvolvimento de suas habilidades, se promovida à inclusão efetiva Anna Maria Lunardi Padilha (2007, p. 32) adverte que diante de crianças que não aprendem na escola: o papel que a medicina, a psicologia, a psicométrica, a pedagogia e as instituições sociais desempenham na legitimação de uma tal concepção de homem e de mundo que cria instrumentos “que acusam e condenam” deve ser revisto.

Com referido posicionamento é possível compreender que diagnósticos que condenam o aluno a inviabilidade de agregar conhecimento deve ser rechaçado, pois todos os alunos, com deficiência ou não, possuem capacidade de significar os mundo, encontram apenas, escalas e tempos diferentes.

Desta forma, as armas impostas pelo olhar clínico deve ser aceita com cautela, até porque, referido olhar, também não desconsidera outras formas dimensões e em cada mudança carrega em si as marcas das outras formas de olhares anteriores (PADILHA, 2007, p. 32).

Partindo da premissa que as ciências não se excluem e sim se complementam

professores e demais profissionais envolvidos na prática de uma educação inclusiva não encontrar limitar suas ações aos pareceres emitidos por profissionais de outros ramos do conhecimento, ao contrário, devem empregar todo esforço e técnica possível para viabiliza uma educação emancipatória aos alunos com deficiência mental.

Diante do exposto, caminha-se para a conclusão de que a educação inclusiva não é apenas um tema que promove nos dias de hoje caloroso debate, mais do que isso é prática de observância obrigatória pelos países signatários da Convenção das Pessoas com deficiência, tal como o Brasil.

Identificado não só o direito, como também a inviabilidade de excluir o aluno com deficiência, é possível afirmar que o aluno com necessidade educacional especial, decorrente de deficiência mental pode e tem, obrigatoriamente, que ser incluído na rede regular de ensino.

Atenta-se ao fato que a inclusão na rede regular de ensino não é consolidada com a matrícula do aluno com deficiência mental, mas sim com a adaptação da escola e preparo dos profissionais envolvidos na educação de referido aluno, para que seja feita a integração efetiva do aluno.

Ainda que seja obrigatória, não se pode ignorar as barreiras encontradas para a efetivação do direito à educação das crianças com deficiência mental, entre as principais causas Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado (2006, p.37) lecionam que:

[...] a inclusão das crianças com deficiência mental na rede regular tem sido um dos maiores alvos de resistência dos professores, possivelmente porque, se comparada com outros tipos de deficiência, a mental é a que mais se confronta com os objetivos tradicionais da escola. A baixa expectativa de aquisição da leitura e da escrita para o público com tal diagnóstico faz com que muito professores não compreendam o sentido de essas crianças serem incluídas nas classes comuns [...].

Atenta-se ao fato de que a preocupação dos professores com o processo educacional é compreensível, entretanto, tais profissionais devem ater-se ao fato de que a educação não se limita a sedimentação do conhecimento nas habilidades de

leitura, escrita e cálculos aritméticos, ao contrário, permeia toda a construção social do aluno com deficiência mental, assim como do aluno que convive com aquele.

Observa-se que a visão reducionista de tantos professores que criticam a educação inclusiva dos alunos com deficiência mental, limita-se a transmissão de conhecimentos tradicionalmente aceitos e considerados como válidos de forma geral. Tal pensamento reflete nada mais do que a educação bancária de Paulo Freire.

Deve-se atentar para o fato de que a criança com deficiência mental, assim como as demais crianças e seres humanos, possui características e habilidades próprias, e se algumas são agressivas em razão de transtornos mentais, outras tornam-se extremamente afáveis.

Uma vez que a inclusão da criança com deficiência na rede regular de ensino é uma imposição legal e não mera faculdade, a escola inclusiva se pautada na ética e na responsabilidade tem o poder de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica, favorece a tolerância do grupo diante da diversidade, ajuda na sociabilização, estimula o senso de solidariedade e produz alicerces para a construção de um futuro equânime (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 40).

Conclui-se, que a educação inclusiva promovida com a inclusão do aluno com deficiência mental reflete a observância do princípio da igualdade, consistindo também na observância dos direitos humanos universais, tendo em vista, que somente assim, será possível criar oportunidades equânimes e promover um tratamento igual à diversidade de alunos que recorrem a escola, na busca de sua emancipação.

3.2. EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MECANISMO PARA MANUTENÇÃO DA DESIGUALDADE OU FONTE DE EMANCIPAÇÃO?

O exercício da igualdade, da liberdade e da cidadania é apresentado pela Constituição Federal de 1988 como obrigatório, isto é, não dependem de condicionantes para sua fiel consecução, entretanto, observa-se que a educação, igualmente prevista na Constituição Federal vigente, determina a observância não apenas dos princípios referenciados, mas também de um processo de aprendizagem efetivo, que seja capaz de promover a escolarização de qualidade.

Diante do exposto, caminha-se ao entendimento de que a sociedade capitalista do século XXI está inserida, no modelo outrora apresentado por Boaventura de Sousa Santos, isto é, dividida pela linha abissal⁴, os indivíduos que têm acesso a escolarização alcançam o pertencimento através do exercício dos princípios da igualdade, da liberdade e da cidadania. Por outro lado, aqueles que não conseguem efetivar o direito fundamental à educação ficam a margem da sociedade, sem conseguir o exercício pleno dos princípios mencionados, ficam no campo da invisibilidade.

É por esta razão, que a desigualdade e a exclusão têm na modernidade ocidental um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime, pois pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social (SANTOS, 2008, p. 279).

Na sociedade capitalista os fenômenos da desigualdade e da exclusão social afetam, incontestavelmente, parcela considerável da população. Tal fato dificulta a observância de uma série de normas e princípios constitucionais, como por exemplo, a do preâmbulo da constituinte de 1988, que prevê um Estado Democrático para assegurar o exercício da igualdade e da justiça, fundado na harmonia social, entre outros.

Nota-se que não só a concentração de renda gera desigualdade, mas também, que há uma correlação deste desequilíbrio econômico com o nível educacional da

⁴ Responsável pela divisão da sociedade em dois lados, a linha abissal promove a distinção entre “este lado da linha”, que alcança visibilidade e, o “outro lado da linha”, que sem pertencimento, encontra na marcação da diferença e na dominação “deste lado da linha” sua existência.

população economicamente excluída. Neste contexto, diante do fenômeno da desigualdade e da exclusão, Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 279) alerta para o fato de que:

[...] a desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra [...].

A partir do momento em que os fenômenos da desigualdade e da exclusão passam a não ser aceitos pela sociedade, sua legitimidade não é reconhecida e a necessidade de uma política pública capaz de solucionar a demanda, mostra-se imperiosa. É por esta razão, que políticas sociais voltadas à oferta educacional são mais do que legítimas, são indispensáveis para minimizar as desigualdades sociais.

Atenta-se ao fato de que não basta qualquer oferta educacional, para que seja efetiva deve ser capaz de promover a emancipação e a transformação do indivíduo, pois a prática pedagógica voltada exclusivamente ao atendimento da igualdade formal será instrumento de manutenção da desigualdade.

Neste sentido, Pierre Bourdieu (2010, p.53) leciona que:

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...].

Observa-se que a instituição escolar não pode ofertar aos alunos com deficiência intelectual o mesmo processo de escolarização disponibilizados aos demais estudantes, pois diante do fiel cumprimento da igualdade formal, estará excluindo o aluno com necessidade educacional especial do processo de aprendizagem.

Afirma-se que o aluno com necessidade educacional especial estará excluído do processo de aprendizagem, pois, sem o atendimento educacional diferenciado, as condições para sua escolarização estarão ausentes, e seu aprendizado inviabilizado.

Desta forma, a educação utilizada como meio de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, deve ser entendida como instrumento útil para erradicar a exclusão social imposta aos brasileiros através de um processo histórico, garantindo assim a formação de um país livre, justo e solidário (SILVA, 2009).

Neste contexto, é possível concluir que a educação apresenta-se como condição de emancipação do indivíduo, pois, a escolaridade lhe fornece não só os instrumentos necessários para a ascensão econômica, como também os esclarecimentos indispensáveis para sua qualificação, visibilidade e existência.

Insta ressaltar que para a emancipação não basta qualquer educação, deve ser uma educação de qualidade. É neste contexto que atenta-se ao fato de que a educação baseada na mera reprodução e repetição do conhecimento, lastreadas pelo poder simbólicos das ideologias das classes dominantes não são emancipatórias, pois deixa o passado obscuro e o futuro incompreensível.

Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 15 – 17) esclarece que diante da era do conflito e da repetição a sociedade fica estagnada, o que impede sua emancipação. Para o autor, a pedagogia deve ser baseada no conflito, pois somente a divergência é capaz de promover a transformação social.

Compreende-se que a escolarização, como instrumento de emancipação deve fornecer ao aluno, seja ele deficiente intelectual ou não, os mecanismos necessários para a compreensão do passado como conflito, que deve ter como consequência a desestabilização do presente, que quebra a repetição e promove a transformação social.

Com o conflito a escolarização permite que aluno sedimente conhecimento. É por

esta razão que a instituição escolar, para que não seja instrumento de manutenção da desigualdade deve tratar desigualmente os alunos com necessidades educacionais especiais, na medida de sua desigualdade.

No ambiente escolar compreende-se o projeto educativo emancipatório conforme direcionado por Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 17) na Pedagogia do Conflito como:

[...] projeto de aprendizagem de conhecimento conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziriam no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e rebeldia. Educação, pois para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivilização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções [...].

Atenta-se ao fato de que a emancipação do indivíduo não está assegurada com a mera oferta da educação, isto é, para que seja emancipadora deve ser capaz de promover a intervenção no mundo através da análise crítica do indivíduo, o que por certo, exige que o direito fundamental à educação seja disponibilizado de forma efetiva.

O direito fundamental à educação para que seja efetivo exige mais do que o emprego de técnicas e métodos de ensino de qualidade, consoante Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 18) o processo educacional, enquanto processo de conhecimento requer uma pedagogia do conflito, pois o conhecimento, para referido autor, é produzido no conflito.

