

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA SOBRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL: DA DÉCADA DE 1970 AOS DIAS ATUAIS**

**SÃO CARLOS
2010**

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA SOBRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL: DA DÉCADA DE 1970 AOS DIAS ATUAIS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA SOBRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL: DA DÉCADA DE 1970 AOS DIAS ATUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

***Orientação:* Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes**

**SÃO CARLOS
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C117lb

Cabral, Leonardo Santos Amâncio.

A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial : da década de 1970 aos dias atuais / Leonardo Santos Amâncio Cabral. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

139 f.

Acompanha Anexo em CD-ROM.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

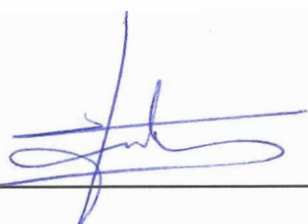
1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Estudo comparativo. 4. Brasil - Itália. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

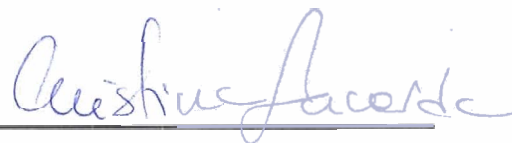


Banca Examinadora da Dissertação de **Leonardo Santos Amâncio Cabral**.

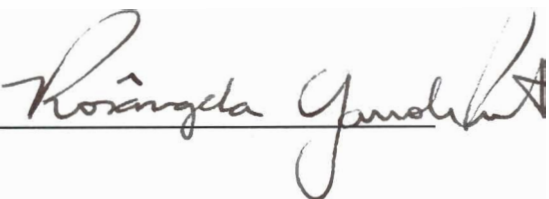
Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de
Lacerda
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto
(USP/São Paulo)

Ass. 

APOIO FINANCEIRO:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Dedico esta dissertação aos integrantes do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial – FOREESP. Com vocês, pude crescer enquanto pesquisador e, sobretudo, enquanto pessoa. As amizades que se concretizaram aqui serão levadas comigo por toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus, por ter me dado saúde e paz para chegar ao final desta etapa e, mais do que isso, por ter possibilitado que excelentes pessoas cruzassem o meu caminho, sendo amigas e companheiras nas mais diversas situações.

À minha mãe, Inedir, por ter sido um exemplo de força e de ser humano. Trago, com amor, suas lembranças na minha vida.

Ao meu pai, Cabral, por me ensinar que, para alcançar os nossos sonhos, tudo depende de nós mesmos, por meio da dedicação, perseverança e honestidade.

À Alê e ao Giu, minha irmã e meu cunhado amigo, por sempre me acolherem, incentivarem e serem verdadeiros companheiros na minha caminhada. Pelo exemplo de família que, com o Vítor ainda no ventre, caminha com muito amor. Deus abençoe vocês. Obrigado pelo amor, paciência e total doação nos momentos em que mais precisei de vocês.

Ao Helder e à Bruna, meu irmão e minha cunhada, por torcerem e vibrarem comigo em cada conquista. Helder, você é uma pessoa com caráter único! Te amo demais meu brother!

À Céia, minha orientadora, que me recebeu com carinho como parte do seu grupo de pesquisa e pela amizade que se construiu entre nós. Jamais me esquecerei de todas as vezes em que não mediu esforços em me ajudar. Mais do que isso, te agradeço pelo exemplo de profissional que você representa para todos nós do FOREESP.

Aos amigos que, cada um com seu jeito, fizeram destes dois anos uma oportunidade para estabelecer verdadeiras amizades e possibilitar, de diversas maneiras, a finalização deste trabalho. De modo “tudo junto e misturado”, quero registrar aqui o meu carinho e admiração por algumas pessoas. Em especial: à Prof^a Maria Amélia Almeida, pelos ensinamentos e diversões; Aline Maira, por sua alegria, apoio e torcida de sempre... te adoro demais; Aline Veltrone, pela atenção, companhia e pelo inesquecível bolo verde; Geresa, pelas diversões, “bigornas construtivas” e “pedalas”. Você é demais!; Nadja, pelo seu jeito único de ser, sem palavras; à Manú, pela paz contagiante e tamanha competência; Rosângela, pelas longas conversas nas estradas, pelas caronas “Sanca-Udi”, por seu exemplo admirável de dedicação, perseverança e por ser uma verdadeira amiga; Iasmin, por ensinar àqueles que estão à sua volta o valor de uma amizade franca e por sua competência com que se propõe a fazer; Sabrina, pela animação e o carinho de sempre; Juliana, por estar presente na minha vida

além do laboratório; Carla, que fez desta estada em São Carlos ainda mais prazerosa; Gabriela, pelos momentos de contribuição no grupo.

Às prof^{as} Rosângela Prieto e Cristina Lacerda, pelo cuidado e contribuição com o desenvolvimento do presente estudo, bem como às prof^{as} Juliane Campos e Maria Júlia Dall'Acqua.

À Prof^a Rossana Valéria de Souza e Silva, pela orientação em minha graduação e por seu exemplo de organização e competência. Graças a você, iniciei o meu interesse pela área acadêmica e tive a oportunidade de conhecer a realidade italiana sobre a escolarização das pessoas com deficiência. Dedico também a você esta dissertação.

À Marta Sanchez, da *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, que sempre me apoiou durante esta jornada, como profissional e como amiga, juntamente à Prof^a Lucia de Anna.

À equipe de atletismo da Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia – ADEVIUDI, por terem contribuído, durante os nossos três anos de convivência, com as minhas reflexões a respeito de suas necessidades e anseios.

Ao meu especial amigo Thales, eterno irmão que Deus me concedeu, e à Camilla, que faz deste meu amigo o homem mais feliz do mundo. Obrigado pelos momentos de compreensão e pela mais bonita amizade que alguém pode ter.

Aos meus amigos Sr. Conrado, Dna. Walquíria, Luciano, Daniel e Heloíza. Esta família paulistana que, desde os meus anseios para servir à aviação brasileira, me incentivaram e torceram por mim, recebendo-me em São Paulo. Hoje, aqui na Educação Especial, ainda se mantêm presentes em minha vida e, com certeza, são amizades que levarei comigo para toda a minha vida.

Aos amigos da secretaria do PPGEs: Elzinha, Malú, Carol e Lucas, pela prestatividade sempre quando precisei, e à Teresa Lopes, da Biblioteca Comunitária da UFSCar, pela revisão do meu trabalho.

À FAPESP, por viabilizar o financiamento da presente pesquisa de mestrado e pela credibilidade dada às atividades do nosso grupo de pesquisa GP-FOREESP. Os meus mais sinceros agradecimentos.

À CAPES, que junto ao Programa de apoio à Educação Especial contribuiu, anteriormente à FAPESP, com o financiamento para a realização do presente estudo.

Deus abençoe a todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos nesta caminhada.

RESUMO

As perspectivas de diversos países sobre como efetivar a escolarização das pessoas com deficiência fomentam os debates internacionais que visam identificar elementos, sejam eles de âmbito político, organizacional ou metodológico, que possam equacionar os problemas presentes nos respectivos contextos educacionais. Essencialmente, há países que asseguram o ensino somente em estabelecimentos especializados, como é o caso da Irlanda, ou predominantemente nas classes comuns da rede regular de ensino, assim como ocorre na Itália, ou ainda, sob forma de *continuum* de serviços, com o estabelecimento de parceria entre a rede regular de ensino e as instituições especializadas, como é o caso predominante no Brasil. Frente a isso, e considerando-se a atual perspectiva inclusiva da Educação Especial no nosso país e as discussões que tendem a defender a inserção de absolutamente todos os alunos nas classes comuns da rede regular de ensino, vimos a necessidade de investigar como é organizado o atendimento educacional às pessoas com deficiência na Itália, por ser este o país que, há quase quarenta anos, instituiu a inclusão escolar considerada, por muitos, a mais radical. Para tanto, optamos por desenvolver um estudo comparativo referente à legislação sobre Educação Especial do Brasil e da Itália, por meio da exploração de documentos oficiais, mediante protocolo específico, tais como constituições, leis, decretos e resoluções, instituídos entre os anos de 1970 e de 2009, que trataram sobre questões relacionadas às pessoas com deficiência. Portanto, este é um estudo documental, tendo a análise de conteúdo como principal abordagem. Foi apresentado, inicialmente, um breve histórico da Educação Especial referente aos dois países até a década de 1970 e, além disso, esforçamo-nos em contextualizá-los no que se refere às características sócio-econômicas e educacionais, bem como diferenciamos os conceitos de integração e inclusão para os dois países e os critérios de identificação das pessoas elegíveis para o atendimento especializado por meio de recursos e serviços da educação especial. Em seguida, apresentamos, analisamos e discutimos com a literatura os dados identificados referentes a cada país. Concluímos, sob a perspectiva comparativa, que: 1) enquanto o Brasil instituiu dispositivos legais normas para incentivar mudanças, na Itália, as normas são instituídas coletivamente para fundamentar práticas já existentes; 2) a perspectiva médica para a identificação do alunado da Educação Especial na Itália reduz para 1,5% a população a ser atendida, o que no Brasil é estimado em 14,5%, o que influencia diretamente da canalização dos investimentos em educação para esse segmento populacional, dentre outros serviços; 3) enquanto as famílias italianas reivindicaram a educação dos seus filhos nos espaços comuns da sociedade, no Brasil, a luta foi para o funcionamento de instituições especializadas. Entretanto, por mais que a inclusão escolar na Itália seja tida como a mais radical, ela ainda reconhece a necessidade de manutenção do funcionamento das instituições especializadas para surdos e cegos; 4) em ambos os contextos identificam-se dificuldades de articulação entre os serviços da saúde e da educação; e 5) existe uma tendência comum em professores das classes comuns delegarem o aluno com deficiência ao professor especializado. Enfim, considerando que a comparação com outro país nos faz refletir sobre as nossas próprias práticas, o estudo possibilitou-nos ponderações acerca do atual discurso de inclusão radical que permeia a política educacional brasileira e vimos, ao analisar a experiência italiana, que diversos problemas ainda não foram equacionados naquele contexto o que pode indicar que o caminho da radicalização da inclusão escolar talvez não seja, necessariamente, aquele que o Brasil deva adotar. Deve-se sim, mais que elaborar novas leis, implementar efetivamente as já existentes, respeitando-se o direitos das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão escolar; Estudo comparativo; Brasil e Itália

ABSTRACT

The opinions of several countries on how to enforce the education of people with disability promote international discussions aimed at identifying elements, whether from the political, organizational or methodological sphere, that can solve the existing problems in their respective educational contexts. Essentially, there are countries which provide education only in specialized centers, such as Ireland, or predominantly in the classrooms of the regular school system, such as Italy, or like a continuum of services, with the establishment of a partnership between the regular school system and the specialized centers, such as Brazil, predominantly. With that in mind, and considering the current inclusive perspective of Special Education in our country and discussions that tend to defend the inclusion of all students in common classes of regular school, we saw the need to investigate how the educational services to people with disability is organized in Italy, since this is the country that, almost forty years ago, have established the school inclusion which is considered by many the most radical one. To do so, we have chosen to develop a comparative study on legislation of Special Education in Brazil and Italy, through the study of official documents, following a specific protocol, such as constitutions, laws, decrees and resolutions, taken place between the 1970s and 2009, which dealt with issues related to persons with disabilities. So, this is a documentary study, having content analysis as the main approach. It has been presented, at the beginning, a brief history of special education concerning the two countries until the 1970s and we have also made an effort to contextualize them in relation to social-economic and educational characteristics, and we have also differentiated the concepts of integration and inclusion for both countries and the criteria for identifying people with special educational needs. In the next section, we have presented, analyzed and discussed the data identified for each country. We have concluded, from the comparative perspective, that: 1) while Brazil establishes legal mechanisms to encourage changes, in Italy, the standards are drawn up collectively to support existing practices; 2) the medical perspective to the identification of Special Education students in Italy decreases the population to be served to 1.5%, which in Brazil is estimated at 14.5%, which directly influences the targeting of investments in education for this particular segment, among other services; 3) while the Italian families claimed the education of their children in public spaces of society, in Brazil, the fight was for the operation of specialized institutions. However, despite the fact that inclusive education in Italy is considered the most radical one, it still recognizes the need to maintain the operation of specialized institutions for the deaf and blind; 4) in both contexts one can identify difficulties of coordination between health services and education; and 5) there is a common trend in the common classroom teachers to delegate the disabled student to a specialized teacher. Finally, considering that the comparison with another country makes us reflect on our own practices, the study allowed us considerations about the current speech of radical inclusion that permeates the brazilian educational policy and we have seen, when considering the Italian experience, that many problems have not yet been solved in that context, which may indicate that the path of radicalization of school inclusion may not be necessarily the one Brazil should take. Instead, we should, rather than coming up with new laws, effectively implement the existing ones, respecting the rights of disabled people.

Keywords: Special education; School inclusion; Comparative study; Brazil and Italy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira da Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIAS	<i>Associazione Italiana Assistenza Spastici</i>
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ANFFAS	<i>Associazione Nazionale Famiglie di Fanciulli e adulti subnormali</i>
ANMIC	<i>Associazione Nazionale mutilati ed Invalidi Civili</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPR	<i>Decreto del Presidente della Repubblica</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENS	<i>Ente Nazionale Protezione Assistenza Sordomuti</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GLH	<i>Gruppo di Lavoro per l'integrazione scolastica</i>
GLIP	<i>Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale</i>
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICF	<i>International Classification of Functioning, Disability and Health</i>
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIUR	<i>Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Plano de Dinheiro Direto à Escola
PEI	Plano Educativo Individualizado
SESPE	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.	Características geográficas, demográficas, econômicas, educacionais e sociais atuais do Brasil e da Itália em 2009.....	43
TABELA 2.	As pessoas com deficiência no atual contexto educacional brasileiro	80
TABELA 3.	As pessoas com deficiência no atual contexto educacional italiano	96
TABELA 4.	As pessoas com deficiência no atual contexto educacional do Brasil e da Itália entre 2000 e 2008.....	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Quantidade de documentos oficiais identificados em cada país, selecionados para análise, discriminados por nível de norma jurídica, referentes às décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.....	49
--	----

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1.** Organização atual dos sistemas educacionais do Brasil e da Itália, por idade..... 44
- FIGURA 2.** Linha cronológica com a disposição dos documentos brasileiros e italianos sobre Educação Especial explorados..... 49

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 2 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 1970	35
CAPÍTULO 3 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ITÁLIA ATÉ A DÉCADA DE 1970	38
CAPÍTULO 4 - BRASIL E ITÁLIA EM NÚMEROS E CONCEITOS ATUAIS	43
CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA	47
CAPÍTULO 6 - RESULTADOS	56
CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES	98
REFERÊNCIAS	105
REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS EXPLORADOS	117
APÊNDICE A	123
APÊNDICE B	127
ANEXO A	129
ANEXO B	130

APRESENTAÇÃO

O interesse em explorar as questões relacionadas à escolarização da pessoa com deficiência está diretamente vinculado ao meu percurso acadêmico. Recentemente, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, onde participo do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos e Recursos em Educação Especial – GP-FOREESP. Este grupo tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população alvo da Educação Especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos, porque parte-se do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país.

As principais vertentes de nossos estudos têm sido, na atualidade, as políticas voltadas à escolarização da pessoa com deficiência; estudos comparativos de âmbito internacional, a disseminação do uso da alta tecnologia assistiva e a formação de recursos humanos em Educação Especial, tomando todas estas temáticas na perspectiva política da inclusão escolar.

Entretanto, o presente estudo também está relacionado à minha formação anterior, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, entre os anos de 2003 e 2007, quando participei de projetos de extensão e de pesquisa relacionadas às pessoas com deficiência.

Mais especificamente, pude participar de projetos de extensão do Núcleo Interdisciplinar de Atividade Física e Saúde da Universidade Federal de Uberlândia - NIAFS/UFU e pela Associação de Deficientes Visuais de Uberlândia – ADEVIUDI, o que me possibilitou, além do aprendizado e capacitação em planejar e ministrar atividades físicas às pessoas com deficiências das mais diversas tipologias, conhecer diretamente o contexto social em que estas se encontravam, bem como suas dificuldades e anseios.

A partir destas experiências deparei-me com a necessidade de buscar mais conhecimento e, por isso, ingressei no grupo que desenvolvia o projeto do “Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação Física e Educação Especial – NUTESES”, que tem como objetivo resgatar, reunir, sistematizar e possibilitar o acesso a dissertações e teses relacionadas à Educação Física, Educação Especial, à Educação e a outras áreas com

temáticas afins. Sob orientação da Profa. Rossana Valéria de Souza e Silva, estive envolvido diretamente nas atividades de pesquisa deste núcleo, durante três anos, e pude ter contato direto com as produções científicas das diversas áreas do conhecimento. A área da Educação Especial me interessou, de modo particular, e me envolvi em diversos estudos, bem como participei de eventos científicos da área.

Além destas experiências participei de um programa de mobilidade estudantil internacional, por meio do qual tive a oportunidade de atuar no Laboratório de Pedagogia Especial do *Istituto Universitario di Scienze Motorie* – IUSM, de Roma na Itália, durante o primeiro semestre de 2007. Sob orientação da Profa. Dra. Lucia de Anna, cujos esforços concentram-se em explorar a temática sobre a política voltada à escolarização das pessoas com deficiência, pude estabelecer contato direto com as produções científicas italianas que versavam sobre este assunto. Nesse contexto, identificando os diversos estudos, inclusive aqueles comparativos com outros países da União Européia, desenvolvidos pela autora e por outros estudiosos italianos, pude perceber a importância de estudos deste tipo, o que me fez desejar colocar em paralelo a realidade brasileira e italiana sobre a escolarização das crianças e jovens com deficiência.

Diante disso, esforcei-me na busca pela compreensão sobre a política italiana relacionada à escolarização da pessoa com deficiência dos últimos quarenta anos e, mediante um estudo comparativo, de modo a aprofundar os conhecimentos sobre a nossa própria realidade e identificar os limites e as possibilidades de nossa política em questão.

Desenvolvemos este estudo apresentando, inicialmente, um breve histórico da Educação Especial no âmbito mundial e referente aos dois países até a década de 1970. Além disso, esforçamo-nos em contextualizá-los no que se refere às características sócio-econômicas e educacionais, diferenciamos os conceitos de integração e inclusão escolar para os dois países e bem como os critérios de identificação das pessoas alvo das ações da Educação Especial. Em seguida, apresentamos a descrição da metodologia adotada para o estudo, e analisamos e discutimos, à luz da literatura, os dados identificados referentes a cada país e, por fim, são apresentadas as conclusões do estudo, de modo comparativo.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A exclusão social é um dos principais fatores que comprometem o desenvolvimento pleno das sociedades, por submeter seus indivíduos a situações de pobreza e de falta de acesso à educação, saúde, esporte, lazer, cultura, informação e justiça. Reconhecendo-se isto, o desafio atual é o de promover a participação social daqueles que sempre foram levados “para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante” (ÉDLER-CARVALHO, 2004, p. 48).

Para enfrentar este desafio, acreditamos que um dos caminhos seja analisar o que é assegurado a esses segmentos populacionais e, deste modo, identificar subsídios para a reflexão e possíveis reivindicações que garantam sua efetiva inclusão social. Nesse sentido, nos esforçamos em investigar, especificamente, a respeito das oportunidades educacionais legalmente garantidas às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, que historicamente foram alijadas do direito à educação.

No século XIV, os mais de cem hospícios da França já se dedicavam em oportunizar a educação aos mais desafortunados e, inclusive, às pessoas com deficiência (GARDOU; MICHEL, 2005). Entretanto, isso ocorria de modo pontual, em um contexto no qual o direito à educação ainda não era universal. Nos dois séculos seguintes àquele, equivalentes ao período renascentista, o ser humano e a cultura passaram a ser valorizados e, em meio a isso, assistiu-se a proliferação de instituições educacionais. Contudo, nem mesmo diante aos princípios humanistas observava-se uma maior atenção às pessoas com deficiência.

A união entre a ciência, a filosofia e a educação, estabelecida no século VII, repercutiu nas diversas teorias pedagógicas e, portanto, aquele período ficou conhecido como o “século dos métodos” (ARANHA, 2006, p. 152). Especificamente em 1657, “o pai da didática moderna”, *Iohannis Amos Comenius* ou João Amós Comênio, já defendia que a escola deveria ser aberta a todos (COMENIUS, 2001). Entretanto, os valores burgueses da época ainda contribuíram para não incentivar o discurso de uma educação universal.

Somente com a força do discurso de liberdade, igualdade e fraternidade, presente na Revolução Francesa, que a criação e a organização de “uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita, e parte do ensino indispensável a todos os homens” foi instituída em âmbito constitucional e, aquele país, viu-se obrigado a institucionalizar o ensino (FRANCE, 1791, titre premier, §3°).

Contudo, tal iniciativa evidenciou diversas dificuldades em responder à aprendizagem daqueles que tinham acesso à educação. Em busca de soluções, pedagogos e médicos, em um contexto no qual a escola tradicional se consolidava, passaram a investigar as possibilidades educacionais de todos e, especificamente, das pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem (MENDES, 2006). Dentre aqueles, destacaram-se Philippe Pinel e Jean Etienne Esquirol, bem como os seus alunos Jean Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin que, em meados do século XIX, marcaram o início do movimento transitório da ortopedagogia ou *corrective pedagogy* à educação especial.

Tais iniciativas influenciaram o médico Desiré Magloire Bourneville que, em 1879, sugeriu a criação de classes especiais com a justificativa de que haveria melhores oportunidades para a identificação das necessidades particulares de cada aluno e, assim, atendê-los de modo eficaz. Acreditava-se, ainda, que a inserção de alunos com deficiência em classes comuns comprometeria o processo de ensino-aprendizagem dos demais (DE ANNA, 2002).

Desse modo, distinguiram-se os alunos da Educação Especial dos demais, ainda em um contexto no qual o acesso à educação não era universal. Somente no século XX, por meio da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU, que se observou a primeira iniciativa de âmbito internacional no sentido de defender o direito de todos à educação gratuita, pelo menos ao ensino fundamental (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Respeitando-se os preceitos desse documento, prosseguiram-se outras declarações internacionais que foram importantes no processo de conquista dos direitos das pessoas com deficiência, tais como a “Declaração dos Direitos da Criança”, cujo princípio fundamental foi a não discriminação e o respeito dos direitos da criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959) e a “Declaração dos Direitos do Deficiente Mental” que estabeleceu o gozo desta população “no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1971, art. 1º).

As reivindicações sociais e as referidas declarações internacionais culminaram, portanto, na conquista gradual, pelas pessoas com deficiência, de espaço na sociedade e, principalmente a partir da década de 1970, o acesso à educação começaria a se tornar uma realidade para esse segmento populacional (MENDES, 2002). Complementando as garantias estabelecidas em 1948, a ONU divulgou, em 1975, a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes” que garantiu:

[...] as pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975, art. 3º).

Considerando esse documento, Canevaro (1999) destaca que a década de 1970 foi o início do desenvolvimento de uma época em que as decisões legislativas relacionadas às pessoas com deficiência avançaram em diversos países, tais como Escandinávia, Estados Unidos, Canadá, Portugal, França e Itália, no sentido de efetivar, de diferentes modos entre si, suas políticas de *mainstreaming*, *intégration*, *integrazione* ou de integração, assim como foi batizada no Brasil.

Os Estados Unidos, por exemplo, asseguraram às pessoas com deficiência, por meio da lei pública nº 94.192 de 1975, o ensino em espaços minimamente restritivos, implantando gradualmente serviços educacionais na comunidade e desestimulando a institucionalização (MENDES, 2006).

Em alguns países europeus, as escolas especiais permaneceram como centros de recursos e de apoio para reforçar a integração na escola comum, frequentemente mediados em classes especiais, classes de adaptação ou, como indica Mendes (2009), pelas classes de integração para os franceses (*Classe d'Intégration Scolaire*). Já na Itália, a experiência de integração escolar seguiu o princípio de eliminação radical do funcionamento das classes especiais ou *classi differenziali*. Segundo De Anna (2002, p. 83):

[...] a Educação Especial na Itália está ligada, historicamente, à lei nº 517 de 1977, a qual aboliu as classes especiais na *scuola media* (art. 7º, último parágrafo) e previu formas de integração em favor dos alunos com deficiência, com a provisão de professores especializados.

O princípio de integração também esteve presente nas reformas educacionais do Brasil, principalmente a partir da década de 1970 (FERREIRA, 2006). Naquele período, iniciaram-se as práticas de *continuum* de serviços estabelecidos entre o ensino regular e o especial em algumas regiões do nosso país. Entretanto, segundo autores como Mazzotta (1994), Jannuzzi (2004) e Mendes (2006), mesmo que as pessoas com deficiência conseguissem ingressar nas escolas comuns, predominantemente eram encaminhados para serem educados somente em classes especiais, por não avançarem no processo educacional.

Enfim, foram diversos os caminhos trilhados para tentar garantir o acesso das pessoas com deficiência à educação. Recentemente, as diferentes perspectivas foram divididas em três categorias principais, de acordo com as práticas adotadas por alguns países:

A primeira categoria segue a via da trajetória única (“*one track approach*”) e inclui os países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão de quase todos os alunos na sistema regular de ensino. Esta abordagem que pode ser encontrada no Chipre, em Espanha, na Grécia, na Islândia, na Itália, na Noruega, em Portugal e na Suécia, é possível graças à afectação de um conjunto importante de serviços ao ensino regular.

A segunda categoria agrupa os países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão (“*multi track approach*”). Oferecem uma diversidade de serviços nos dois sistemas (educação especial, por um lado, e educação regular, por outro). Pertencem a esta categoria a Dinamarca, a França, a Irlanda, o Luxemburgo, a Áustria, a Finlândia, o Reino Unido, a Latvia, o Liechtenstein, a República Checa, a Estónia, a Lituânia, a Polónia, a Eslováquia e a Eslovénia.

A terceira categoria agrupa os países onde existem dois sistemas educativos distintos (“*two track approach*”). Os alunos com necessidades educativas especiais são geralmente colocados em escolas especiais ou em classes especiais. Assim, em geral, a grande maioria dos alunos oficialmente reconhecidos como tendo necessidades educativas especiais não segue o currículo comum com os seus pares sem necessidades especiais. Os dois sistemas de educação (regular por um lado e separado por outro) são, ou eram até muito recentemente, regidos por uma legislação diferente. A educação especializada está particularmente bem desenvolvida na Suíça e na Bélgica. Na Suíça a situação é bastante complexa: por um lado existe legislação diferente para as escolas especiais e para as classes especiais (incluindo os serviços especiais dentro da sala de aula) e ao mesmo tempo, existe um sistema bem desenvolvido de serviços específicos oferecidos nas classes regulares. (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION; EURYDICE, 2003, p. 8)

Esta diversidade já incitava, no final da década de 1970, a promoção de encontros entre representantes de vários países, com vistas a compartilhar os problemas que envolvem a promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação, bem como as possibilidades para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes.