Neste contexto, a análise da educação como instrumento de emancipação apresenta-se de forma complexa, exigindo um pensar heterogêneo, que inclua o passado e o futuro como processos de aprendizados, oriundos dos conflitos existentes entre as referidas épocas.

Observa-se que um dos estímulos ao conflito é encontrado na sociedade estagnada, isto é, inserida globalização no processo de modificação constante, depara-se com o binômio da sociedade da informação e do consumo. Quando não consegue acompanhar a contento referido binômio, a sociedade entra em estagnação.

Esclarece Boaventura de Sousa Santos (1996, p.15) que a sociedade da informação e do consumo pode ser percebida, mais facilmente, através do nexos existente entre a possibilidade técnica e a impossibilidade política.

A partir das constatações feitas, fica fácil perceber a existência do conflito, pois se por um lado a ciência se desenvolveu e apresentou tecnologias condizentes com os novos anseios e reclamos da sociedade, por outro, depara-se com a impossibilidade política de aplicar as novas técnicas.

Transpondo ao plano de educação também é possível compreender tal conflito, especialmente quando identifica-se que voltada aos interesses da classe dominante, a técnica da educação, deixa de ser ofertada a contento, em razão da ausência de interesse político.

Por certo, permeada entre a técnica e a impossibilidade política, a sociedade depara-se com o quadro de estagnação, que propicia a era do conflito e da repetição. É neste contexto que Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 15) leciona que:

[...] o grão de verdade da teoria do fim da história está em que ela é o máximo de consciência possível de uma burguesia internacional que vê finalmente o tempo transformando na repetição automática e infinita o seu domínio. O longo prazo colapsa assim no curto prazo e este, que foi sempre o quadro temporal do capitalismo, permite finalmente à burguesia produzir a única teoria da história verdadeiramente burguesa, a teoria do fim da história [...].

Diante do exposto é possível observar que a teoria do fim da história pode ser observada por dois liames distintos, por um lado atribui-se descrédito a sua evolução, tendo em vista a repetição constante, por outro, não ignora-se os louros alcançados no presente, através de lutas incessantes.

Responsável pelo diálogo entre passado e futuro, a repetição, quando incessante, provoca não só o descrédito da teoria do fim da história, como também a destruição de ambos os momentos, no presente. É neste contexto, que afirma-se que a repetição do passado, quando apresentado como algo reacionário promove a sua desvalorização em benefício do futuro (SANTOS, 1996, p. 17).

Se a repetição torna-se um problema, questiona-se como promover uma educação capaz de emancipar o indivíduo. Igualmente questionada, apresenta-se a teoria da história, que no contexto da pedagogia do conflito, deve ser apresentada como uma alternativa para revelação.

Ao mesmo tempo que o conflito torna-se indispensável para a produção de conhecimento capaz de emancipar, Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 17) esclarece que um projeto educativo emancipatório deve estar presente de forma incondicional, isto é, deve ser capaz de promover a capacidade de espanto e de indignação, orientando com isso, a formação de uma subjetividade inconformista.

Diante do projeto educativo emancipatório o passado, compreendido como revelação, irá não só desestabilizar a repetição do presente, como também promover um largo campo de decisões, propiciados a partir dos conflitos e do conhecimento.

Diante do exposto, não fica difícil concluir que a educação baseada na pedagogia do conflito, tem, antes de qualquer coisa, ser baseada no inconformismo, o que implica em uma sala de aula capaz de promover a transformação, isto é, com condições de ofertar uma gama de conhecimentos, dentre os quais seja possível optar.

Somente com a instauração do conflito, mediante o estímulo ao inconformismo será possível alcançar uma educação transformadora, que importa, necessariamente, em uma educação emancipadora.

Assim, Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 18) conclui que o objetivo da educação transformadora consiste em transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não obrigatoriamente se ensina, tal como o senso comum.

Se é certo que a educação emancipadora e transformadora necessita do conflito, tendo em vista que parte da pedagogia do conflito, como processo efetivo de conhecimento, cabe agora analisar os três conflitos de conhecimentos, previstos por Boaventura de Sousa Santos, como inerentes ao projeto educativo emancipatório.

Assim, Boaventura de Sousa Santos, elabora um projeto pedagógico emancipatório baseado em três grandes conflitos, quais sejam, o conflito entre a aplicação técnica e a edificante, entre conhecimento regulação e emancipação e finalmente, entre imperialismo e multiculturalismo.

O papel dos conflitos, no modelo de pedagogia defendido pelo sociólogo mencionado, ocupa papel central, pois na medida em que propicia a vulnerabilidade dos modelos dominantes, provoca o que o autor denomina de desestabilização, o que é imprescindível para a compreensão efetiva do passado.

Conclui-se, portanto, que os modelos de conflitos, responsáveis pela emancipação através da educação, estimulam o espanto, a indignação e o inconformismo, tanto de alunos, como de professores.

O primeiro conflito é aquele que contém o nível mais elevado de intensidade, conhecido como a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, trata-se na verdade não de um conflito de conhecimento, mas sim de um conflito na aplicação do conhecimento. Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 18) esclarece que:

[...] os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica. De fato, a criação moderna dos sistemas educativos coincide com a consolidação da ciência moderna enquanto modo hegemônico de racionalidade, a racionalidade cognitiva – instrumental, uma racionalidade que se afirma pela sua eficácia na transformação material da realidade [...].

Fica nítido no primeiro binômio de conflito, que a unicidade na transmissão do conhecimento científico é problemática, não só por tentar consolidar uma racionalidade instrumental, como também por afirmar que eficaz para a transformação material da realidade.

Observa-se que o advento da Revolução Industrial auxilia na transformação material da realidade, pois na medida em que propicia o desenvolvimento científico, eleva a índices inimagináveis a produção e, permite concluir que a ciência, através do conhecimento científico e o modo de produção caminham em convergência.

O problema da aplicação do conhecimento científico começou a ser percebido pela sociedade, de forma negativa, na medida em que, pretendendo resolver os problemas sociais e políticos, transforma-os em problemas técnicos, que teoricamente, poderiam ser resolvidos com a aplicação do conhecimento científico.

Por certo, na medida em que o conhecimento científico desenvolve-se ignorando os saberes locais e priorizando uma aplicação unívoca da realidade, que reflete a compreensão apresentada pelo grupo dominante, a separação total entre os fins e os meios instala-se de forma evidente, o que faz com que o aplicador do conhecimento fique fora da situação existencial (SANTOS, 1996, p. 18).

Tal definição apresentada por Boaventura aproxima-se da crítica feita por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (2005, p. 33), onde a violência dos opressores, visualizada com a transmissão do conhecimento unívoco, provoca a desumanização não só dos oprimidos, como também dos opressores.

Na medida em que visualiza-se o processo de desumanização, os oprimidos, alocados a condição do “ser menos”, devem lutar contra os opressores, identificados como “ser mais”, para que alcancem a humanidade, isto é, para que consigam viabilizar sua libertação.

Observa-se que a pedagogia do oprimido não se distancia da pedagogia do conflito, pois a luta pela libertação, objeto de batalha dos oprimidos, consiste em nada mais do que um conflito, provocado pela transmissão unilateral de conhecimento científico, em que se prepondera a verdade dominante.

Se Paulo Freire dispõe que há necessidade de batalha, para que identifique a superação e a libertação, Boaventura de Sousa Santos, identifica que o modelo científico meramente técnico é inaceitável.

É neste contexto, que um modelo alternativo, denominado de edificante é proposto. Para alcançar o sucesso e viabilizar a produção do saber emancipatório, referido modelo deverá propiciar não só a argumentação, como também o equilíbrio de poder. Assim, Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 23) conclui que:

[...] a solução do conflito pedagógico entre modelos de aplicação da ciência não está pré – determinada à partida. O passado só será coerentemente concebido como iniciativa humana e opção responsável se os professores e os alunos tiverem a capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as consequências das opções tomadas e das que o podiam ter sido e não foram. A qualidade da pedagogia do conflito mede-se pela qualidade das opções que no conflito são tomadas por professores e alunos [...].

Desta forma, é possível concluir que diante do conflito instaurado, que tem como escopo a aplicação técnica e a aplicação edificante, outra solução não resta salvo a análise das opções apresentadas, isto é, mediante a compreensão de suas consequências, qualidades e riscos, tanto professores como alunos, farão opções conscientes.

Observa-se neste contexto, que quanto mais consciente, maior será a qualidade da opção feita, e conseqüentemente, maior será também a qualidade da pedagogia.

Conclui-se que neste primeiro modelo de conflito proposto, Boaventura de Sousa Santos questiona a vida contemporânea e sua complexidade, de tal forma, que o potencial tecnológico do saber científico é colocado em descrédito, quando utilizado com a finalidade de resolver conflitos sociais, inerentes a humanidade.

Diante do exposto, ciência e virtude não devem ser ignorados, mas devem ser discutidos a partir de um liame cuidadoso, para que não se torne algo mecanizado e distante do ser humano.

Sucedo o modelo de conhecimento da técnica e da aplicação edificante, o segundo modelo de conflito, que anima o projeto pedagógico emancipatório e, é visualizado no binômio conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação.

Com o binômio, regulação e emancipação Boaventura de Sousa Santos demonstra que o conhecimento oriundo da sociedade relaciona-se, diretamente, a uma forma de ignorância, que é denominada de caos. Na medida em que o conhecimento emancipatório é produzido, ter-se-á a ordem.

Observa-se neste modelo de conflito, que o projeto de um conhecimento, capaz de emancipar o indivíduo não deve apenas superar o caos, mas também, elevar o caos

a organização, pois, neste contexto, o caos relaciona-se com a ignorância, ao passo que a ordem, mantém vínculo estreito com o conhecimento.

Sendo o conflito permeado pela regulação e pela emancipação, Boaventura esclarece que o primeiro consiste no ponto da ignorância, que percebido pelo caos, assim como um ponto oposto, identificado pela ordem. O conhecimento como emancipação encontra o ponto de ignorância no colonialismo e o de conhecimento na solidariedade (1996, p. 24).