Um desses encontros foi organizado em Roma, na Itália, no ano de 1978. A “Conferência de Roma”, assim conhecida a “Conferência sobre Educação Especial na Comunidade Européia”, teve como objetivo principal confrontar as experiências dos países membros, com discussões críticas a respeito dos vários aspectos que envolvem a escolarização de pessoas com deficiência.

A questão do acesso desse segmento populacional em classes comuns foi amplamente debatida naquele evento, sob a perspectiva de que “se as barreiras entre as diversas condições de educação, de formação e de profissionalização não fossem eliminadas, não se poderia assegurar a livre circulação do homem como fator de produção, como portador

de cultura, como promotor de civilização” (DE ANNA, 2002, p. 144). Entretanto, a opção predominante foi a de oferecer o ensino às pessoas com deficiência nas classes especiais de escolas comuns. A autora chama atenção para o fato que, para aquela época, essa possibilidade já era tida como um grande avanço, considerando que dificilmente essas pessoas tinham acesso àquelas escolas.

Aos poucos, as discussões a respeito dos direitos desse segmento populacional foram conquistando o cenário político mundial. Em busca de consolidar essa realidade, a ONU instituiu o ano de 1981 como sendo o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, propondo o aumento da cooperação internacional para a aplicação dos princípios de integração. No mesmo ano, ocorreu em Cuenca, no Equador, o seminário “Ciência e Cultura sobre Educação Especial”. Daquela encontro, resultou-se a “Declaração de Cuenca”, que recomendou, para a América Latina e Caribe, a melhoria da qualidade dos serviços, a eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiência e sua maior participação nos processos de tomadas de decisões a seu respeito (KASSAR, 2007).

Ainda naquele ano, foi promovida a “Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos”, da qual resultou a “Declaração de Sundberg”, que determinou, a toda pessoa com deficiência, o direito fundamental de ter acesso “à educação, ao treinamento, à cultura e à informação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1981, art. 1º).

É importante, também, fazer referência ao fato que, no final daquela década, a ONU priorizou o estabelecimento de normas, com padrões internacionais, para orientar e sustentar a organização dos diversos sistemas educacionais, abarcando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho – OIT e a Organização Mundial da Saúde – OMS, a fim de atender as necessidades das pessoas com deficiência, viabilizar sua escolarização nos vários níveis de ensino, bem como promover prevenção e reabilitação (DE ANNA, 2002).

Em 1990, ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, na qual foi proclamada a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). Dentre os principais objetivos desse documento, esteve o da universalização do acesso à educação, o

qual norteou, no Brasil, o “Plano Decenal de Educação para Todos”, que indicou a necessidade de identificar-se e programar-se “medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993b, p. 5).

Sucessivamente àquela declaração, foram concretizados eventos para discussões a respeito da temática, tais como o “Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Educacionais”, na Venezuela, em 1992, e a “V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”, em 1993, no Chile, que teve como documento-síntese a “Declaração de Santiago”.

O compromisso da UNESCO com as questões relacionadas às pessoas com deficiência culminou ainda, em 1994, na “Conferência de Salamanca”, cujo objetivo foi discutir, a partir de reflexões sobre as diferentes culturas, o problema do acesso de todos à escola e, em particular, àqueles com necessidades educacionais especiais. Ao fim da Conferência, foi elaborada e publicada a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Dessa recomendação, destaca Kassar (2007), surgiu o conceito de educação inclusiva. Entretanto, Stainback e Stainback (1999) expõem que muitos, até então, não acreditavam nem mesmo na possibilidade de educar os alunos com deficiência nas escolas e classes comuns.

Outras iniciativas internacionais também contribuíram para o fortalecimento do discurso de inclusão escolar, bem como para a promoção da participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Dentre essas, a “Declaração da Guatemala” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999), resultante da “Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, realizada em Guatemala em 1999, apresentou como objetivo central a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Em 2001, foi aprovada a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão” que apelou “aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços” abarcando os grupos historicamente segregados e, dentre eles, os das pessoas com deficiência (CANADA, 2001, p. 1).

Finalmente, podemos destacar a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, divulgada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembléia Geral para comemorar o “Dia Internacional dos Direitos Humanos”. Nos princípios desta convenção constavam, de acordo com o protocolo facultativo a esta convenção divulgado no Brasil em 2007, algumas garantias imprescindíveis ao ser humano:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) a não-discriminação;
- c) a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) a igualdade de oportunidades;
- f) a acessibilidade;
- g) a igualdade entre o homem e a mulher; e
- h) o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2007a, p. 17).

Percebemos, portanto, que as questões relacionadas especificamente à inclusão escolar e social das pessoas com deficiência ganharam um ímpeto sem precedentes, principalmente no início da década de 1990, em uma dimensão de inclusão social que defende “a garantia do acesso e da participação de todos, sem discriminação, aos diversos níveis e serviços de uma dada sociedade” (RODRIGUES, 2006, p. 11). Em sentido mais amplo, Stainback e Stainback (1999, p. 21) definem que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

No Brasil, os referidos documentos orientaram as ações políticas relacionadas à questão dos direitos das pessoas com deficiência ao longo das últimas décadas. Entretanto, Prieto (2008) chama atenção para o fato em que o sentido não é único, de modo que as políticas globais interferem nas decisões locais das diversas esferas e os contextos locais orientam as necessidades que devem ser previstas pelas políticas globais.

Atualmente, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, reconhece que a inclusão escolar é um movimento mundial e estabelece que a educação especial constitua uma proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais do seu alunado. Desse modo, a educação inclusiva constitui:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p.5).

Pode-se afirmar, portanto, que a inclusão escolar tornou-se uma proposta internacional e, ao longo dos anos, os representantes de diversos países discutiram, coletivamente, os limites e possibilidades de suas respectivas políticas e práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. As reflexões que emergiram de diversos encontros subsidiaram a elaboração de relatórios e declarações internacionais, os quais orientariam o desenvolvimento de políticas para a efetivação da participação desse segmento populacional nas diversas sociedades.

Contudo, assim como argumenta Ferreira (2004), a imposição de políticas que não refletem os valores das nações que as recebem, acabam por comprometer o próprio conceito de inclusão e essas políticas aparentemente universais têm reflexos diferentes entre as nações, inclusive pelas diferenças sócio-econômicas e culturais entre os países.

Depara-se, portanto, com a necessidade de se desenvolver estudos comparativos entre países sobre essa questão, considerando-se a pluralidade de caminhos adotados para se viabilizar a inclusão escolar. Isto porque, apesar da aparente tendência da assunção universal dos mesmos princípios desta área, estudiosos como De Anna (2002) e Silova (2009) indicam que ainda falta uma consciência internacional neste sentido.

Considerando essa perspectiva, nos esforçamos em identificar alguns estudos e relatórios já publicados que tenham objetivado a descrever e/ou comparar as políticas educacionais de alguns países e, também, de regiões brasileiras. O intuito da referida investigação visou, também, ao conhecimento de subsídios para o desenvolvimento metodológico da presente pesquisa e, para tanto, expusemos os caminhos percorridos para o desenvolvimento de cada estudo.

Dentre os poucos estudos com abordagem qualitativa, Fernandes (1995) dedicou-se em explorar as leis e os projetos de diretrizes e bases da educação, do Brasil e da Espanha, visando a verificar como ocorreram as transições para a democracia educacional nos respectivos países. Após descrição detalhada sobre a legislação de cada país, a autora apresentou a relação dos dados de modo comparativo na própria conclusão do estudo, defendendo que as leis e projetos foram o reflexo das expectativas de diferentes grupos ligados à educação, o que resultou em avanços e retrocessos na democratização do ensino devido ao jogo de forças estabelecidas em ambos os países.

Os estudos comparativos de Orozco (1994), Lopes (1995) e o de Medeiros (1997) analisaram a legislação educacional do Brasil descrevendo e identificando semelhanças e diferenças nos processos de elaboração, discussão e aprovação de constituições, leis e projetos de diretrizes e bases da educação com aqueles desenvolvidos na Colômbia, Perú e Uruguai, respectivamente.

Em geral, esses estudos indicaram que, embora os sistemas educacionais dos países estudados tenham evoluído de formas distintas, na atualidade todos enfrentam desafios no âmbito da Educação que são comuns e buscam dar prioridade em algumas questões que, predominantemente, estão explícitos em documentos, mas não têm sido atingidas na prática por falta de ações governamentais mais concretas.

Destaca-se, contudo, o estudo de McGrath (1999) que, sob a perspectiva comparativa, objetivou descrever, analisar e comparar a política nacional da Itália, Irlanda e Estados Unidos sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, considerando que o primeiro país foi escolhido para o estudo por oferecer o ensino a esse segmento populacional somente nas classes comuns, o segundo país por estabelecer suas práticas de ensino somente em escolas e classes especiais e, o terceiro país, por adotar o modelo de *continuum* de serviços oferecidos pela educação comum e pela educação especial.

Baseando-se em análise documental, a autora pôde considerar que, na maioria dos países europeus, o termo integração é utilizado para as mesmas práticas conhecidas no Brasil como sendo as de inclusão. Já nos Estados Unidos, o mesmo termo é utilizado em discursos relacionados à eliminação da discriminação racial e, na Irlanda, alguns sugerem que “exclusão” seria o termo mais apropriado para referir-se à escolarização das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Em seguida, a autora descreveu os documentos legislativos mais importantes de cada país sobre a escolarização das pessoas com deficiência, bem como sobre as práticas educacionais adotadas e os critérios para a identificação do alunado. A comparação foi exposta nas próprias conclusões do estudo, retratando as semelhanças e diferenças entre os três países.

De Anna (2002) também faz referência a um estudo comparativo desenvolvido sobre os sistemas educacionais da França, Bélgica, Espanha e Inglaterra, visando a subsidiar reflexões sobre as transformações graduais relacionadas à garantia do direito ao acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência nas escolas daqueles países. O estudo constatou que, durante os últimos 30 anos, houve um movimento de ideias e opiniões que envolvem a transformação dos sistemas escolares. Além disso, verificou-se que os direitos das

peças com deficiência, tais como o acesso à educação, estão sendo cada vez mais garantidos.

Em 2003, a *European Agency for Development in Special Needs Education*, com a contribuição das Unidades Nacionais Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, desenvolveu um relatório sobre cinco áreas-chaves da educação de alunos com deficiência: as políticas e práticas de educação inclusiva; o financiamento da educação; os professores; as tecnologias de informação e comunicação; e a intervenção precoce. O relatório apresentou os resultados em quadros descritivos e, mesmo que o intuito não tenha sido a comparação entre os diversos países da União Européia, ofereceu importantes informações sobre os mesmos, bem como subsídios metodológicos para a presente pesquisa.

Além de caracterizar os países no que tange à escolarização do alunado da Educação Especial, o relatório expõe sobre os critérios seguidos para a definição de necessidades especiais e deficiência, bem como sobre os espaços para o atendimento deste alunado. Segundo o estudo, países como a Itália, por exemplo, apresentam 1,5% de pessoas com deficiência na escola, enquanto que outros países, como a Finlândia, mais de 17% e isso “reflete as diferenças na legislação, nos procedimentos de avaliação, no financiamento e nas respostas educativas. Obviamente que não refletem, de modo algum, as diferenças na incidência das necessidades educativas especiais entre os países” (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION; EURYDICE, 2003, p. 12).

Além disso, o estudo expõe que a reconversão das escolas especiais e dos institutos especiais em centros de recursos é uma tendência comum na Europa. Em geral, esses estabelecimentos são voltados para a formação de professores e de outros profissionais, para a elaboração e disseminação de materiais de ensino, para o apoio às escolas regulares e aos pais, para prestar apoio individual aos alunos com caráter temporário ou em tempo parcial e para apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho. Entretanto, “em países praticamente sem escolas especiais, como por exemplo, a Noruega e a Itália, o seu papel é estruturalmente mais modesto” (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION; EURYDICE, 2003, p. 13).

Já em países como a França, Holanda e Bélgica, por exemplo, é difícil conseguir efetivar a inclusão, uma vez que as escolas regulares estão mais ou menos habituadas a transferir os seus alunos com deficiência para as escolas especiais. Além disso, os professores especializados e outros profissionais dessas escolas consideram-se, muitas vezes, os especialistas em necessidades especiais: geralmente pensam que respondem a uma

necessidade e colocam, assim, em causa, a própria noção de inclusão escolar. O estudo destaca que é extremamente difícil alterar este *status quo*.

Outro fato que o estudo indica é que, na Europa, o ensino primário funciona relativamente bem sob a perspectiva da inclusão escolar. Entretanto, o mesmo não ocorre aos alunos que ingressam no ensino médio/secundário, sendo este nível de ensino uma das principais áreas de preocupação.

De modo a expor as tendências e desafios comuns na Europa para a efetivação da inclusão escolar, foram estabelecidas considerações conclusivas a respeito de todos os países, separadas por categorias: políticas inclusivas; definições e categorias; respostas educativas para alunos com necessidades especiais; escolas especiais; e outras questões.

O estudo de Bueno e Ferreira (2003), ainda que não tenha tido uma perspectiva internacional e nem mesmo comparativa, apresentou uma descrição das políticas de inclusão escolar de cinco municípios brasileiros, considerando-se os seguintes indicadores: I - Fundamentos da política estadual: princípios e diretrizes básicas que regem a política em questão e II - Normatização da política estadual:

(1) conceituação – da educação especial (modalidade, serviço etc) e do alunado (alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência e suas respectivas categorias); (2) abrangência – níveis de ensino abrangidos pela educação especial, (3) estrutura de atendimento – tipo de atendimento (classe comum, classe especial, escola especial), critérios de organização do atendimento, organização curricular e pedagógica, terminalidade; (4) serviços/ procedimentos/ material de apoio – descrição dos serviços (sala de apoio, ensino itinerante etc), descrição dos procedimentos e materiais de apoio; (5) professores – tipo de formação inicial e continuada (das classes comuns, das classes especiais e dos serviços de apoio), requisitos para o exercício da docência; (6) educação profissional – critérios e procedimentos para a qualificação profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais (BUENO; FERREIRA, 2003, p. 2).

Os dados foram coletados por exploração de documentos oficiais, especificamente parecer e/ou resolução do Conselho Estadual de Educação e a correspondente resolução ou instrução da Secretaria Estadual de Educação. Ao final do estudo foram feitas algumas considerações a respeito de todas as regiões, sintetizando o retrato do Brasil, no que tange à política de Educação Especial.

O estudo de Prieto et al (2004), na mesma perspectiva do estudo anterior, apresentou, de modo particular, uma detalhada descrição das políticas de inclusão escolar de cinco municípios brasileiros. Os dados foram coletados por exploração de documentos

oficiais e de produções acadêmicas sobre o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em cada município e por entrevistas, identificando-se elementos referentes à realidade sócio-político-econômica do município; ao histórico sobre rede de ensino municipal, contendo a descrição de aspectos políticos, administrativos e pedagógicos; aos indicadores de atendimento no ensino regular e no ensino especial; ao histórico da educação especial no município; e à legislação do município sobre educação especial. Ao final do estudo, foram apresentados quadros-síntese com informações categorizadas, possibilitando uma melhor apresentação das informações obtidas sobre cada região. Os autores destacaram a necessidade de se reunir esforços para que sejam produzidos mais estudos similares sobre a temática.

Nesse sentido, em âmbito internacional, Teixeira (2008) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, de análise documental, cujo objeto de estudo foi a legislação vigente sobre acessibilidade no Brasil, Bolívia e México, entre 1990 e 2005. Os objetivos da autora compreenderam a análise da legislação e da comparação de seus conteúdos, verificando as relações entre as mesmas e as recomendações internacionais que trataram a temática. Para tanto, foram reunidos documentos, tais como, a constituição federal, a legislação específica sobre educação e a legislação específica sobre a pessoa com deficiência em forma de decretos e emendas constitucionais, todas de abrangência nacional e acessados predominantemente por meio eletrônico. Ao longo da exploração dos documentos, foram sendo criadas categorias para posterior confronto dos dados. Cada trecho encontrado foi colocado em tabelas comparativas, com a intenção única de organizar o seu corpus, buscando semelhanças e diferenças conceituais para tecer reflexões comparativas entre a legislação dos três países estudados.

A autora apresentou os resultados separados em categorias, descrevendo, em cada uma, as considerações referentes aos três países, estabelecendo a análise comparativa no final da descrição sobre a legislação dos mesmos, de modo cronológico. O estudo permitiu concluir, principalmente, que as recomendações internacionais influenciaram os países em questão, os quais percorreram caminhos semelhantes em um processo dinâmico.

Em 2008, a UNESCO, com a colaboração do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, desenvolveu um estudo regional comparativo sobre a aprendizagem dos estudantes de 16 países da América Latina e do Caribe. Esse foi um estudo baseado em dados quantitativos que permitiram uma avaliação e comparação do desempenho escolar dos alunos pesquisados considerando suas distintas realidades, de suas famílias, dos

lugares de onde vivem e das escolas que freqüentam (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008).

Os países foram descritos de acordo com indicadores específicos que permeiam a qualidade do sistema educacional de um país: renda per capita; índice de desenvolvimento humano; número de alunos matriculados no ensino obrigatório; população de quinze a dezenove anos de idade com ensino primário completo; e taxa de analfabetismo da população acima de quinze anos de idade. Além desses dados, foram apresentadas as características das escolas de educação primária (urbana e rural); o perfil dos professores (se trabalham em mais de uma escola); variabilidade do índice de status sócio-econômico e cultural; e o nível de escolarização dos pais dos alunos. A comparação dos dados quantitativos é apresentada ao longo do relatório sendo que, ao final, é feita uma conclusão comparativa referente aos países estudados.

Ballarino et al (2009) analisaram dados quantitativos relacionados às inadequações de oportunidades educacionais devido às consideráveis expansões na Itália e na Espanha, sob a perspectiva de indivíduos nascidos entre 1920 e 1970. Inicialmente, os autores preocupam-se em descrever sobre a expansão e inadequação das oportunidades educacionais em cada país. Posteriormente, apresentam os dados quantitativos sobre a escolarização dos indivíduos italianos e espanhóis, separados por classe social e por década, os quais foram tratados estatisticamente. As considerações comparativas são apresentadas na conclusão do estudo, o qual permitiu verificar que a expansão e as mudanças nas oportunidades educacionais apresentaram diferenças entre os países e as mesmas foram mais notáveis na Itália do que na Espanha.

Por fim, é importante fazer-se referência ao estudo comparativo de Mendel (2009, p. 162), que investigou as questões referentes ao direito de acesso à informação. Cada um dos quatorze países estudados foram descritos separadamente, de modo que, após uma breve contextualização do mesmo, fossem apresentados elementos referentes aos seguintes aspectos: o direito de acesso; garantias procedimentais; dever de publicar; exceções; recursos; sanções e proteções; e medidas de promoção. Esses indicadores orientaram a análise comparativa dos países para posterior conclusão do estudo, que expõe o fato em que a concretização do acesso à informação “requer vontade política, uma sociedade civil ativa e, no mínimo, alguns outros elementos-chave, como o respeito ao estado de direito”.

Após uma exaustiva investigação sobre os estudos comparativos e mediante a identificação de publicações que pudessem contribuir com a presente pesquisa, seja

metodologicamente ou ainda com os seus conteúdos, pode-se afirmar que, mesmo sendo desenvolvidos estudos descritivos e comparativos de âmbito internacional relacionados à Educação e à Educação Especial, é necessário conhecer as ações governamentais com características particularmente singulares.

Embora a Itália não seja o único país a implementar políticas voltadas à perspectiva da inclusão escolar, assim como ficou evidenciado nos estudos apresentados anteriormente, ele foi o único que, conforme indicam Begeny e Martens (2007), efetivou nacionalmente, por meio de mandatos legais, a escolarização de praticamente todos os estudantes com deficiência nas classes comuns, sendo que tal prática acontece há mais de 30 anos. Porém, o autor acrescenta que alguns educadores têm expressado o consenso de que há poucas pesquisas direcionadas a examinar as práticas para a inclusão na Itália.

Diante disso, parece interessante aprofundar estudos sobre o modelo italiano de inclusão escolar no sentido de conhecer as possibilidades nesse sentido e permitir uma análise sobre a viabilidade de construir práticas visando a objetivos semelhantes (MCCLEARY, 1985; ROTTENBERG, 1992; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MCGRATH, 1999).

A importância de conhecer e divulgar esta experiência e comparar com o plano legislativo brasileiro no tocante à escolarização da pessoa com deficiência reside, justamente, na necessidade que temos de avançar nossas políticas para subsidiar ações concretas no atual contexto educacional. Baptista (2009, p. 25) convida-nos, baseado na proposta italiana de inclusão, a refletirmos sobre algumas questões:

[...] em termos de mudanças nos processos de avaliação, na lógica coletiva do trabalho docente, na aposta na pluralidade da ação dos professores, no investimento em novas figuras profissionais – como o *insegnante di sostegno* e o *educatore professionale* -, na abertura ao diálogo com as famílias, na compreensão de que a escola é uma etapa fundamenta, mas limitada ao longo da vida de uma pessoa, e tantas outras questões.

Vianna (2002) defende que a dimensão plural contida no verbete “política” deve estimular os leitores a pesquisarem a respeito, buscando estabelecer algumas comparações entre as políticas de educação, com foco na Educação Especial, dos diferentes países, sem perder de vista os contextos sócio-econômicos, políticos e culturais em que se concretizaram.

A relação de tais fatores indica que a Itália é um importante referencial para o estabelecimento de análise comparativa com o Brasil, no que tange à política para a escolarização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, o presente estudo parte da seguinte

questão: quais as características, divergências e semelhanças entre a legislação brasileira e a italiana à escolarização das pessoas com deficiência?

Diante disso, e com base em documentos legais oficiais do Brasil e da Itália (constituição, lei, decreto e resolução) relacionados à questão da garantia de direitos às pessoas com deficiência, o objetivo deste estudo foi identificar elementos que permitissem a descrição dos caminhos percorridos legalmente nesse sentido, por cada país, entre os anos de 1970 e 2009.

A delimitação temporal deste estudo leva em consideração, fundamentalmente, o fato que, a partir da década de 1970, segundo Mazzotta (1994), Jannuzzi (2004) e Mendes (2006), as provisões educacionais voltadas às pessoas com deficiência ganharam um ímpeto notável em meio às ações governamentais no Brasil, o que também foi observado na Itália no mesmo período, de acordo com Canevaro (1999) e De Anna (2002).

A análise dos documentos implementados até o ano de 2009, justifica-se na necessidade em se identificar os últimos esforços governamentais para a área da Educação Especial e, assim, conhecermos os possíveis elementos em que poderemos debruçarmo-nos para avançar no tocante à educação inclusiva.

De acordo com De Anna (2002), uma visão mais ampla sobre os sistemas educativos e políticos de outros países permitiria maiores reflexões sobre a própria experiência vigente. Portanto, espera-se que o estudo possa contribuir com a comunidade de pesquisadores oferecendo um referencial sobre as políticas públicas de educação especial em âmbito comparativo.

Como relevância social, este estudo parte do pressuposto que a descrição, análise e divulgação da política de escolarização das pessoas com deficiência têm um papel preponderante na construção de novos mecanismos culturais que possam de fato discutir as diferenças e os preceitos. A condição de “não-sujeito” das vontades deste segmento populacional começa a ser superada através das lutas de seus diversos movimentos sociais, mas ainda é necessária uma apropriação do que já foi garantido ao alunado da Educação Especial e do que poderá ser motivo de reivindicações sociais.

A seguir, seguindo-se o modo com que os estudos de Fernandes (1995), McGrath (1999), Ballarino et al (2009) e Mendel (2009) foram apresentados, esforçamo-nos em desenvolver um breve histórico da Educação Especial referente a cada país, sem a intenção em aprofundar nesta questão, mas sim de situar o leitor sobre os movimentos

políticos, sociais e econômicos que anteciparam a década de 1970, a qual foi o ponto de partida da presente investigação.

CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 1970

A segregação social das pessoas chamadas de “deficientes”, “excepcionais”, “portadoras de deficiências”, “com necessidades educacionais especiais” ou “com deficiência” foi marcada por uma sociedade que se manteve, ao longo dos séculos, com uma postura silenciosa frente às diversas questões que envolviam esse segmento populacional. Retratando essa realidade, podemos apresentar a Constituição Política do Império do Brasil de 1824, que explicitava a suspensão do exercício dos direitos políticos “por incapacidade *physica*, ou *moral*” (BRASIL, 1824, art. 8º, inciso I).

Por trás dessa postura do Estado, se encontrava uma sociedade cuja economia predominantemente rural exigia mão-de-obra compulsoriamente escrava, fato que impossibilitava que a execução de tais trabalhos fossem atribuídas às pessoas com deficiência, por serem vistas como incapazes e, conseqüentemente, não apresentarem condições de contribuir com o desenvolvimento do país, não tendo assim seus direitos assegurados, como o da saúde e o da educação. Contudo, esses direitos não eram plenamente garantidos para uma grande parte da população brasileira, nem mesmo à classe dominante da sociedade, haja vista a estruturação ainda gradual do sistema educacional brasileiro em meio a escassas condições financeiras e técnicas para promover a difusão do ensino (JANNUZZI, 2004; SAVIANI, 2008).

Frente a isso, os anseios apresentados por representantes da classe dominante influenciaram diretamente o processo dessa estruturação e, aqueles que apresentavam pessoas com deficiência em suas famílias, trouxeram às reflexões e decisões políticas do Brasil Império questões relacionadas aos direitos das mesmas e, dentre eles, o da educação.

A constante relação entre a elite brasileira da época e os europeus permitiu reflexões e iniciativas referentes à educação e, segundo Marquezan (2007), aos poucos esta questão estendeu-se à realidade das pessoas com deficiência. Então, viu-se no Brasil a fundação de instituições para o atendimento às pessoas com deficiência, tais como o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854 e o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, em 1857.

É certo que, dentre tais providências, diversos problemas referentes à estrutura do sistema educacional brasileiro foram identificados, mas pouco discutidos. Prova disso está no fato de que, com a proclamação da República, em 1889, a Constituição vigente foi

reformulada de forma que não abarcasse a responsabilidade do governo da época sobre as questões educacionais do país.