Observa-se que na ordem globalizada da modernidade, tanto o conhecimento como regulação, tanto o conhecimento como emancipação estão presentes com muita veemência, entretanto, como a regulação se sobrepôs a emancipação, afirma-se que o ponto de caos, ou de ignorância passou a ser hegemônico.

É neste sentido, que se observa a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que para ser efetivo, não pode negligenciar as diversidades de conhecimento existentes na sociedade, ao revés, deve-se com a modernidade, resgatá-los, promovendo assim, um conhecimento emancipatório.

Diante da tentativa de resgate do conhecimento, observa-se que os conteúdos escolares, pré determinados pelos currículos, devem apresentar modelo diverso do que tem prevalecido historicamente, isto é, a educação que pretenda ser emancipatória não pode simplesmente voltar-se aos interesses das classes dominantes, deve, portanto, promover um processo de criação e transmissão do saber.

Observa-se neste diapasão, que a educação enquanto forma de conhecimento de regulação, serve aos interesses das classes dominantes, mas não a emancipação do indivíduo. Neste sentido, Paulo Freire (1996, p. 99) adverte que a educação, do ponto de vista das classes dominantes deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.

Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido (2005) explica que para a libertação há necessidade de superação do conflito instalado entre opressor e oprimido, mas que

o grande problema reside no fato de que, quando invertem-se os pólos, muitas das vezes não conseguem enxergar-se como libertos, e acabam repetindo as ações, anteriormente criticadas.

Observa-se que o problema da repetição fica evidente, não só em Paulo Freire, como também em Boaventura de Sousa Santos, e é responsável por propiciar a estagnação da sociedade em ambos os casos.

Diante do exposto, é possível concluir que o conflito existente entre a pedagogia do conhecimento da emancipação e da regulação faz com a pedagogia do conflito torne-se um modelo que envolve riscos elevados. Atendo a tal situação, Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 24) conclui que:

[...] a pedagogia do conflito é uma pedagogia de alto risco contra a qual não há apólices de seguro. Tal como o conflito anterior, a luta é, a partida, desigual, entre uma forma de conhecimento dominante – o conhecimento como regulação – e uma forma de conhecimento dominada, marginalizada, suprimida – o conhecimento como emancipação – que o campo pedagógico reconstitui por meio da imaginação arqueológica. O reconhecimento desta assimetria é contudo, constitutiva da experiência pedagógica e a partir dele podem-se imaginar estratégias para reduzir, no campo pedagógico, essa assimetria [...].

Fica nítido que o risco apresentado à pedagogia do conflito está intrínseco a forma de apresentar o conhecimento, ora assegurado pelo conhecimento da classe dominante, que é imposta aos marginalizados como verdade absoluta. Sem condições de optar pelo conhecimento apresentado, ficam os indivíduos fadados ao distanciamento da emancipação.

Para que de fato acontecesse a emancipação, o conhecimento não deveria ser imposto pela classe dominante, ao contrário, dever-se-ia partir da idéia de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, de tal maneira, que a educação além de trabalhar com a reprodução da ideologia dominante, deveria ser capaz também, de promover o seu desmascaramento (FREIRE, 1996, p. 98).

Com o desmascaramento da ideologia dominante, Paulo Freire defende uma pedagogia não do conflito, mas da autonomia, que permite ao indivíduo a sua emancipação na medida em que fornece instrumentos a análise crítica do conteúdo

transmitido, fornecendo igualmente, o que Boaventura denomina de possibilidade de optar.

Novamente, observa-se a proximidade entre as teorias propostas pelo pedagogo e pelo sociólogo, a primeira defende o desmascaramento e a segunda defende o inconformismo. Tanto na pedagogia do conflito como na da autonomia, a educação para ser emancipatória precisa ser capaz de promover não só a fiel análise da realidade, como também de interferir na realidade social, ainda que para tanto, precise divergir do pensamento dominante.

O conflito de conhecimento da emancipação e regulação tem como sucessor o Imperialismo cultural e o multiculturalismo. No imperialismo observa-se que o conflito entre culturas ou não aparece de todo ou aparece como conflito solucionado pela superioridade da cultura ocidental em relação às demais culturas. É por esta razão que no processo educativo hegemônico as outras culturas ou estão ausentes ou estão mercedamente vencidas, marginalizadas e suprimidas (SANTOS, 1996, p. 26).

Sem a pretensão de esgotar a teoria da pedagogia do conflito, que teve como precursor Boaventura de Sousa Santos, é possível identificar que ao projeto emancipatório, dentro do imperialismo, cabe criar imagens que sejam capazes de questionar imagens apresentadas como da cultura dominante, que contrapõe-se a opressão a que estão sujeitos os indivíduos oprimidos.

Atento as imagens que são responsáveis por desestabilizar as relações dominantes, Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 30) dispõe que:

[...] estas imagens desestabilizadoras ajudarão a criar o espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais, o multiculturalismo. Como se trata de um modelo emergente, o tipo de comunicação e de relacionamento que estabelece entre as culturas está ainda pouco estruturado, é de mais difícil aprendizagem e deve por isso ocupar lugar central na experiência pedagógica [...].

É neste contexto, que Boaventura caminha para a comunicação multicultural, baseada na hermenêutica diatópica. Por referida hermenêutica, todos os grupos

socais contém uma cultura, que por ser incompleta precisam de alguma forma de ser completadas.

Sem ignorar as dificuldades inerentes a todos os conflitos de conhecimentos, Boaventura de Sousa Santos esclarece que devem ser superados, pois caso contrário, propiciar-se-á um apartheid global, é também por esta razão, que partindo das dificuldades e da necessidade de superação, instaura-se no campo pedagógico o multiculturalismo (1996, p. 32).

A alternativa proposta, qual seja, o multiculturalismo, apresenta-se como uma alternativa viável, pois promove a superação das dificuldades existentes no campo do imperialismo cultural.

Diante do exposto, o projeto pedagógico emancipatório deve ter na possibilidade de desenvolvimento da autonomia e da intervenção do mundo sua preocupação central. Para que este conhecimento seja emancipatório não basta a formação tecnicista, indispensável que a educação ofertada seja de qualidade e que considere tanto os saberes locais, como os formais.

Assim, a partir de uma educação emancipatória, o indivíduo encontrar-se-á apto a fazer opções, desmascarar o pensamento dominante, a inconformar-se com as situações, e propiciar com tais fatos, uma intervenção e uma transformação na rede social, efetiva e não meramente formal.

Demonstrado os requisitos que a instituição escolar deve observar para que seja capaz de promover uma escolarização emancipatória, atenta-se ao fato de que não só a escola, enquanto instituição apresenta resistências que precisam ser superadas. Os professores e os familiares dos alunos com deficiência intelectual também apresentam papel determinante na emancipação do aluno, propiciada por meio da universalização do ensino.

Entre as barreiras a serem superadas pelo professor podem ser mencionadas como principais as de identificar a necessidade educacional do aluno e, a de aprender a lidar com o aluno com deficiência sem ter formação específica. Quanto aos pais a

maior barreira a ser superada é a aproximação com o ambiente escolar inclusivo de filho, que requer a conscientização de que a aprendizagem não é responsabilidade exclusiva da escola.

Todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização emancipatória são denominadas de agentes educativos. Almir Del Prette e Zilda Aparecida Del Prette (2008, p.240) esclarecem que:

[...] a educação em geral, e a educação inclusiva em particular, constitui certamente um desafio para todos os agentes educativos. O termo "agente educativo" é entendido como aquele que participa ativamente do processo educacional de outra pessoa, de maneira ocasional ou sistemática. Neste conceito, incluem-se pais, cuidadores, professores, pediatras, psicólogos e outros [...].

Sem ignorar que os professores encontram dificuldades ainda maiores para lidar com o aluno com necessidade educacional especial em uma sala cuja composição é heterogênea, identifica-se que tanto os pais como os professores mostram-se resistentes a promoção da escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Afirma-se que os pais e os professores mostram-se resistentes não porque desejam que a criança não seja escolarizada, mas em razão da visível falta de preparo para assumirem a tarefa educativa junto ao filho ou ao aluno com deficiência intelectual.

Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette (2008, p. 241) esclarecem que vários podem ser os motivos que levam os pais a não se preparem para a educação de seus filhos, entre eles, ressaltam a mudança nas práticas educativas familiares, a ausência de preparo prévio e planejamento da tarefa educativa, assim como a negligência e os déficits em habilidades sociais educativas próprias do processo de educação.

Talvez a resistência dos pais visualizada no despreparo e até mesmo no desinteresse pelo processo de escolarização, se deva ao fato de que a instituição escolar não o convida a participar do projeto educacional de seu filho e quando o chama, limita-se ao convite para contribuições diversas que vêm acompanhadas de reclamações de seus filhos.

Não significa que a resistência dos pais é culpa da escola, pretende-se apenas demonstrar que em meio a restrição de tempo e a influência de outros modelos pedagógicos, os pais encontram na ausência de chamamento escolar a desculpa para seu afastamento do projeto educacional de seus filhos, transferindo assim a responsabilidade pela emancipação a escola.

Constatando que a situação brasileira Almir Del Prette e Zida Aparecida Pereira Del Prette (2008, p. 241) apontam que:

[...] existe uma tendência dos pais em transferir à escola, a tarefa de uma educação além dos objetivos meramente acadêmicos, esperando que esta garanta uma formação integral de seus filhos. Efetivamente a escola constitui um ambiente privilegiado de socialização da criança, mas tanto os pais precisam contar com a atuação dos professores para a formação geral de seus filhos, como os professores, de contar com pais minimamente comprometidos e habilitados como parceiros da tarefa acadêmica [...].

A atuação conjunta de pais e professores deveria ser regra, mas ainda constitui uma exceção em muitas escolas que pretendem disponibilizar uma educação inclusiva. Atenta-se ao fato que a escolarização do aluno com deficiência intelectual requer, ainda mais que as demais, o desenvolvimento da interação e das relações sociais e afetivas, o que pode encontrar na participação dos pais um resultado determinante para o seu sucesso na emancipação e na capacidade de relacionar e significar o mundo.

Sem negar que os alunos com deficiência intelectual têm acesso ao projeto educacional em razão dos docentes, que quando comprometidos com o projeto emancipatório, asseguram a sua escolarização, a base da educação deve encontrar apoio em uma abordagem de apoio colaborativo, que envolva todos os agentes educativos.

Denise Meyrelles de Jesus (2008, p.80) leciona que a base da educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, reside em uma abordagem de apoio colaborativo, em que cada uma das partes busca conhecer e compreender genuinamente a outra, e, a partir daí, construir conhecimento, visando a uma prática educativa transformadora.

Para que todos os agentes educativos possam colaborar com o projeto emancipatório, só há uma alternativa, qual seja, participar ativamente do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual. Assim, será possível conhecer a realidade e as dificuldades do aluno, pensar em sua diversidade e constituir uma prática pedagógica diferenciada e capaz de atender a contento a necessidade educacional especial do aluno.

3.2.1 A proibição da exclusão na inclusão na rede regular de ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência intelectual

A resistência de professores, pais, alunos e da sociedade em incluir o aluno com deficiência intelectual ainda é uma realidade nas escolas brasileiras, que refletem em ações a dificuldade que a sociedade teve e, ainda tem, em lidar com as características provenientes das necessidades educacionais especiais em razão de deficiência intelectual.

Considerando que pessoas com deficiência intelectual são aquelas que possuem funcionamento mental abaixo da média, torna-se necessário que todos os agentes educativos estejam envolvidos no projeto educacional com o objetivo de colaborar para a escolarização emancipatória do aluno. Para tanto, torna-se indispensável dispor de mecanismos que sejam capazes de atender satisfatoriamente as necessidades provenientes da deficiência intelectual.

A dificuldade de acesso a um processo de escolarização que atenda as necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual tem duas consequências, a afirmação de que o ensino ofertado aos alunos com e sem deficiência não é igual e, a constatação de que existem dois grandes grupos de alunos separados por universos distintos.

A realidade social separada em universos distintos é responsável pela injustiça social. Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 01) explica que esta divisão é estabelecida em razão da linha abissal, que encontra na distinção o pertencimento ao universo “deste lado da linha” ou “do outro lado da linha”.

A consequência da distinção dos universos em “deste lado da linha” ou “do outro lado da linha” é mais grave do que a injustiça social, pois o conteúdo que está “do outro lado da linha” é considerado inexistente, o que importa em afirmar que toda produção proveniente “do outro lado da linha” não existe de forma relevante.

Diante da realidade social e das barreiras existentes a escolarização do aluno com deficiência intelectual, não fica difícil perceber que o universo “deste lado da linha” é composto pelos estudantes sem deficiência e, o universo “do outro lado da linha” é formado pelos alunos com deficiência intelectual.

Em razão do pertencimento ao universo “do outro lado da linha” as produções, de qualquer natureza, do aluno com deficiência intelectual tornam-se inexistentes e, em razão de tal fato, são excluídas de forma radical, pois permanecem exteriores ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo do Outro (SANTOS, 2007, p. 02).

Diante do exposto não resta dúvida de que a linha abissal impede o reconhecimento de que os alunos com deficiência intelectual são capazes de produzir, de apreender e até mesmo de sedimentar os mesmos conhecimentos passados aos alunos sem deficiência.

Uma das características importantes do pensamento abissal reside na impossibilidade da co-presença nos dois lados da linha, pois a distinção dos universos revela não só a importância do campo de existência, mas também a visibilidade ou invisibilidade (SANTOS, 2007, p. 02).

Para a tentativa de superar a linha abissal, que não é fixa, e alcançar a ecologia de saberes, torna-se indispensável que Políticas Públicas e Sociais assegurem o direito à educação das crianças com deficiência intelectual, pois enquanto permanecerem

“do outro lado da linha” terão a sua realidade eliminada e continuarão a fundamentar a afirmação da diferença.

Afirma-se que terão a realidade eliminada e a diferença marcada, pois a negação “do outro lado da linha” faz parte integrante de princípios e práticas hegemônicas (SANTOS, 2007, p. 09). É neste contexto que se observa que não basta uma política educacional reprodutora dos interesses das classes sociais dominantes, pois se assim ofertar a educação inclusiva, os conhecimentos nela produzidos continuarão no campo da invisibilidade e da inexistência.

Políticas públicas e sociais voltadas à educação são fundamentais em um Estado Democrático de Direito, pois, na medida em que oferecem as condições necessárias à emancipação e visibilidade do indivíduo tornam-se instrumentos úteis para a redução das desigualdades e das exclusões sociais.

Insta ressaltar que a política pública voltada à escolarização, se ofertada em uma perspectiva de reprodução não será instrumento útil à redução das desigualdades e tão pouco das exclusões sociais. Neste sentido, Pierre Bourdieu (2010, p. 53) esclarece que se a igualdade formal, que pauta a prática pedagógica, for aplicada na íntegra, ela serve de máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura.

Fica nítido que a igualdade formal viabiliza a marcação do universo “do outro lado da linha”, pois na medida em que viabiliza a escolarização voltada aos interesses hegemônicos não permite a universalização do ensino e tão pouco a libertação do aluno.

Antes de superar as linhas abissais, e caminhar para um pensamento “pós abissal”, deve-se ressaltar que a permanência das linhas abissais ao longo da história não significa que estas se tenham mantido fixas, pois acontecimentos históricos demonstram que ao longo do tempo os dois lados do universo têm vindo a deslocar-se (SANTOS, 2007, p. 10).

Ainda que em cada momento histórico a linha seja fortemente vigiada e guardada, a

educação emancipatória apresenta-se como única alternativa para libertar e emancipar os alunos com deficiência intelectual, promovendo assim a visibilidade, a relevância e a existência de suas produções.

A educação emancipatória será viabilizada, como esclarecido anteriormente, quando mostrar – se capaz de, a partir do conflito, problematizar a situação, e promover no indivíduo a possibilidade de intervir do mundo, através do inconformismo e do desmascaramento, viabilizados também pelo questionamento do conhecimento dominante.

A visibilidade, por sua vez, será indispensável para que o cidadão alcance o campo de pertencimento, isto é, para que supere a linha abissal, e consiga integrar-se no grupo social como relevante. Atenta-se ao fato de que, aos alunos com deficiência intelectual este movimento de linha e visibilidade somente será alcançado mediante a escolarização emancipatória e libertadora.

Neste contexto, atenta-se ao fato de que a educação na rede regular de ensino de ensino deve ser ofertada tanto aos alunos com deficiência intelectual, como aqueles que não possuem deficiência, o que implica em afirmar que ambos têm direito a emancipação propiciada pela educação de qualidade e, portanto, efetiva.

Coaduna com o entendimento de que todas as crianças, sejam elas com ou sem deficiência intelectual, tem direito a educação Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado (2006, p. 35), na medida em que dispõem que:

[...] a educação inclusiva não é apenas um modismo, ela é um movimento mundial com fundamentos sólidos em princípios elementares de Direitos Humanos. O movimento surgiu com o intuito de promover equidade de oportunidades educacionais para todos [...].

Diante do exposto não resta dúvida de que a educação inclusiva, que se dedique a oferta do atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, não é mera faculdade das escolas e dos professores. Trata-se de obrigação, imposta por lei e fortalecida pelo movimento dos direitos humanos,

que luta incessantemente por oportunidades iguais e tratamentos condizentes ao respeito pelo próximo, independente de sua condição intelectual.

Ainda que seja o movimento de educação inclusiva fortalecido por manifestações mundiais, as dificuldades encontradas na rede regular de ensino, tanto por profissionais como por alunos com deficiência intelectual, é uma realidade que não pode ser ignorada e, que tem como consequência processos de segregação.

Os processos de segregação correspondem à exclusão do aluno com deficiência intelectual do ambiente escolar no qual está incluído, o que reforça a marcação da diferença e remete, diretamente, a distinção dos universos em linhas de pertencas “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”.

A exclusão na inclusão será visualizada no ambiente escolar quando o aluno com deficiência intelectual é matriculado na rede regular de ensino diante do amparo legal que o Estado Democrático de Direito lhe assegura, mas sem o atendimento de suas necessidades educacionais especiais fica alijado do processo de escolarização e, portanto, marcada novamente a diferença e pertença “do outro lado da linha”.

Atenta-se ao fato de que, apesar de não serem legitimadas pela sociedade, tanto a desigualdade como a exclusão são sistemas de pertença hierarquizada. Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 280) ressalta a diferença dos sistemas:

[...] no sistema da desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta em um sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como é excluído [...].

Sem acesso à educação e, portanto, sem emancipação, o indivíduo está sujeito ao sistema da desigualdade, na medida em que sem a instrução necessária à sua qualificação profissional, fica subordinado ao poder de quem a possui. Diante do capitalismo, sem ascensão profissional não alcança o poder de consumo, sendo excluído deste mercado, torna-se segregado do convívio social.

Alarmante é a situação, pois ainda que não seja legitimada pela sociedade, a exclusão dos alunos com deficiência intelectual é prática constante na rotina escolar. Foi tentando combater a tradição excludente, que o movimento da educação inclusiva surgiu com a proposta de reestruturar a escola em seu aspecto arquitetônico, conceitual, curricular e de atitude para receber todas as crianças (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 36).

Com estas mudanças, identifica-se que independente do diagnóstico e das limitações, a escola deve estar preparada para receber o aluno, não mais se admitindo que o aluno seja forçado a se adaptar ao ambiente escolar, isto é, as necessidades educacionais do aluno devem ser supridas pela escola e não o contrário.

Com o movimento que luta para combater a tradição excludente e, para reestruturar a escola, é possível observar que a linha abissal tende a se movimentar, isto é, enquanto “do outro lado da linha” demonstra a sua expansão, “este lado da linha” aparenta encolher.