Observa-se, portanto, que atravessamos o século XIX, sem que a educação pública fosse de fato universalizada. Essa realidade permitiu que a sociedade identificasse, ao longo dos anos do século seguinte, a necessidade de centralizar as discussões referentes à educação, a fim de estabelecer metas ao governo sobre esta questão e, em 1924, foi criada a Associação Brasileira da Educação – ABE (MARQUEZAN, 2007).

Enquanto isso, na Europa, nascia o movimento da “Escola Nova”, propondo um modelo educacional que se pautava na crença do poder da educação, na preocupação de reduzir as desigualdades sociais, na necessidade de estimular a liberdade individual do aluno e no interesse pela pesquisa científica, que tomava grande força. Esse modelo teve uma forte influência no Brasil e, em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (SAVIANI, 2008), sendo aquele um movimento que influenciou as reflexões sobre a educação das pessoas com deficiência, pois enfatizava o estudo das características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado e a adoção de técnicas de diagnóstico do nível de inteligência. Apesar de defender a redução das desigualdades sociais, as práticas adotadas contribuíam para a exclusão daquela população ao caracterizá-la e ensiná-la separadamente da sociedade comum.

Mesmo dando abertura para diversas críticas, podemos dizer que estas iniciativas foram um avanço às reflexões sobre a educação da pessoa com deficiência no Brasil. Impulsionada por aquele movimento, aos poucos a sociedade civil começou a organizar-se em forma de associações, a fim de tratar das questões educacionais das pessoas com deficiência. Contudo, ainda que a Constituição de 1934 expusesse sobre a garantia da educação gratuita e obrigatória para todos, não era ainda cogitado o direito desta população à educação (BRASIL, 1934).

A primeira vez em que a legislação brasileira faz referência específica à educação das pessoas com deficiência foi na Constituição de 1946, a qual dispunha que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

Em 1956, Juscelino Kubitschek propôs uma ampliação, por parte dos governos federal, estadual e municipal, do “ensino emendativo”¹ que, segundo Jannuzzi (2004), tinha

¹ O termo advém do termo *corrective pedagogy*, para os norte-americanos e *ortopedagogia*, para os italianos.

por finalidade suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível educacional dos ditos normais.

A educação das pessoas com deficiência, definidas legalmente como excepcionais, passou então a fazer parte do sistema geral de educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e, em 1963, o governo brasileiro assegurou a destinação de recursos para a ampliação do atendimento aos “jovens carentes de caracteres especiais na educação” nas escolas especializadas (JANNUZZI, 2004, p.71).

Em 1967, foi instituída a Constituição da República Federativa do Brasil, por meio da qual foi estabelecido o regime político do país sob o caráter representativo. Naquele contexto, o discurso presente era o de que “todo o poder emana do povo e em seu nome é exercido” (BRASIL, 1967, art. 1º) e considerava que todos fossem “iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e condições políticas” (BRASIL, 1967, art. 150, §1º).

O referido documento determinou que a educação fosse direito de todos, que a União deveria estabelecer planos nacionais de educação, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, bem como prever dispositivos que garantissem serviços de assistência educacional, com o fim de assegurar as condições de eficiência escolar aos alunos necessitados e a igualdade de oportunidades. Assim foi estabelecido que a educação devesse ser oferecida no lar e na escola pública, e que seria “livre à iniciativa particular” (BRASIL, 1967, art. 168, §2º).

Enquanto estes fatos ocorriam no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, emergia na Dinamarca, o conceito de “normalização”, que tinha como pressuposto a importância do estabelecimento de condições de vida semelhantes entre as pessoas com deficiência e os considerados “normais” e aos poucos, isso influenciaria o sistema educacional brasileiro sob a perspectiva da integração das pessoas com deficiência na sociedade em geral e nas escolas da rede regular de ensino. Contudo, a sociedade como um todo não estava preparada para lidar com a diferença e isto contribuiu para a produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 4). Estudiosos como Mazzotta (1994), Jannuzzi (2004) e Mendes (2006) expõem que as crianças e jovens com deficiência sempre haviam sido impedidos, até então, de acessar a classe comum da rede regular de ensino e, quando conseguiam matricular-se, eram encaminhados para classes especiais devido ao fato de não avançarem no processo educacional. Este era, portanto, o contexto histórico da década de 1970 que marca o início do período que foi foco para o presente estudo.

CAPÍTULO 3 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ITÁLIA ATÉ A DÉCADA DE 1970

Na Itália, as primeiras iniciativas significativas voltadas à educação das pessoas com deficiência ocorreram, segundo De Anna (2002), entre a segunda metade dos anos de 1500 e o início dos anos de 1600, preconizadas por esforços voltados à população com deficiências auditiva e visual. Naquele contexto, os institutos italianos para os cegos desenvolveram-se graças às descobertas dos estudiosos franceses Valentin Haüy e Louis Braille sobre a leitura e a escrita dos cegos, e difundiram-se até a metade dos anos de 1800, passando da concessão de *ospizi pei ciechi* (internato para os cegos) a uma dimensão mais educativa em função dos novos instrumentos didáticos colocados à disposição desta parcela da população. Em 1818, foi fundada a primeira escola para cegos em Nápoles.

Neste período, a Itália ainda encontrava-se dividida em vários Estados, cada qual com políticas diferenciadas entre si e as atividades assistenciais ocorriam predominantemente por meio de ações das instituições clericais e confessionais. Contudo, anos mais tarde, o nascimento do Estado unitário, por meio da lei de 20 de novembro de 1859, nº 3779, conduziu as ações dos municípios e das províncias, bem como das congregações de caridade, com regras comuns e gerais sob a tutela do Estado. Tal fato, como indica De Anna (2002), despertou extensas representações populares para o desenvolvimento de ações políticas, sociais e culturais e, nesse movimento, nasceu a exigência de um sistema educacional voltado a todos a fim de transmitir os novos ideais de espírito unitário.

Em 1874, o sacerdote Tommaso Silvestre marca o início de sucessivas experiências sistemáticas voltadas à educação das pessoas com deficiência, fundando, em Roma, a primeira escola para “surdos-mudos”² daquele país (DE ANNA, 2002).

No último decênio dos anos de 1800, as experiências com a educação das pessoas com deficiência se multiplicariam, mas também fariam com que surgissem polêmicas e contrastes sobre o processo educativo desta população. Como exemplo, em um primeiro momento, apenas os cegos e os surdos tinham a sua educabilidade reconhecida.

Foi somente no século XX que as pessoas com deficiência intelectual teriam este reconhecimento, contribuindo, inclusive, para a constituição de institutos médico-pedagógicos, sob influência francesa de Itard e Séguin. As experiências se difundiram e esse movimento se efetivou na Itália com a ação de:

² Na Itália, até os dias atuais, o termo utilizado para as pessoas com deficiência auditiva é *sordomuti*, que no Brasil é traduzido como surdos-mudos. Considerando que, no Brasil, o termo politicamente correto é “surdo”, o mesmo será utilizado neste estudo, mesmo quando estiver se relacionando ao contexto italiano.

[...] Sante De Sanctis (1862-1935), que funda em Roma no ano de 1899 a primeira creche-escola e que se dedica de modo particular à profilaxia e à prevenção; Giuseppe Ferruccio Montesano, que em 1900 funda a primeira escola ortofrênica em Roma e no ano sucessivo (1901) juntamente a Bonfigli, fará funcionar o primeiro instituto médico-pedagógico em Roma; Maria Montessori, cuja obra pedagógica é reconhecida em todo o mundo, à qual se deve a primeira aplicação dos princípios pedagógicos de interação do sujeito com o ambiente que o circunda e o desenvolvimento de suas capacidades por meio da ajuda e dos estímulos que o docente é capaz de oferecer; adota grande parte dos métodos destinados às crianças subnormais e descobre as suas aplicabilidades na educação das crianças normais (DE ANNA, 2002, p. 50).

Contudo, apesar destes precursores, foi a *Riforma Gentile*, de 1923, preconizada pelo então ministro da Educação, Giovanni Gentile, que possibilitou uma nova organização à educação pública, a qual se encarregou também da educação especial, mas que apresentou uma estrutura seletiva no que se refere ao ensino superior. Segundo Genovesi (2007), isto caracterizava uma expressão da burguesia conservadora da Itália.

Naquele momento, estabeleceu-se, legalmente, a passagem do período filantrópico, ligado à mera assistência e beneficência, a uma intervenção voltada às necessidades do sujeito, fossem elas médicas ou educativas.

Os princípios sobre os quais se baseava todo este movimento foram enunciados na Constituição Italiana de 1947, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1948, em um contexto político pós Segunda Guerra Mundial, pautado sob o regime democrático parlamentarista no qual, além dos princípios gerais de igualdade social, de obrigação e direito de acesso aos níveis mais elevados de ensino, foi proclamado que os “inábeis” e “minorados” teriam direito à educação e à capacitação profissional (ITALIA, 1947, art. 38, §3º).

A Constituição italiana de 1947 determinou a obrigatoriedade do ensino básico de, pelo menos, oito anos, instituindo escolas públicas para todas as séries e níveis sendo que as entidades e instituições privadas tinham o “direito de instituir escolas e institutos de educação” (ITALIA, 1947, art. 33, §3º). A Constituição da República italiana determinou que “os capazes e merecedores, mesmo se privados de meios, têm o direito de alcançar os níveis mais altos dos estudos” (ITALIA, 1947, art. 34, §3º), e tornaria efetivo este direito por meio de bolsas de estudo e outras providências, atribuídas às famílias por meio de concurso.

Além disso, reconhecia-se a todos os cidadãos o direito ao trabalho e às condições que efetivariam este direito, considerando que cada cidadão teria o “dever de desenvolver, segundo as próprias possibilidades e a própria escolha, uma atividade ou uma

função que desenvolva rumo ao progresso material ou espiritual da sociedade” (ITALIA, 1947, art. 4º, §2º).

A Constituição garantia, ainda, que cada cidadão incapaz para o trabalho e desprovido de meios necessários para viver teria o “direito ao suporte e à assistência social” (ITALIA, 1947, art. 38, 1º). As ações governamentais pautavam-se no princípio em que o dever da República era o de:

[...] remover os obstáculos de ordem econômica e social, que, limitando de fato a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impedem o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a efetiva participação de todos os trabalhadores à organização política, econômica e social do País (ITALIA, 1947, art. 3º, §2º).

Assim, a República da Itália buscava reconhecer e garantir “os direitos invioláveis do homem, seja como indivíduo, seja em formações sociais em que se desenvolve a sua personalidade, e requer a implementação dos deveres imprescindíveis de solidariedade política, econômica e social” (ITALIA, 1947, art. 2º) além de garantir a todos o “direito de manifestar livremente o próprio pensamento com a palavra, a escrita e qualquer outro meio de difusão” (ITALIA, 1947, art. 21, §1º), sendo punida “qualquer violência física e moral sobre a pessoa, bem como submetê-la a restrições de liberdade” (ITALIA, 1947, art. 13, §4º).

É importante fazer referência à característica particular da Itália, por ter sido o local onde foi instituído o Estado do Vaticano e, por tal fato, a República Italiana determina que “o Estado e a Igreja Católica são, cada uma em sua própria ordem, independentes e soberanos (ITALIA, 1947, art. 7º).

Para promover o desenvolvimento, bem como a estabilidade econômica e social, foi determinado que o Estado destinasse recursos adicionais e efetuasse intervenções especiais em favor de determinados municípios, províncias, cidades metropolitanas e regiões, a fim de “favorecer o efetivo exercício dos direitos pessoais” (ITALIA, 1947, art. 119, §6º).

Posteriormente, a lei nº 1.073 de 24 de julho de 1962, possibilitaria o plano de instituição de classes diferenciais e de classes de escola especial estatal além dos grandes centros, que já haviam sido instituídas em regime de autonomia escolar municipal. Cabe salientar que a situação escolar naquele país, conforme expõe Genovesi (2007), se apresentava cada vez mais complexa, com uma forte incidência de analfabetismo e com um número considerável de repetências e abandonos. Tal realidade permitiu evidenciar as diversas problemáticas em relação aos ritmos de aprendizagem, às características individuais e aos percursos formativos.

Após longas discussões entre a *Democrazia Cristiana* e o *Partito Socialista Italiano*, foi aprovada a lei nº 1.859 de 31 de dezembro de 1962, que previu a abolição da escola de capacitação profissional com a criação de uma escola média unificada, que permitiria o acesso por todos às escolas superiores. No mesmo período, segundo Di Pol (2002), foram introduzidas as primeiras classes mistas masculinas e femininas, que progressivamente substituiriam as classes compostas exclusivamente por sujeitos do mesmo sexo. Cabe expor que, somente em 1968, foi instituída a *scuola materna* para atendimento às crianças de 3 a 5 anos.

Em 1969, mesmo sob forte contestação estudantil, o acesso aos estudos universitários passou a ser mediante a realização de duas provas escritas (uma fixa de italiano, e uma específica em função do tipo do instituto) e uma prova oral que tratava de duas matérias escolhidas (uma pelo aluno e uma pelo grupo de professores) entre um grupo de quatro indicadas antecipadamente pelo Ministério da Educação. Essa seleção explícita, através da chamada *bocciatura* (que na Itália tem o sentido de ir à guilhotina), apresenta uma forma de “seleção classista” ainda sob uma antiga mentalidade elitista dos docentes (PAZZAGLIA; SANI, 2001).