Para que o movimento da linha, acima mencionado, efetivamente aconteça, não basta pequenas mudanças, tais como atitudes em ilhas isoladas, torna-se indispensável à modificação da instituição escolar, o que por sua vez, só será possível concedendo autonomia aos professores. É com a autonomia que os mestres estarão autorizados a passar o conhecimento de forma livre, sem repetição ou reprodução dos interesses hegemônicos.

Ressalta-se, neste contexto, que não basta qualquer educação e inclusão, indispensável que este processo de conhecimento tenha como ponto de partida um projeto emancipatório, capaz, portanto, de promover a partir de conflitos, a intervenção e a transformação do mundo, viabilizados a partir do inconformismo e do desmascaramento.

É neste contexto, que Boaventura de Sousa Santos (1996, p.33) defende uma Pedagogia do Conflito para propiciar o crescimento:

[...] os conflitos devem ocupar o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória. O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo [...].

Observa-se ainda que, neste projeto emancipatório, cuja preocupação central debruça-se em assegurar um processo de conhecimento com qualidade reconhecida, o conhecimento imposto pela classe dominante deve ser fortemente combatido, pois somente assim, será possível ao indivíduo optar pelos melhores saberes e caminhos.

A opção por um projeto educacional diverso do que é imposto pelas classes dominantes, reflete uma possível modificação da linha abissal, pois demonstra que o universo “do outro lado da linha” se rebela contra a situação de inexistência e invisibilidade. Não se afirma aqui a superação da linha abissal, mas a modificação, diante do crescimento “do outro lado da linha” e do encolhimento “deste lado da linha”.

Diante de um pensamento alternativo, com mudança da linha abissal e gerando alternativas, Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 20) indaga se o que é visualizado trata-se de um pensamento pós abissal.

Ainda que não seja possível constatar o mundo capitalista sem a linha abissal, o movimento que pensa e direciona suas ações para a linha pós abissal é denominado de cosmopolitismo subalterno, que é da seguinte forma explicado por Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 21):

[...] o cosmopolitismo subalterno contém uma promessa real apesar de o seu caráter ser de momento claramente embrionário. De fato, para captá-lo é necessário realizar o que chamo sociologia das emergências. Esta consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como transformação do mundo. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra hegemônica [...].

Ainda que seja uma promessa real e embrionária, a educação inclusiva aos deficientes intelectuais, assim como o conhecimento com qualidade reconhecida deve ser compreendido como processo de ensino e aprendizagem que inclui o aluno com deficiência intelectual, mas que assegura concomitantemente sua interação e lhe assegura um projeto educacional emancipatório.

Ainda que seja indiscutível que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola, a inclusão dos alunos com deficiência intelectual não deve acontecer a qualquer custo, sob pena de não ser visualizada a qualidade esperada.

Quando se afirma que a inclusão não pode acontecer a qualquer custo, pretende-se direcionar ao entendimento de que a inclusão visualizada como cumprimento de dispositivos legais não é inclusão, pois sem os mecanismos necessários para atender as necessidades educacionais especiais, os alunos com deficiência intelectual correm o risco de serem excluídos dentro da escola que os incluiu.

Também coaduna com o posicionamento de que a igualdade formal não é garantia de escolarização e de redução das desigualdades Pierre Bourdieu (2010), na medida em que esclarece que se escola ignorar as diferenças existentes, sejam elas intelectuais ou culturais, o processo de aprendizagem não será o mesmo, e a instituição escolar estará a serviço da manutenção da desigualdade.

Assim, para que a inclusão aconteça de forma efetiva os professores e todos os demais profissionais envolvidos no projeto educacional devem ser capacitados. A falta de preparo do professores envolvidos na educação de alunos com deficiência intelectual consiste, inclusive, em uma das maiores reclamações dos profissionais envolvidos na educação inclusiva.

Neste contexto, Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luiza Gomes Machado (2006, p. 44) esclarecem que:

[...] o “preparo”, tão recorrente nas queixas dos professores, oferece algumas pistas. Preparo diz respeito ao que é arranjado, organizado com certa antecedência; nesse sentido, podemos pensar na estrutura escolar que antecipadamente se reorganiza para lidar com as novas demandas da

sociedade. Por outro lado, não podemos deixar de pensar que o ato de educar implica sempre uma dose de imprevisibilidade [...].

Atenta-se ao fato de que o preparo, do qual se faz referência, consiste não apenas na organização prévia dos planos de aula para os alunos com deficiência intelectual, elaborados pelo professor, requer também o preparo de toda estrutura escolar, o que envolve dimensões físicas e capacitações.

A necessidade de modificar a escola e capacitar os professores demonstra que a responsabilidade pelo processo de escolarização não pode ser atribuída apenas aos mestres que estão a frente da sala de aula, ao contrário, requer uma modificação de toda instituição e do ambiente escolar, pois esta é a única alternativa para preparar todos os agentes envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Neste diapasão, insta ressaltar que os familiares, ainda que muitas vezes desinteressados ou sem conhecimento também são chamados a participar, pois a escolarização não é responsabilidade exclusiva do ambiente escolar.

Diante da necessidade intrínseca de preparo dos profissionais e da escola envolvida no projeto educacional voltado as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, atenta-se ao fato que este tem início nos curso de formação profissional e capacitações, mas que muitas vezes não atendem de forma satisfatória, pois priorizam o diagnóstico clínico a situações que possivelmente serão vivenciadas pelo professor.

Diante da escassez de cursos para o preparo do professor com o magistério inclusivo de alunos com deficiência intelectual, corriqueiramente o sucesso de uma escola ou classe inclusiva é atribuída ao “dom” ou a “boa vontade” do professor, o que é um equívoco, pois diante das implicações de ordem jurídica para a inclusão do aluno com deficiência, a oferta educacional não prescinde de boa vontade e sim de cumprimento aos dispositivos legais.

Coadunam com este entendimento Cláudia Prioste, Darcy Raiça e Maria Luzia

Gomes Machado (2006, p.45) na medida em que advertem que:

[...] É comum ouvirmos comentários do tipo: “Tal professor tem dom para trabalhar com alunos incluídos, eu não tenho esse dom”, ou então, “tudo depende da boa vontade do professo”. A idéia de “dom” como habilidade inata tende a anular as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para aqueles que teoricamente não se vêem com o “dom”. Além disso, a idéia pode funcionar como desculpa para os profissionais já desanimados com os percalços da carreira [...].

Com os delineamentos apresentados, as habilidades para a lida com os alunos com deficiência mental apresentam-se como o preparo necessário a ser feito pela escola e pelo professor, e assim como em qualquer carreira o sucesso de seu exercício profissional não exige apenas boa vontade ou dom, mas principalmente a qualificação e a especialização necessária, exigida conforme a área de atuação escolhida.

Infelizmente relatos como o dom ou habilidades para a escolarização do aluno com deficiência intelectual acontecem, pois a atuação a contento com referidos alunos ainda não acontece de forma global, e sim através de pequenas ilhas ou ações. Para que se visualize a modificação do quadro torna-se indispensável a modificação de toda a instituição escolar, conferindo com isso autonomia e liberdade ao professor.

Ainda que a educação deva ser ofertada com qualidade, a desigualdade provocada pelo fator econômico em virtude do grau de escolarização é percebida através da relação entre capital trabalho, cuja principal característica é a exploração do homem pelo homem e a separação da sociedade em classes, o que também reflete o direcionamento da classe dominante na transmissão do saber.

Se a educação viabilizada pelo projeto emancipatório deve ser apta a permitir escolhas, conclui-se que quanto maior o inconformismo e o desmascaramento do conhecimento passado ou imposto pela classe dominante, melhor e maior será o conhecimento e a educação.

Neste sentido, Paulo Freire (1996, p.99) adverte que no que tange aos interesses dominantes, a educação consiste em uma prática meramente imobilizadora e

ocultadora da verdade. Fica ainda mais evidente o posicionamento de Paulo Freire, quando identifica-se que, infelizmente, a educação ofertada no Brasil e no mundo, na maioria das vezes, serviu a atender aos interesses das classes dominantes.

Para exemplificar, basta analisar os seguintes fatos, quando o voto exigia a escolarização, ofertou-a, quando a industrialização cresceu desenfreadamente com o estímulo da Revolução Industrial, o conhecimento técnico, em larga escala, passou a ser disponibilizado.

A diferença e o agravante da referida situação encontra-se na desigualdade, pois, voltada a atender as necessidades da classe dominante, a educação disponibilizada não pretende ser instrumento de emancipação e de libertação, pois encontra na ocultação da realidade seu cerne. A consequência de uma educação voltada aos interesses das classes dominantes, não pode ser outra salvo a desigualdade.

É por esta razão, que Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 280) explica que Karl Marx, na medida em que defendia a relação capital e trabalho como fator de integração social, tornou-se o grande teorizador da desigualdade na sociedade capitalista. Ressalta ainda que, a integração no modelo proposto acentuava a desigualdade, facilmente compreendida diante da existência de classes sociais distintas.

Ainda que muitas décadas tenham se passado, a teoria preconizada por Karl Marx encontra na sociedade capitalista do século XXI seu perfeito campo de atuação. Neste contexto, a integração social assentada na desigualdade, encontra no grau de escolarização e no poder aquisitivo seu pilar de sustentação.

É por esta razão que quando a escola se propõe a um programa inclusivo, estes deverão ofertar ao aluno com deficiência intelectual oportunidades de participar e de relacionar-se com todo o ambiente, para com estas medidas, coibir a exclusão na inclusão, isto é, segregar após incluir na rede regular de ensino, o aluno com deficiência intelectual.

Somente com um programa inclusivo que disponibilize real oportunidades de

integração ao aluno com deficiência intelectual é se visualizará o pertencimento do aluno a “este lado da linha”, o que importa em afirmar que suas produções passarão a ser vistas com relevantes e existentes no ambiente escolar.

A tarefa de desvendar o sistema de pertencimento da desigualdade é árdua, especialmente quando se constata que fatores sociais e econômicos podem ser determinantes para a pertença ou não do indivíduo. Boaventura de Sousa Santos tenta esclarecer que o ideal é a superação da linha identificada pelo pensamento abissal.

A escola inclusiva deve ter a tendência de prestar uma educação individualizada, isto é, capaz de atender satisfatoriamente as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, caso contrário, promoverá em seu projeto educacional a divisão do sistema entre visíveis e invisíveis, marcada pelo universo “do outro lado da linha” e “deste lado da linha”.

A divisão da escola que se intitula inclusiva, mas não promove as adaptações necessárias para o atendimento dos alunos com deficiência, é visualizadas com o universo de alunos sem deficiência e, portanto, integrantes “deste lado da linha” e outro universo, dos alunos que foram incluídos por força de lei, mas passam despercebidos das preocupações pedagógicas, e estão inseridos no universo da invisibilidade, e portanto, “do outro lado da linha”.

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 01) alerta para o fato de que, a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade e torna-se, portanto, inexistente. Na medida em que é inexistente deixa de existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

Para que os alunos com deficiência intelectual não fiquem localizados no “outro lado da linha” em razão da resistência encontradas pelos professores e demais profissionais envolvidos no projeto educacional inclusivo, deve-se ater ao fato de que a deficiência intelectual provoca sim baixa aquisição de leitura e de escrita, assim como de cálculos aritméticos, mas que o processo educacional não se limita a transmissão de conhecimentos tradicionais.

Resistir ou questionar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual em razão de sua dificuldade na sedimentação de conhecimentos, tradicionalmente inseridos nas grades curriculares, implica em uma visão reducionista dos professores, pois a evolução do desenvolvimento da criança como um todo, apresenta-se como superior a aquisição de conhecimentos tradicionais e formais (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 37).

Assim, na medida em que a escola deve ser adaptada as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual e não o aluno a grade curricular da escola, conclui-se que deslocar ao campo da invisibilidade e do não pertencimento os alunos com referida deficiência é um erro, pois dentro de suas habilidades e características próprias proporcionar o desenvolvimento e a evolução como um todo apresenta-se como indispensável a sua interação.

No mesmo sentido, Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco (2008, p. 119) advertem que:

[...] um aspecto extremamente importante na inclusão de alunos com deficiência intelectual é trilhar novos caminhos educacionais, pensando não somente na alfabetização deles, como também na modificação curricular da escola de ensino regular para atender às outras habilidades que o aluno com deficiência intelectual apresente e com outro olhar sobre o papel do educador [...].

Atenta-se ainda que o fato do aluno com deficiência estar em sala de aula com os alunos sem deficiência não significa que o mesmo esteja incluído, para que de fato ocorra a inclusão os professores devem resgatar referidos alunos para “este lado da linha”.

Os professores apresentam-se como elemento indispensável ao reconhecimento destes alunos, que somente será viabilizado mediante a concepção de aprendizagem do indivíduo de uma perspectiva ampla, isto é, que os alunos com deficiência intelectual quando incluídos e integrados na rede regular de ensino conseguem a preparação para a vida em sociedade, o que conseqüentemente, assegura sua preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 58).

Na perspectiva da filosofia de Immanuel Kant, no que tange a Pedagogia (1999) o direito à educação se mostra indispensável à emancipação do indivíduo. Responsável por tirar o homem do estado de menoridade, à educação é também o instrumento que assegura o progresso e a humanidade. Conclui-se que, uma vez emancipado, o homem é relevante, e integra, portanto, o que Boaventura de Sousa Santos reconhece como “este lado da linha”.

A ciência jurídica, ainda que tenha perspectiva diferente, converge com a filosofia kantiana, na medida em que dispõe na Constituição Federal que o direito à educação é fundamental. Integrante do mínimo existencial e prestado através do direito social, que se não observado viola os preceitos do Estado Democrático de Direito.

Assim, na medida em que à educação é assegurada como direito e garantia fundamental, de observância obrigatória, é possível identificar que os constituintes pretenderam trazer a educação ao campo da existência e da visibilidade, reconhecendo concomitantemente que tal direito apresenta-se como uma realidade relevante, capaz, portanto, de minorar a desigualdade.

Na medida em que o pensamento abissal encontra na impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha sua característica fundamental (SANTOS, 2007, p. 02), identifica-se à educação como instrumento responsável pela inclusão ou exclusão do indivíduo.

Diante do exposto, é possível concluir que o processo de ensino e aprendizagem assegurado pelo direito à educação, enaltece o pertencimento a “este lado da linha”. O reflexo deste pertencimento corresponde à emancipação e ao desenvolvimento do indivíduo, assim como a plena fruição do direito educacional, assegurado no texto normativo.

Constatada que a educação é elemento indispensável para o pertencimento, assim como para minorar a desigualdade social, Juan Casassus (2007, p. 27) esclarece que:

[...] Diante da necessidade da educação, torna-se evidente para todos que, na construção do presente e do futuro da sociedade da informação, a educação é um elemento crucial tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades quanto como um meio para reduzir a desigualdade social e favorecer a integração social [...].

Observa-se que a integração social proposta por Juan Casassus diverge da integração social apresentada por Karl Marx. Enquanto Karl Marx propõe o binômio capital e trabalho, Juan Casassus entende que a educação pode reduzir a desigualdade provocada pelo binômio capitalista.

Assim, o direito à educação apresenta-se como imperioso, e até mesmo como determinante para a superação das desigualdades, que alcançaria sua evolução mediante uma integração social plena, ou seja, sem exploração e sem manutenção da desigualdade.

Considerando o pensamento abissal de Boaventura de Sousa Santos identifica-se grave problemática em torno do direito à educação. Responsável por favorecer a integração social e, portanto, a inclusão social, tal direito prestacional é definitivo para elevar o indivíduo ao plano da existência e da visibilidade, ou da inexistência e da invisibilidade.

Assim, o direito à educação, para além de uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, exige uma resposta para os valores da cidadania social e política, a qual requer uma reinterpretação do sentido de inclusão social (SOUSA, 2010, p. 68).

A necessidade de reinterpretação da inclusão social é evidenciada diante da constatação de que o direito à educação, assegurado no texto normativo não é suficiente para elevar o indivíduo ao plano do pertencimento, configurado “neste lado da linha”.

Muito mais do que assegurar através de dispositivos constitucionais, o Estado deve implementar políticas públicas que apresentem resultados efetivos, o que só é viável através da garantia de um ensino de qualidade, tanto na rede regular de ensino, como na educação formal e inclusiva.

A impossibilidade de diálogo através do pensamento abissal pode ser visualizada no pertencimento a “este lado da linha”, mediante indivíduos escolarizados, ou o pertencimento ao “outro lado da linha”, com aqueles que não conseguiram emancipar-se através da educação.

Neste diapasão, a manutenção das linhas começa a engendrar-se pelo viés econômico. Ora, na medida em que a visibilidade apresenta-se como o lado da linha existente e com uma realidade relevante, ela assenta-se na invisibilidade e na inexistência do “outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 01 – 03).

Enquanto realidade relevante, os emancipados ditam a realidade considerada relevante, possuindo assim hegemonia e poder sobre àqueles que fadados a ausência da educação, ficaram localizados no campo na inexistência, cuja presença não é visível.

Uma vez que o nível educacional, em sua maioria, apresenta-se como determinante ao fator econômico, observa-se a educação como instrumento de poder. Emancipado e no campo da existência, “este lado da linha” encontra sua manutenção naqueles que estão no campo da invisibilidade, em razão do baixo grau de escolaridade e de poder aquisitivo.

Atenta ao binômio grau de escolaridade e renda, Eliane Ferreira de Sousa (2010, p. 69) dispõe que:

[...] o mundo hoje tem apenas um lado: o do capital. O utilitarismo lucrativo passou a ser a única “ética” prezada e reverenciada. De escravo a servo, de servo a súdito, de súdito a cidadão, de cidadão a consumidor. Quem não consome não têm direitos, pois deixa de ser útil a um sistema em que a utilidade está voltada ao lucro. O não consumidor é um excluído, e o excluído “não tem” direitos [...].

Constata-se que no mundo globalizado, permeado pelo “capitalismo selvagem”, o poder aquisitivo se mostra indispensável à sobrevivência e ao reconhecimento do indivíduo. Tal fato evidencia a desigualdade da teoria pronunciada por Karl Marx.

Na medida em que se apresenta como condição para a qualificação técnica e

profissional do indivíduo, a educação mostra-se responsável também pela formação de cidadãos, atentos e sintonizados com as novas diretrizes adotadas no mundo contemporâneo.

Coincidem com o posicionamento acima as lições de Eduardo Carlos Bianca Bittar (2004, p. 69):

[...] Numa sociedade marcadamente influenciada pelo ideal do capital (lucro como meta de vida), pelo valor do material (ter no lugar de ser), pela dimensão da vantagem pessoal na organização das relações humanas (reificação das relações interpessoais), sem dúvida alguma será o despossuído a nova figura a ser demonizada. Então, o despossuído será o desviante, por não ter condições de estar incluído nas múltiplas dimensões da vida socioeconômica contemporânea, carecendo de acesso ao emprego, a condições dignas de vida, informação e participação nas decisões sociais. Estar fora do mercado é o decreto suficiente dado pela sociedade para o princípio do processo de degradação da pessoa humana, nisso envolvido seu esquecimento, seu desprezo, a diminuição de sua liberdade, a castração de seu acesso a bens etc. Estar fora do mercado é sinônimo de estar fora da dimensão de inclusão social e, portanto, tornar-se um convidado a participar da divisão do grande bandeirão da miséria social, do refúgio do que a própria sociedade é capaz de produzir, exatamente porque é incapaz de distribuir adequadamente [...].

As lições de Eduardo Bittar convergem com a realidade do século XXI. Submetidos a ordem econômica regida pelas leis do capitalismo, a pertença fica condicionada a possibilidade de aquisição e movimentação de capital.

Neste contexto, atenta-se ao fato de que o direito à educação, assegurado na Constituição Federal como valor intangível, propício ao desenvolvimento do indivíduo, deve ser entendido como direito social, atrelado aos princípios da igualdade e da dignidade humana.