Frente a esta realidade, o movimento de contestação estudantil nos fins dos anos 1960 permitiu a abertura de um debate sobre a inadequação do sistema escolar que não mais respondia às exigências de uma sociedade profundamente transformada, contribuindo com a mudança de mentalidade e com a gradual diminuição do fenômeno da seleção explícita.

Nesse contexto, a educação especial apresentava-se de maneira insatisfatória, o que acarretou o nascimento de diversas associações, tais como a *Associazione Nazionale mutilati ed Invalidi Civili* – ANMIC e a *Ente Nazionale Protezione Assistenza Sordomuti* – ENS) que buscavam reforçar, sobre o plano legislativo, os direitos de igualdade e de aceitação na sociedade das pessoas com deficiência, bem como associações de pais como a *Associazione Italiana Assistenza Spastici* - AIAS e *Associazione Nazionale Famiglie di Fanciulli e adulti subnormali* – ANFFAS, atual *Associazione Nazionale Famiglie di Disabili Intellettivi e Relazionali* que, segundo De Anna (2002), desejavam que seus filhos fossem educados na escola comum e, sobretudo, no bairro residencial da família, assumindo-se inclusive o cargo de gerenciar serviços de apoio e de ajudar as escolas.

De modo geral este era o contexto dos dois países até o início do período a ser investigado no presente estudo. O desafio a partir daí foi o de retratar a política de escolarização de estudantes com deficiência nos próximos quase 40 anos, tomando como base

as mudanças na legislação educacional dos dois países. Entretanto, antes de iniciar o estudo propriamente dito, consideramos importante apresentar algumas características sócio-econômicas e educacionais atuais, alguns conceitos e termos que permitirão oferecer um referencial teórico para garantir a possibilidade de traçarmos este paralelo entre os dois países, bem como apresentar algumas características específicas dos mesmos.

CAPÍTULO 4 – BRASIL E ITÁLIA EM NÚMEROS E CONCEITOS ATUAIS

Características Sócio-Econômicas e Educacionais

O Brasil e a Itália apresentam diferenças significativas no que se refere à extensão territorial, população total, densidade demográfica, Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, desenvolvimento econômico, distribuição de renda, gastos públicos com educação. Por acreditarmos que estes aspectos influenciam diretamente no processo de escolarização da população de um país, expomos abaixo uma tabela com dados referentes a tais indicadores que poderão contextualizar as reflexões acerca de cada país.

TABELA 1 – Características geográficas, demográficas, econômicas, educacionais e sociais do Brasil e da Itália em 2009.

	Indicadores	Brasil	Itália
Dados geográficos e demográficos	Extensão Territorial (km ²)	8.514.876,599	301.268,000
	População (hab)	193.733.795	59.870.123
	Densidade Demográfica (hab/ km ²)	22	193
Dados econômicos	Produto Interno Bruto – PIB (US\$)	1.595.497.752,838	2.303.058.798,157
	PIB per capita (US\$)	8.136	38.047
Dados Educacionais	Gastos públicos com Educação (% PIB)	4,1	4,9
	Matrícula no Ensino Obrigatório (%)	87,2	91,8
	População alfabetizada (% acima de 15 anos)	90,0	98,9
Dados sociais	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,813	0,951
	Classificação por IDH (em 182 países)	75	18

Fontes: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT).

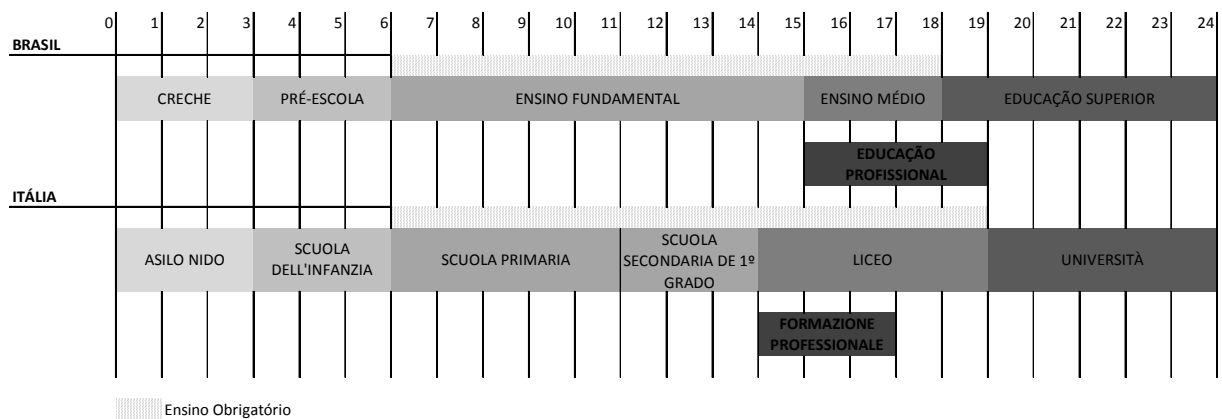
Os dados indicam que o território brasileiro é, aproximadamente, vinte e oito vezes maior que o da Itália. Mesmo que no Brasil haja três vezes o número de habitantes da Itália, ele apresenta uma densidade demográfica de 22 hab/ km², enquanto que a Itália apresenta 193 hab/ km².

O Produto Interno Bruto per capita do cidadão italiano é quase seis vezes maior que a do cidadão brasileiro e, conseqüentemente, isso gera uma maior disponibilidade para o financiamento nos diversos setores da sociedade, como o da educação, se comparado com o Brasil. Nota-se isso, observando a diferença entre as taxas de matrícula e de alfabetização entre os países. Por fim, e considerando os dados apresentados, a Itália apresenta um maior IDH que o Brasil, sendo o 18º país dentre os com maior nível de

desenvolvimento do mundo, enquanto que o nosso país coloca-se na 75ª posição dentre 182 países, colocando-se dentre os países com nível médio de desenvolvimento.

Por fim, acreditamos ser necessária a apresentação sobre a organização do sistema educacional dos dois países, considerando que é nesse contexto que a Educação Especial se constitui (Figura 1).

FIGURA 1 – Organização atual dos sistemas educacionais do Brasil e da Itália, por idade.



Desvendando Conceitos

Uma das dificuldades para se fazer estudos comparativos sobre a política de Educação Especial são as diferenças terminológicas e conceituais frequentemente existentes em dois ou mais contextos educacionais. Nesta parte do estudo iremos apresentar os conceitos de integração e de inclusão escolar e a definição do alunado da Educação Especial presentes em cada país atualmente, a fim de que o leitor possa levar tais pontos em consideração no processo de compreensão dos dados.

Integração e Inclusão Escolar

No Brasil, como expõe Édler-Carvalho (2004), o princípio da integração posiciona-se na perspectiva de que os alunos devem adaptar-se às exigências da escola enquanto que o princípio da inclusão escolar defende que a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos. Então, a literatura na área da Educação Especial demonstra um consenso de que a escola precisa adequar seus espaços físicos, dispor de materiais necessários

ao processo de ensino-aprendizagem, e aprimorar suas ações em busca de atender a todos os alunos, sem discriminação (ÉDLER-CARVALHO, 2004; MENDES, 2006).

Não se deve excluir, portanto, o princípio da integração ao referir-se à inclusão das pessoas com deficiência, quando se discursa que “a integração está sendo superada pela inclusão”. Isso porque, equivocadamente, os profissionais da educação julgam suficiente a inserção dos alunos na turma, “dispensando-se as ajudas e apoios necessários para sua integração (interação) com outros colegas e com os objetos do conhecimento e da cultura” (ÉDLER-CARVALHO, 2004, p. 68).

Na Itália, segundo autores como De Anna (2002) e Canevaro (1999), o termo adotado é o de *integrazione* (integração) para denotar, mais do que o processo de interação entre os sujeitos, a intervenção pedagógica no contexto escolar, considerando-se as características do aluno, de modo a oferecer uma pluralidade de intervenções, sejam interpretativas ou operacionais, identificando-se os limites e potencialidades, tanto cognitivas quanto motoras e sociais, para o planejamento de intervenções pela equipe escolar.

Portanto, o conceito de integração italiano equivale ao princípio da inclusão, conforme adotado no contexto brasileiro.

Alunado da educação especial

No Brasil, os termos adotados para se referir ao alunado da educação especial foram, ao longo dos anos, “excepcionais” e, mais recentemente, “educandos com necessidades educacionais especiais”. Atualmente, este segmento populacional foi restringido em alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

Na Itália, os parâmetros para a identificação do alunado focam apenas nas deficiências, o que faz com que a estimativa da população se posicione no intervalo entre 1 e 2%. Os critérios adotados naquele país seguem a *International Classification of Functioning, Disability and Health* – ICF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF) da Organização Mundial da Saúde, significando que a perspectiva médica é predominante na elegibilidade do alunado da Educação Especial (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2001).

A elegibilidade do alunado da Educação Especial, seguindo-se critérios médicos, especificamente baseado na deficiência da pessoa é um parâmetro seguido por

outros países, tais como a França, Estados Unidos e Inglaterra (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2009). As conseqüências de se seguir tais critérios atingem desde a identidade do alunado da Educação Especial, até a canalização de verbas para este segmento populacional. Quanto mais abrangente for esta definição, maior necessidade de financiamento para oferecer os serviços especializados. No caso, constata-se que a definição do alunado no contexto brasileiro é mais abrangente do que a da Itália.

Nesse momento, após apresentar as características de cada país que envolvem, direta ou indiretamente, a escolarização das pessoas com deficiência, detalharemos os caminhos seguidos para o desenvolvimento do presente estudo.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA

O objetivo deste estudo consistiu em descrever, analisar e comparar a legislação educacional implementada no Brasil e na Itália, a partir da década de 1970, relacionada à escolarização das pessoas com deficiência. Trata-se, portanto, de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo documental, no qual os documentos oficiais constituíram o que Duverger (1962) define como fonte primária.

O desenvolvimento da metodologia envolveu as quatro seguintes etapas:

- **Primeira Etapa:** Identificação e seleção dos documentos;
- **Segunda Etapa:** Organização dos documentos;
- **Terceira Etapa:** Elaboração do protocolo de registro para a sistematização de dados propriamente dita;
- **Quarta Etapa:** Tratamento dos dados.

A seguir, cada uma dessas etapas será detalhada. É importante salientar que alguns dos relatórios internacionais e estudos comparados ou descritivos, já previamente referidos e detalhados, subsidiaram as reflexões a respeito da escolha da metodologia adotada para o desenvolvimento da presente investigação. Dentre eles, destacam-se Fernandes (1995), McGrath (1999), European Agency for Development in Special Needs Education; Eurydice (2003), Prieto et al (2004), Teixeira (2008), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2008) e Mendel (2009).

Primeira Etapa: Seleção dos documentos

Para garantir rigor no procedimento de identificação e seleção dos documentos a serem estudados, foi observado o escalonamento dos diferentes níveis de normas jurídicas. As constituições dos referidos países, por representarem o escalão político mais elevado (KELSEN, 2006), foram considerados os documentos principais, pois seus dispositivos regulam a produção das demais normas jurídicas, podendo, também, determinar o conteúdo das futuras leis. Além das constituições, foram selecionados para este estudo, leis ordinárias e decretos, devido ao fato de ser por meio deles que a carta magna atribui, fundamentalmente, a produção de normas jurídicas gerais.

Distinguindo-se, tecnicamente, a lei do decreto, pode-se dizer, segundo Moreira (2000) que, enquanto a primeira é uma norma legislativa sancionada e promulgada pelo poder executivo e tem a finalidade de produzir efeitos impositivos, abstratos e gerais, o segundo é uma deliberação político-administrativa do plenário da Câmara dos deputados e senadores, sobre matéria de competência exclusiva do Legislativo, embora vise a produzir efeitos externos.

Outro tipo de documento legal selecionado abrangeu as resoluções que, ainda segundo a autora, caracterizam-se como deliberações político-administrativas do plenário sobre matéria privativa da Câmara e de efeitos internos. Este tipo de documento, na Itália, é denominado *ordinanza* e apresenta o mesmo valor jurídico que a resolução de nosso país.

Tanto a origem das constituições, das leis, dos decretos, assim como o das resoluções, ocorre por meio do processo legislativo, o qual percorre as fases de iniciativa, discussão, votação, sanção e promulgação, ou veto (MOREIRA, 2000). Cabe ressaltar que os valores políticos dos referidos tipos de documentos são equivalentes tanto no Brasil quanto na Itália.

Além do critério do tipo de documento (constituições, leis, decretos e resoluções) foi adotado ainda um segundo critério para seleção dos documentos, que foi a delimitação temporal entre os anos de 1970 e 2009. A delimitação deste período específico se deveu aos seguintes fatores:

- a) Em 1970, tanto o Brasil quanto a Itália viram-se envolvidos em discussões relacionadas à escolarização da pessoa com deficiência em ambientes comuns, sob os princípios da integração escolar;
- b) A década de 1980 foi marcada, principalmente, pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes de 1981;
- c) A Declaração de Salamanca, de 1994, marcou mundialmente os anos noventa no que diz respeito a discussões sobre os princípios, políticas e práticas relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência nas escolas comuns;
- d) O ano 2009, por ser o ano em que, no Brasil, são discutidas as formas de se viabilizar a inclusão escolar por meio do Atendimento Educacional Especializado, baseando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Considerando o período previamente determinado, foram selecionados somente aqueles documentos disponibilizados nos sítios oficiais dos Ministérios da Educação,

brasileiro (<http://portal.mec.gov.br/seesp>) e italiano (http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/normativa/normativa_index.shtml).