Assim, ainda que o direito à educação crie possibilidades para ascensão econômica e, permita a inclusão social, ele não pode ser atrelado a uma mercadoria do setor de serviços, sob pena de perder seu caráter de bem social e transformar-se em um serviço do setor terciário (SOUSA, 2010, p. 69). Ou seja, somente permitirá a superação da desigualdade e a integração social de Juan Casassus, caso seja efetiva e de qualidade.

Uma vez que o direito social constitui-se em núcleo central do Estado Democrático

de Direito, desviar a educação de sua finalidade social para engendrará-la nas peculiaridades do sistema econômico, tem como consequência a violação de preceito fundamental e afronta a princípio do modelo de organização política e da sociedade da qual estamos inseridos.

Nítida fica a violação a preceitos do Estado Democrático, quando se observa a constatação da professora Eliane Ferreira de Sousa (2010, p. 70):

[...] na atualidade, o maior problema não é encontrar a informação, mas ter acesso à informação de qualidade, que potencialize o desenvolvimento dos indivíduos, para que se tornem menos distantes da exclusão social. E a exclusão social, aliás, tem como um dos seus mais importantes ingredientes a falta de informação. Muitas vezes, o acesso aos direitos não custa nada, mas as pessoas que precisam não são beneficiadas. E quem mais perde é o país, pois a falta de desenvolvimento está atrelada à desinformação social. Isso porque o direito à informação não alcança apenas a produção, mas o direito às políticas públicas (normas e regras legítimas) [...].

Neste contexto, a educação se apresenta como mecanismo de inclusão social, propício ao desenvolvimento do país. Ora, se a educação, compreendida como a aliança entre a informação e o conhecimento, que é capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo, é capaz também de lhe garantir uma posição hegemônica, pois elevado seu nível de escolaridade, eleva-se também seu poder aquisitivo.

As políticas públicas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem apresentam-se neste diapasão, como requisito para a democratização do conhecimento, o que consequentemente, termina com o desenvolvimento do país e do indivíduo, através de sua inclusão, propiciada pela redução das desigualdades sociais.

É neste contexto, que a meta constitucional para a concretização do direito à educação, assume uma dimensão social. Convertido em instrumento de redução das desigualdades e da discriminação, a educação possibilita a aproximação pacífica entre os povos do mundo inteiro (SOUSA, 2010, p. 73).

Diante do exposto, o direito à educação pode ser compreendido como a arma de maior eficiência no combate à desigualdade, promovida pela integração social do capital e trabalho. Ainda que relacionado ao poder aquisitivo, o grau de escolaridade

demonstra ser útil no combate a desigualdade social e até mesmo a uma possível superação da linha abissal.

Ainda que não pare dúvida acerca da relevância e indispensabilidade do direito à educação, a dificuldade ou, até mesmo a ausência de vagas em escolas públicas é um problema notório na sociedade contemporânea.

Diante de uma análise das diretrizes gerais da educação, pode-se concluir que é dever do Estado garantir o acesso à educação, entretanto, observa-se a dificuldade dos pais em obterem vagas para seus filhos, principalmente, quando são portadores de necessidades especiais e precisam de uma educação inclusiva.

Muito embora o direito a educação seja fundamental, de caráter absoluto, intangível, e cuja observância se impõem aos governantes como imperativo categórico, independente de abundância ou não de recursos, e não obstante a Carta Magna tenha previsto em seu artigo 205, *caput*, que é dever do Estado garantir o acesso à educação de forma efetiva, seu descaso aliado à ausência de recursos financeiros, faz com que as políticas públicas educacionais, regulares e inclusivas, fiquem seriamente prejudicadas.

É neste momento que visualizamos a manutenção das desigualdades e exclusões sociais, pois grande parcela da população encontra-se com dificuldades sociais e financeiras, as quais impedem o custeio do ensino de qualidade.

Soma-se a infração dos princípios constitucionais da igualdade e da dignidade humana, a observação de que se as pessoas não deficientes ou saudáveis não conseguem efetivar seu direito fundamental a educação, as com deficiência mental encontram dificuldades ainda maiores.

A quantidade de instrumentos normativos que objetivam não só garantir o acesso gratuito a educação, como também a qualidade da prestação educacional, para portadores ou não de transtorno mental, é grande, o que nos permite concluir que os dados relativos à ausência de garantia do direito à educação está ligado a inércia de

sua efetivação pelo Poder Público e, não a ausência de leis, como será pormenorizado no capítulo 02.

Ressalta-se ainda que, a educação assegurada pela Constituição Federal e demais instrumentos normativos, para ser efetiva, precisa disponibilizar mais do que as determinações formais, precisa debruçar-se em um projeto de educação emancipatório, que leve em consideração o saber formal e os saberes locais, isto é, o senso comum e as culturas, para que desta forma, propicie ao indivíduo, um processo de ensino e aprendizagem que lhe permita a intervenção e a transformação do mundo e do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As resistências encontradas na rede regular de ensino para promover a inclusão e a escolarização do aluno com necessidade educacional especial demonstram que a sociedade, assim como os agentes educativos, ainda tem dificuldades para lidar com as características provenientes dos alunos com deficiência intelectual.

Identificada a escola como instrumento útil ao processo de escolarização, emancipação e libertação dos alunos com deficiência, questiona-se quais são os objetivos da educação ofertada pela escola inclusiva. Pretendem os legisladores assegurar mecanismos para a proibição de exclusão na inclusão ou, mais uma vez, objetivam atender aos anseios políticos e econômicos?

Caso a escola se limite a reproduzir o interesse da classe dominante estará voltada não à emancipação do aluno, mas sim aos anseios políticos e econômicos, qual seja, a manutenção da desigualdade social e econômica. Nesta condição, de reprodução, a instituição escolar estará colaborando para manter o universo da linha abissal dividido entre “este lado da linha” e “do outro lado da linha”.

Insta ressaltar que para a emancipação e a libertação dos alunos, com deficiência intelectual, não basta um processo de escolarização qualquer, indispensável que este seja efetivo e atenda satisfatoriamente as necessidades educacionais especiais. Para tanto, observa-se que a igualdade formal em direitos e deveres não pode ser observada fielmente pela instituição escolar, sob pena de se transformar em instrumento de manutenção da desigualdade.

Quando a escola e os agentes educativos aplicam a igualdade formal, ignoram as diferenças existentes entre os alunos, o que torna o processo de escolarização mera reprodução das ideologias hegemônicas, sendo, portanto, instrumento de manutenção da desigualdade, pois o aprendizado não será alcançado a contento, por todos os alunos.

A escola, enquanto instrumento de massificação e voltada aos interesses políticos e econômicos, estará localizada “deste lado da linha”, no universo da visibilidade e, servirá para a marcação da diferença. Os alunos com deficiência intelectual estarão “do outro lado da linha”, e alijados da visibilidade, não terão as produções consideradas válidas ou existentes.

A oferta do processo de escolarização inclusivo, que seja capaz de atender satisfatoriamente as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, encontra seu núcleo preocupação não só nas pesquisas pedagógicas e sociológicas que visam à emancipação e a libertação, como também na Constituição Federal de 1988, que dispõe o direito à educação como fundamental, de natureza social e observância obrigatória pelo Estado e pelos indivíduos.

Em razão da natureza social o direito à educação deve ser disponibilizado pelo Estado por meio de prestações estatais positivas, as quais requerem disponibilidade orçamentária. Uma vez que o poder público deve encontrar mecanismos para assegurar aos indivíduos a máxima eficácia dos direitos fundamentais, o direito à educação deve ser compreendido como mínimo existencial.

Defende-se o direito fundamental à educação como mínimo existencial não com a pretensão de estabelecer uma hierarquia entre os direitos fundamentais, mas com o objetivo de advertir que diante das ações voltadas a concretização dos direitos fundamentais sociais, o que corresponde à máxima eficácia de referidos direitos, à educação não pode deixar de ser ofertada aos alunos com deficiência intelectual sob alegação de indisponibilidade orçamentária.

Para atender o dispositivo constitucional que assegura a escolarização, inscrito no artigo 6º, *caput*, da Constituição Federal de 1988, uma série de mecanismos e de legislações, entrou em vigor. Ainda que todas encontrassem em núcleo de preocupação a garantia efetiva do processo de escolarização, a natureza genérica tornou-se uma barreira a inclusão na rede regular de ensino dos alunos com deficiência intelectual.

Constatado que o processo de aprendizagem não é homogêneo, isto é, encontra

formas diversas no ensino e na aprendizagem, conclui-se que, especialmente para os alunos com deficiência intelectual, cujos níveis de comunicação e de compreensão fogem do padrão de normalidade, também não será homogêneo.

Desta forma, para que a escolarização seja efetiva e consiga se transformar em instrumento de emancipação, os professores envolvidos no processo educacional devem utilizar estratégias que atendam as necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

Para viabilizar o atendimento das necessidades educacionais especiais foi, inicialmente criada a escola especial, em cujos delineamentos históricos é possível observar que era destinada aos alunos que não alcançavam o êxito esperado ou possuíam alguma necessidade especial em razão de deficiência intelectual.

Ainda que com o objetivo de atender as necessidades educacionais especiais, a escola especial dividia os alunos em dois universos, aqueles que estavam inseridos na rede regular de ensino eram considerados relevantes, razão pela qual estavam “deste lado da linha” e, tudo o que era produzido tinha campo de visibilidade.

Por outro lado, os alunos que não alcançavam o êxito esperado ou tinham deficiência intelectual encontravam-se “do outro lado da linha”, universo este que não considerava válido, existente ou relevante as produções. A consequência da escola inclusiva foi à marcação da diferença através dos universos de pertencimento, que notoriamente inviabilizaram a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino.

Diante da marcação da diferença e da inclusão dos alunos com deficiência intelectual “do outro lado da linha”, o pensamento abissal, responsável pela injustiça social e pela marcação da desigualdade se fortalecia cada vez mais.

Atenta-se ao fato de que, a escola especializada, criada para ofertar a escolarização dos alunos com deficiência intelectual tornou-se instrumento de segregação, pois não se mostrava capaz de assegurar a inclusão dos alunos na rede regular de

ensino. Tal fato fez suscitar grande polêmica entre os constitucionalistas, os profissionais da sociologia e, da pedagogia.

Diante da polêmica e dos questionamentos pertinentes a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino, surge à nova era de escolarização e emancipação, qual seja, a escola inclusiva.

A escola especial desenvolve suas atividades educacionais conforme as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual e, assim como tudo que nos permeia, apresenta pontos positivos e negativos.

Entre as benesses proporcionadas pela escola especializada identifica-se o avanço tecnológico que viabilizou um processo de ensino e aprendizagem com ganhos significativos, por outro lado, apresenta-se como ambiente da exclusão, pois na medida em que desenvolve métodos específicos, utiliza-os de forma isolada, sem permitir a interação dos alunos com deficiência intelectual com os alunos sem deficiência.

A escola inclusiva surge com uma proposta inovadora para propiciar um ambiente inclusivo, dentro da rede regular de ensino. Caracteriza-se por identificar as barreiras que impedem a escolarização do aluno e retirá-las, para que desta forma, possa viabilizar a aprendizagem. Em síntese, o aluno que tem necessidade educacional especial não é mais visto como foco do problema de escolarização.

Ressalta-se apenas, que, independente do posicionamento adotado, o processo educacional somente será visualizado de forma efetiva, quando capaz de promover a emancipação e a libertação do aluno. O que por certo, exige a superação das resistências por todos os agentes educativos, assim como a interação com toda a instituição escolar.

Quando pais, professores, alunos, instituição escolar e sociedade se unem para assegurar a escolarização e a emancipação, identifica-se o movimento das linhas abissais, pois reflete a luta daqueles que se encontram “do outro lado da linha”.

Neste movimento, será possível identificar a expansão “do outro lado da linha” e, recolhimento “deste lado da linha”.

Ainda que seja improvável identificar o mundo moderno sem as linhas do pensamento abissal, torna-se possível almejar cosmopolitismo subalterno, isto é, uma promessa real de uma escola inclusiva, ainda que as ações sejam embrionárias.

Tendo em vista os movimentos crescentes pelo reconhecimento e visibilidade dos alunos com deficiência intelectual, a Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, devidamente ratificada pelo Brasil em 2008, dispôs no artigo 24, 2, “a”, acerca da impossibilidade de exclusão da rede educacional em razão de deficiência.

Ratificada e com força de lei ordinária, a inclusão na rede formal de ensino deixa de ser uma orientação e passa a ser de observância obrigatória. O que nos conduz ao entendimento e ao fortalecimento dos ideais promovidos pela escola inclusiva.

Diante do exposto, é possível observar que a educação e a escola inclusiva ganham força na medida em que refletem a luta dos Direitos Humanos e combatem a segregação do aluno com deficiência ou doença mental, como forma de escolarização.

Atenta-se ao fato de que hoje, diante dos acontecimentos históricos e sociais pelos quais a sociedade passou, houve uma mudança não só legislativa, que passa a proibir a exclusão ao invés de incluir preferencialmente, mas também uma mudança de paradigma no que tange a escola especializada.

Se no passado a escola e a classe especializada eram utilizadas como instrumentos de ensino e de segregação, hoje são compreendidas como salas que disponibilizam serviços educacionais especiais, que atendam a contento as necessidades educacionais especiais dos alunos, dentro da rede e da classe regular de ensino.

Assim, conclui-se que a escola especializada é também a escola inclusiva, pois, em razão de sua especialidade, disponibiliza técnicas de aprendizado que sejam

capazes de se adequar as necessidades dos alunos com deficiência intelectual e também dos alunos sem deficiência.

Se é certo que o aluno com deficiência intelectual possui necessidades e habilidades diferentes, também é certo que sua emancipação e libertação não acontecerá nos mesmos moldes que a dos alunos sem deficiência.

Desta forma, deve-se compreender que a educação emancipatória dos alunos com deficiência intelectual é aquela que consegue promover a superação da linha abissal, outrora proposta por Boaventura de Sousa Santos.

Assim, com a escola inclusiva, o aluno com deficiência intelectual não é tratado como diferente e sim como igual, alcançando, portanto, o campo da visibilidade e da pertença no grupo social do qual faz parte, observa-se ainda, que tal prática requer a mudança de comportamento, assim ações transformadoras tanto dos profissionais envolvidos no processo educacional como das pessoas que o cercam no grupo social.

Baseada em aporte teórico, a educação voltadas aos deficientes intelectuais reflete a evolução do pensamento científico e social, que caminhou de um passado que pregava o extermínio, passou pelo assistencialismo e, chegou à educação, que para ser efetiva, apesar de ofertada na rede regular de ensino, deve ser inclusiva e/ou especializada.

Conclui-se que, a partir dos novos paradigmas elaborados pelas redes sociais, científicas e humanas, uma nova forma de pensar e agir, de educar e de enxergar os alunos com deficiência intelectual foi proposta. Sendo certo que ainda se tem muito a percorrer, também é certo que muitos avanços e conquistas foram alcançados.

Encerra-se o trabalho, com a reflexão de que somente a conscientização e a preservação dos direitos humanos das pessoas com deficiência mental, são capazes de promover uma sociedade e uma educação inclusiva de qualidade.

REFERÊNCIAS.

AGUIAR, Adriana Augusto Raimundo de; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. **Habilidades Sociais e Comunicativas**: avaliação e intervenção junto a adultos com deficiência mental *in* org. MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em Educação Especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Junqueira & Marin: Brasília, 2008. 229 – 238 p.

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitajáns. O Sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles et al (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.43 – 53.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre o desenvolvimento mundial**. Disponível em:<www.worldbank.org/>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais**: O princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. 335 p.

BARRETTO, Vicente de Paulo. **O Feitice dos Direitos Humanos e outros temas**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010. 278 p.

BECHTOLD, Patrícia Barhel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **A inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no mercado de trabalho**. Instituto Catarinense de Pós Graduação. Disponível em:<www.icpg.com.br>. Acesso em: 12 set. 2010. 10. p.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri: Manole, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004. 322. p.

BRASIL, **Constituição**: da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso: 05 set. 2010.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2002. 1505 p.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "IS". 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 175. p.

CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. 151. p.

CASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, UNESCO, 2007. 201 p.

CATÃO, Marconi do Ó. **Biodireito**: Transplantes de Órgãos Humanos e Direitos de Personalidade. São Paulo: Madras, 2004. 291 p.

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: <www.assinoinclusao.org.br/Download/Convencao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA de 1994. Disponível em: <<http://portalme.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>>. Acesso em: 07 set. 2010.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A educação básica como Direito Fundamental na Constituição Federal**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Fundamento do Direito Positivo) – Universidade Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

DIMOULIS, Dimitri. MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007. 334 p.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 189 p.

FRANCISCHETTO P. PASSON. Gilsilene, OLIVEIRA, Márcia Aparecida Ferreira. **Desinstitucionalização em Saúde Mental e a Inserção Formal no Mercado de Trabalho no Brasil**. Centro de Estudos Sociais, Laboratório Associado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Oficina nº 318, Dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao Estudo do Direito**. 40ª ed. Forense, Rio de Janeiro, 2008.

HERKENHOFF, João Batista. **Cidadania para todos: O que toda pessoa precisa saber a respeito de cidadania**. Rio de Janeiro: Thex, 2002. 109. p.

HERKENHOFF, João Batista. **Dilemas da Educação – dos apelos populares à Constituição**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

HONORA, Márcia. FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.192. p.

JANUZZI, Gilberta de Matino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2ªed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de Professores para a Inclusão Escolar: Instituído um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 75 – 82.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. ARRUDA, Elcia Esnarriaga. BENATTI, Marielle Moreira Santos. **Políticas de Inclusão**: o verso e o reverso de discurso e práticas *in* org. JESUS, Denise Meyrelles. **Inclusão**: Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa. Porto Alegre.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumens Júris, 2010. 306. p.

LUCKASSON, R. et. al. **Mental Retardation**: Definition, Classification, and Systems of Supports. 10. ed. Washigton (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.

LUCKASSON, R. et. al. **Mental Retardation**: Definition, Classification, and Systems of Supports. 9. ed. Washigton (DC): American Association on Mental Retardation, 1992.

LUÑO, Antônio Enrique Pérez. **Temas clave de La Constitución Española**: Los Derechos Fundamentales. 8. ed. Madrid: Tecnos, 2004. 233 p.

MAZZOTTA, Marcos José de Oliveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208. p.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2009. 48. p.

NACIONAL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: <<http://lei.federal.wordpress.com/2008/06/19/lei-9394/>>. Acesso em: 05 set. 2010.

NETO, João dos Passos Martins. **Direitos Fundamentais: Conceito, Função e Tipos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. 208 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 144. p.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3. ed. Campinas: FAPESP, 2007. 194. p.

PESSANHA, Érica. **A Eficácia dos Direitos Sociais Prestacionais**. (in) Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano VII, nº 08, junho 2006.

PRETTE, Almir Del; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. **Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar?** in org. MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Junqueira & Marin: Brasília, 2008. p. 239 – 251.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **10 Questões sobre a Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: Avercamp, 2006. 111. p.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 53 – 71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. Volume 4. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais, 2007. nº 78, p. 03 – 46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15 – 33.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Poderá ser o direito emancipatório?** Vitória. FDV; Florianópolis: Boiteux, 2007, 112 p.

SARLET, Ingo Wolfgnag. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. Os direitos sociais como direitos fundamentais: seu conteúdo, eficácia e efetividade no atual marco jurídico constitucional brasileiro. In: LEITE, George Salomão; SARLET, Ingo Wolfgang (Coord.). **Direitos Fundamentais e Estado Constitucional: Estudos em Homenagem a J. J. Canotilho**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. 431 p.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. SOUSA, Eliane Ferreira. **Direito à educação: Requisito para o desenvolvimento do País**. São Paulo: Saraiva, 2010. 169 p.

STRECK, Lênio Luiz. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica**, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

TORRES, Ricardo Lobo. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber Livro, 2007.187. p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), HALL, Stuart. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 133. p.