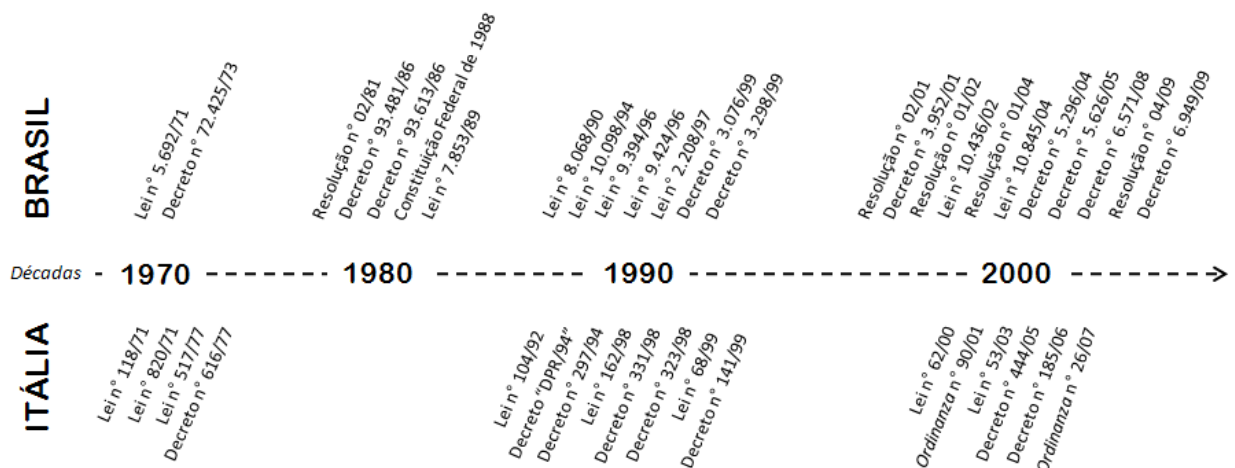
A busca dos documentos de interesse resultou, entre constituições, leis, decretos e resoluções sobre a escolarização das pessoas com deficiência, um total de 25 documentos oficiais do Brasil e 18 da Itália, conforme exposto no Quadro 1.

QUADRO 1 – Quantidade de documentos oficiais identificados em cada país, selecionados para análise, discriminados por nível de norma jurídica, referentes às décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.

TIPO DE NORMA JURÍDICA	NÚMERO DE DOCUMENTOS	
	BRASIL	ITÁLIA
CONSTITUIÇÃO	01	--
LEI	08	08
DECRETO	08	08
RESOLUÇÃO	06	02
TOTAL	25	18

Importa ressaltar que a Constituição da República italiana de 1947 é aquela vigente até os dias atuais naquele país e, por não fazer parte do período alvo do estudo, aquele documento não foi contabilizado no Quadro 1, o que não impediu, devido à sua importância, a descrição de seus elementos no Capítulo 2 do presente estudo. Para uma melhor visualização dos documentos explorados (ANEXO A), construímos uma linha cronológica paralela, referente aos dois países em estudo (Figura 2).

FIGURA 2 – Linha cronológica com a disposição dos documentos brasileiros e italianos sobre Educação Especial explorados.



É necessário, contudo, que se faça uma equiparação do *status* dos documentos identificados, considerando-se que estamos lidando com diferentes nações e que, não necessariamente, haja o mesmo peso dos documentos no contexto político do país. A “Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, por exemplo, é tida em nosso país como a “Constituição da Educação”. É nesse sentido que nos esforçamos em aproximar o significado dos documentos dos países em estudo (APÊNDICE A).

Segunda etapa: Organização dos documentos

Com a finalidade de organizar os documentos identificados e selecionados os nomes dos mesmos foram registrados e dispostos, por ordem cronológica, em dois grupos considerando a sua nacionalidade. Além disso, todos os documentos foram gravados em arquivos de computador, depois foram impressos e encadernados seguindo a ordem definida para a leitura dos diferentes documentos.

Organizados os documentos, foi realizada uma leitura inicial e, a partir deste procedimento, desenvolveu-se a exploração sistemática do material, com o intuito de identificar os elementos fundamentais, eixos temáticos ou categorias que pudessem contribuir com a elaboração do protocolo de registro de dados e, concomitantemente, com o alcance dos objetivos propostos para o presente estudo.

Terceira etapa: Elaboração do protocolo de registro para a sistematização de dados propriamente dita

Inicialmente, foi elaborado um protocolo preliminar com base em uma adaptação daqueles desenvolvidos e utilizados por Moreira (2000) e Matos (2004). A fim de certificar a eficácia e pertinência deste protocolo preliminar optou-se por testar os elementos identificados e registrados durante a primeira leitura documentos, procedimento que Bardin (2002) define como pré-teste de análise. Para tanto, foi realizada uma segunda leitura cuidadosa dos documentos oficiais brasileiros, com a finalidade de identificar o máximo de elementos a serem codificados em categorias. Desse modo, foram derivadas diversas categorias para extrair o conteúdo dos documentos em estudo, bem como fundamentar a interpretação final dos dados, os quais já foram registrados concomitantemente durante este processo.

Em uma segunda fase da construção do protocolo para o registro dos dados, buscou-se diferenciar as categorias elaboradas e, em seguida, reagrupá-las analogicamente segundo os seus gêneros. Para tanto, foram consideradas algumas qualidades que, segundo Bardin (2002), são imprescindíveis em uma categoria: a exclusão mútua, ou seja, um elemento não poderia ter dois ou vários aspectos que permitissem sua classificação em duas ou mais categorias; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade, qualidades que definem claramente as variáveis e os índices que determinam a entrada de um elemento em uma categoria; e, finalmente, a produtividade, que permitiu inferir se o conjunto de categorias forneceria resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Como resultado destes procedimentos chegou-se a um modelo de protocolo final (APÊNDICE B). Ao todo, o protocolo apresenta oito índices:

- a) Identificação do documento;
- b) Estruturas Políticas e Econômicas;
- c) Direitos e Garantias Individuais a Todos os cidadãos;
- d) A Educação Escolar no País;
- e) Organização do Sistema Geral de Ensino (referente a cada nível de ensino);
- f) Corpo Docente;
- g) Direitos e Garantias Individuais da Pessoa com Deficiência;
- h) A Escolarização da Pessoa com Deficiência.

Primeiramente, com a finalidade de facilitar a organização dos documentos, foram elaborados campos em que pudesse ser registrado o nome do país de origem do documento, bem como o seu número, de acordo com a ordem cronológica pré-estabelecida.

O índice *Identificação do documento* foi construído com categorias que permitissem o registro de dados relacionados às suas referências, tais como: a) especificação do tipo de documento (constituição, lei, decreto ou resolução); b) o número do documento (lei n°, decreto n° ou resolução n°); c) a data em que o documento foi publicado; d) o nome do documento; e) o assunto especificado pelo próprio documento; e f) o responsável pela publicação (por exemplo, presidente da república, ministro da educação, etc.).

O segundo índice, *Estruturas Políticas e Econômicas*, foi construído com o propósito de permitir o registro de dados que pudessem ser analisados de forma que a contextualização política e econômica da temática do documento em estudo fosse possibilitada.

Para o conhecimento sobre o que o governo de cada país garante a todos os seus cidadãos, de modo geral e sem discriminação, foram registrados dados específicos sobre este assunto no índice denominado *Direitos e Garantias Individuais a Todos os Cidadãos*.

Com o foco nos objetivos deste estudo, os próximos índices foram construídos com a finalidade de conhecer o contexto educacional de cada país e, especificamente sobre os direitos das pessoas com deficiência e, dentre eles, como é previsto seu processo de escolarização. Para tanto, o índice *A Educação Escolar no País*, apresentou as seguintes categorias: a) objetivos da educação; b) direitos, deveres e condições de acesso e permanência; e c) iniciativa de oferta de ensino.

Para registrar os elementos relacionados à organização do sistema de ensino do país em estudo, o índice *Organização do Sistema Geral de Ensino (referente a cada nível de ensino)* foi elaborado de maneira que pudessem ser registrados os dados relacionados a cada nível de ensino, tais como: faixa etária; democratização do acesso; projeto político pedagógico; e currículo direcionado à pessoa com deficiência, especificamente neste nível de ensino.

Diante da possibilidade de os países em estudo apresentarem diferenças não só na nomenclatura (Creche – Brasil; *Asilo Nido* – Itália, por exemplo), mas também na estrutura dos respectivos sistemas de ensino, optou-se por não estabelecer um índice fixo no protocolo de registro dos dados referentes a este assunto. Para tanto, foi inserido um campo denominado *Nível* e, de acordo com o surgimento daquele elemento nos documentos explorados, foram adicionados os respectivos campos com sua especificação (ex: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio), bem como todas as categorias pertencentes a este campo, já especificadas anteriormente.

Foi construído outro índice para a inserção dos dados denominado *Corpo Docente*. Neste índice, enquadraram-se as seguintes categorias: a) formação para atuação no sistema educacional geral; b) formação para atuação na escolarização de pessoas com deficiência; c) formação continuada; d) admissão em cargo docente; e) competências; e f) oferta de condições para sua atuação.

A fim de conhecer o que é disposto, nos documentos oficiais, relacionados ao que o governo garante especificamente à população com deficiência, em diversos aspectos, elaborou-se um índice específico denominado *Direitos e Garantias Individuais da Pessoa com Deficiência*, cujas categorias foram: a) órgãos e programas específicos; b) cidadania; c) terminologia utilizada para a definição do segmento populacional; d) organizações civis; e)

acessibilidade; f) ajudas técnicas; g) intervenções preventivas, de identificação e de acompanhamento; h) fomento a pesquisas; i) capacitação profissional; e j) acesso ao mercado de trabalho.

Finalmente foi inserido o índice *Escolarização da Pessoa com Deficiência*, que representou o conjunto dos elementos fundamentais para o alcance dos objetivos deste estudo. Tais elementos foram organizados nas seguintes categorias: a) modalidade de ensino; b) definição do alunado da educação especial; c) democratização do acesso; d) atendimento educacional; e) espaço para a oferta do atendimento educacional; f) projeto político pedagógico para esta população; g) recursos financeiros e materiais; h) princípios (integração ou inclusão).

Enfim, o protocolo de registro dos dados foi construído concomitantemente ao processo de exploração dos documentos oficiais, de forma que se pudesse identificar os elementos considerados fundamentais para o alcance dos objetivos deste estudo. A elaboração deste instrumento visou não limitar os seus índices e categorias somente ao assunto relacionado à pessoa com deficiência, mas houve uma preocupação em possibilitar a identificação de elementos que pudessem fundamentar as discussões, permeando-as aos aspectos sociais e econômicos gerais, de cada país. É importante considerar que as categorias do protocolo foram essenciais, mas não fundamentaram a análise dos dados, sendo utilizadas unicamente para a organização dos dados explorados. A análise foi feita, especificamente, sobre os elementos que pertenceram aos índices: g) Direitos e Garantias Individuais da Pessoa com Deficiência; h) A Escolarização da Pessoa com Deficiência.

Posteriormente a esta primeira fase de exploração do material, a qual consistiu em operações de codificação dos elementos contidos nas constituições, leis, decretos e resoluções em questão, foi efetuada uma segunda leitura detalhada dos documentos e dos protocolos já preenchidos, a fim de checar se todos os dados de interesse foram coletados tendo em vista que o protocolo foi alterado ao longo do estudo.

Quarta etapa: Tratamento dos dados

O tratamento dos dados registrados baseou-se na abordagem de análise do conteúdo, a qual Bardin (2002) define como uma técnica de investigação científica que

permite interpretações por meio de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos de um determinado meio de comunicação.

Sendo este um estudo realizado sobre o conteúdo de documentos oficiais, a abordagem da análise foi norteada pelo método jurídico no qual, segundo Duverger (1962), são tratadas as constituições, as leis, os tratados internacionais, os decretos, os regulamentos e outros textos jurídicos. Tal abordagem visou a aprofundar a análise dos documentos, dita “interna”, a qual apresenta um caráter racional que, por meio de uma operação intelectual, procura-se extrair as linhas fundamentais do documento.

Uma preocupação fundamental foi em manter o caráter subjetivo da análise do documento com o máximo de imparcialidade. Desse modo, a análise foi direcionada no sentido de possibilitar uma inferência sobre os elementos registrados de forma literal, obedecendo-se aos índices e às categorias, construídos para a exploração sistemática dos documentos oficiais rigorosamente selecionados. Além disso, objetivou-se identificar o potencial do não dito, ou seja, ir além do que estava meramente escrito no documento e identificar o que pode estar retido por qualquer mensagem, recusando ou tentando afastar os perigos que uma compreensão espontânea pudesse oferecer, a fim de aumentar as possibilidades de produtividade e pertinência do que estava sendo analisado.

Para tanto, foi necessária uma descrição, por ordem cronológica, do texto registrado em cada categoria, ou seja, a enumeração de suas características e seu resumo após tratamento. Posteriormente, buscou-se inferir sobre os enunciados específicos e identificar os possíveis efeitos que pudessem provocá-los, ou seja, extrair uma consequência de tais enunciados em virtude da sua ligação com outras proposições já destacadas em documentos mais antigos já analisados. Este procedimento permitiu a passagem, explícita e controlada, para a interpretação do conteúdo contido na categoria, ou seja, para a significação de suas características.

A interpretação foi realizada considerando as condições de produção dos textos, ou seja, o conjunto das circunstâncias de fatos que acompanharam a redação dos documentos tais como os contextos históricos e sociais em que foram implementados. Nesse sentido, De Anna (2002) reforça que o sistema educativo de um país deve ser estudado por meio de uma leitura histórica das transformações sociais, culturais e econômicas que as determinaram. Portanto, foi feito o que Duverger (1962) define como análise externa, pois não se deve considerar somente o conjunto de documentos de onde é extraído o que se analisa, mas também, buscar a precisão de seu grau de veracidade, pois o contexto pode

esclarecer sua significação. Dessa forma, espera-se articular a superfície dos textos, a qual foi descrita e analisada, e os fatores que determinaram estas características, deduzidos de forma lógica.

Dado o exposto, pode-se sintetizar que a organização dos resultados visa a retratar os diferentes contextos (brasileiro e italiano) em que os documentos surgiram, identificando e considerando os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que influenciaram no processo de escolarização das pessoas com deficiência nos dois países

Após a discussão dos resultados com a literatura, foi feita uma aproximação entre as duas realidades na tentativa de estabelecer um paralelo, identificando os aspectos convergentes e divergentes de cada país e trazendo aportes para reflexões a respeito de nossa própria realidade na busca de garantir a igualdade de direitos no plano educacional para as pessoas com deficiência que vem sendo, historicamente, alijadas do direito à educação.

CAPÍTULO 6 - RESULTADOS

Os resultados do estudo foram organizados em duas partes. No primeiro momento, os dados referentes à legislação brasileira são apresentados com o estabelecimento de diálogo com a literatura da área, a fim de subsidiar as reflexões a respeito dos elementos identificados nos documentos explorados. O mesmo é feito no segundo momento, com relação ao contexto italiano.

A legislação brasileira sobre a escolarização das pessoas com deficiência a partir da década de 1970

Até a década de 1960, a educação escolar das pessoas com deficiência não se apresentava com diretrizes bem definidas, caracterizando a ausência de um tratamento especial voltado à problemática. Como exemplo dessa posição governamental, Mazzotta (1993) expõe o artigo 88 da lei n. 4.024/61, no qual é determinado a “educação dos excepcionais” deveria ser integrada ao sistema geral de educação. Desse modo, não se apresentava uma preocupação em definir normas específicas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

A partir da lei nº 5.692 de 1971, promulgada em meio à expansão de vagas nos sistemas de ensino, fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus. Foi quando os alunos com “deficiências físicas ou mentais”, com “atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” e os “superdotados” (BRASIL, 1971, art. 9º) passaram a ter legalmente tratamento especial no contexto educacional.

O “ensino emendativo”, termo utilizado oficialmente desde o ano de 1936 no governo de Getúlio Vargas (BRASIL, 1987a) para se referir à modalidade de ensino oferecida em instituições tais como o Instituto Benjamin Constant – IBC e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, passou a ser substituído por “educação especial” no início da década de 1970.

Prova disso é a criação, por meio do decreto nº 72.425 de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, o qual foi o primeiro órgão voltado à definição de metas governamentais para a Educação Especial no Brasil (BRASIL, 1973). Porém, suas ações eram ainda configuradas por campanhas assistenciais, seguindo uma linha preventiva e

corretiva, conforme expõe Mazzotta (1994), bem como iniciativas isoladas do Estado, condizendo, como observa Jannuzzi (2004), com o nosso modo de organização capitalista, cuja administração pública abrange os setores público, econômico, militar e social, onde geralmente situam educação e saúde.

Portanto, podemos afirmar que, ainda em meio às reformas educacionais ocorridas na década de 1970, não houve uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo uma concepção de “políticas especiais”. Entretanto, observa-se um relevo dado a Educação Especial nas políticas educacionais quando se consideram a instalação de setores administrativos e de atendimento escolar voltados às pessoas com deficiência.

Na década de 1980, os dispositivos legais voltados às diversas questões relacionadas às pessoas com deficiência ganharam ênfase no cenário político nacional. Como exemplo disso, pode-se citar o fato de que o Ministério da Educação e Cultura promulgou o decreto nº 84.914, em 16 de agosto de 1980, instituindo o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD que preconizaria, segundo Mazzotta (1996), a conscientização, a prevenção, a educação especial, a reabilitação, a capacitação profissional, o acesso ao trabalho, a remoção de barreiras arquitetônicas e a legislação voltada àquele segmento populacional.

Especificamente às pessoas com “deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas que importem na limitação de capacidade de aprendizagem” (BRASIL, 1981)³, a resolução nº 2 de 24 de fevereiro de 1981 autorizou que as universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior concedessem dilatação dos prazos máximos estabelecidos para a sua conclusão do curso de graduação.

Nesse mesmo ano, por meio da Portaria nº 696 de 15 de dezembro de 1981, o IBC e o INES foram integrados ao CENESP e, ao ser subordinado à supervisão da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, perderam a autonomia administrativa e financeira (JANNUZZI, 2004, p. 145).

Em 1985, já na Nova República, o CENESP, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, elaborou um plano intitulado “Educação Especial – Nova Proposta”, que indicava uma redefinição da política para a Educação Especial no Brasil. As

³ Em 26 de novembro de 1987, a resolução nº 5 é promulgada com o objetivo de alterar a redação do artigo 1º da resolução nº 2/1981 para “dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação, que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas *assim como* afecções [*supressão de “congênitas ou adquiridas”*] que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. *Tal dilatação poderá ser igualmente concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição* (BRASIL, 1987b, artigo 1º) (Grifos nossos).

metas desse plano pautaram-se em diversos problemas identificados no contexto educacional do país, tais como:

[...] ausência de dados censitários que caracterizem a demanda da educação especial; desequilíbrio evidente entre a demanda e a oferta de oportunidades educacionais; “desigualdade na proporção do atendimento às diferentes categorias de educandos especiais, bem como ausência de uma política de atendimento à pessoa adulta com deficiência, à pessoa portadora de deficiência mental profunda e à portadora de deficiências múltiplas”; concentração de atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos; limitada participação da sociedade em geral na busca de soluções para os problemas da educação especial (MAZZOTTA, 1996, p. 102).

Frente a isto, o principal objetivo anunciado pelo governo foi o de atuar conjuntamente com todos os setores da sociedade para o alcance da universalização do ensino mediante sua democratização. Conforme expõe Mazzotta (1996), a proposta configurou-se como um conjunto de diretrizes básicas para o encaminhamento político e melhoria da Educação Especial.

Ainda naquele ano, o presidente José Sarney nomeou o Comitê Nacional de Educação Especial, por meio do decreto presidencial nº 91.872 de 4 de novembro de 1985 que resultaria posteriormente na instituição da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (BRASIL, 1986a), com vistas a traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar e assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

O CENESP, com sua autonomia comprometida pelos dispositivos estabelecidos na portaria nº 696 de 1981, é transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE junto ao MEC e pelo decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986, incorporando o INES e o IBC (BRASIL, 1986b, art. 6º):

É assegurada autonomia limitada [...] ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituído pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1957 [...] e ao Instituto Benjamin Constant (IBC), instituído pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, [...] órgãos estes integrantes da Secretaria de Educação Especial – SESPE.

É importante considerar que esta mudança permitiu, segundo Jannuzzi (2004), uma articulação mais ampla com outros órgãos públicos e privados, bem como com as secretarias de educação das unidades federadas, além de ter possibilitado uma maior ligação ao órgão central de poder, o MEC.

Ao se fazer referência à década de 1980, deve-se considerar que aquele período foi extremamente rico “em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira” (ARELARO, 2003, p. 15). Naquele contexto, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, vigente até os dias atuais e que, pela preservação ou introdução de novos direitos sociais, ficou conhecida, por muitos, como “constituição cidadã”.

Sob o discurso de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a República Federativa do Brasil preza pela promoção do bem de todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV).

Nota-se que a distinção relacionada à deficiência não foi exposta neste dispositivo, mas se supõem que este segmento populacional esteja abarcado na expressão “quaisquer formas de discriminação”, já que na carta magna há diversos elementos que garantem os direitos das pessoas com deficiência, dentre os quais, no tocante à educação, saúde, trabalho, assistência pública, proteção e integração social.

Para a promoção de programas de assistência à saúde, por exemplo, a constituição respeita determinados preceitos, inclusive quando se trata de crianças e adolescentes com deficiência:

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988, art. 227, §1º, inciso II).

A viabilização da acessibilidade também é preconizada dentre as normativas constitucionais mediante a previsão de leis de “construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988, art. 227, §2º).

No âmbito educacional, a Constituição Federal assegura a todos os cidadãos brasileiros a garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I), visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais que isso, o documento determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. Sobre isso, Oliveira (2007) expõe que a universalização deste nível de

ensino superou um histórico de exclusão, mas fez emergir novas demandas decorrentes deste processo, evidenciando uma nova natureza de segregação educacional advinda da precária qualidade da educação básica, principalmente quando se trata da educação especial.

Em prol de mudar esta realidade e garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, a carta magna assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III). Ao observar o termo “preferencialmente” nesse dispositivo legal, pode-se afirmar que está implícita a possibilidade do atendimento educacional especializado ocorrer em outros espaços escolares, quando isto for pertinente ao aluno com deficiência. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para a legislação estadual e municipal (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

Importa considerar que a busca pela viabilização do atendimento educacional às pessoas com deficiência, ocorreu em meio a uma agenda política econômica conservadora, caracterizada por uma “perspectiva de redução do investimento público em educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de superávits primários” (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Constitucionalmente, os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas e, também, às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que “comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988, art. 213, inciso I). Entretanto, Mazzotta (1996, p. 79) chama atenção para uma reflexão acerca desta continuidade do compromisso do poder público com a iniciativa privada:

[...] se em relação ao ensino comum esta alternativa pode significar entraves à melhoria da qualidade do ensino na escola pública, na educação especial suas conseqüências negativas tendem a se acentuar, haja vista que, historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial.

Não se pode negar a importância das instituições especializadas privadas e seu relevante papel na Educação Especial, quando se trata do contexto educacional brasileiro. Entretanto, tais incentivos não podem ser feitos com prejuízo da manutenção, expansão e, sobretudo, da melhoria dos serviços públicos nessa área.

Todavia, Fischmann (2009) nos convida a perceber o caráter de conquista, tanto política quanto social, apresentada pela Constituição, principalmente quando relevamos

o fato de ter sido elaborada e proclamada em meio a um contexto de superação ao autoritarismo, representando um momento de reconstrução democrática no país.

Motivada pelos preceitos constitucionais, a lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e também sobre a reestruturação da CORDE. A Educação Especial foi definida por essa lei como sendo uma “modalidade educativa que abrange educação precoce, de 1º e 2º graus, supletiva, habilitação e reabilitação de profissionais, com etapas e exigências de diplomação próprias” (BRASIL, 1989, art. 2º, inciso I, alínea ‘a’).

A oferta dessa modalidade passou a ser obrigatória em estabelecimentos públicos de ensino, em unidades hospitalares e congêneres, considerando que também foi garantida a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem ao sistema escolar de ensino” (BRASIL, 1989, art. 2º, inciso I, alínea ‘f’).

Além disso, a lei definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, art. 8º, inciso I).

Ao que se refere à reestruturação da CORDE, o mesmo documento a definiu como sendo um órgão autônomo, administrativa e financeiramente, com destinação de recursos orçamentários específicos, além de ser prevista a reestruturação da SESPE.

Portanto, percebe-se que o cenário político da década de 1980, no que tange às questões relacionadas às pessoas com deficiência, foi marcado por decisões mais organizativas. Por exemplo, foram implementadas ações que preconizaram a estruturação de órgãos governamentais específicos, a integração social mediante programas de atendimento à saúde e de eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, a determinação de dispositivos com vistas à melhoria do atendimento especializado, a universalização do acesso à educação e a garantia de condições para permanência nos sistemas de ensino com vistas à sua formação enquanto cidadão e profissional.

A década de 1990 inicia-se com um importante marco legal que não pode deixar de ser incluído dentre os documentos que normatizaram algumas questões relacionadas às pessoas com deficiência: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Por meio da Lei nº 8.068 de 13 de julho de 1990, o estatuto garantiu à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes todas as oportunidades e

facilidades em condições de liberdade e dignidade, com o direito de ir, vir e estar nos espaços públicos, desfrutar dos serviços oferecidos à comunidade, participar da vida familiar, comunitária e política, sem discriminação, sob a perspectiva de que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990, art. 5º).

Com a finalidade de instituir a democratização do acesso à educação, o ECA preconizou a disponibilização de vagas em escola pública e gratuita próxima à residência da criança e do adolescente. Além disso, garantiu o estímulo, pelo Poder Público, a pesquisas e novas propostas voltadas à melhoria do ensino, com vistas à inserção daqueles que estejam excluídos do ensino fundamental obrigatório, mediante “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, art. 53, inciso I). Para tanto, ao que se refere à criança e ao adolescente com deficiência, o estatuto reproduziu o que determinou a Constituição, garantindo-lhes no inciso III do artigo 54 o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Desse modo, podemos considerar que o ECA foi um importante documento no sentido de garantir à criança e adolescente com deficiência o caminho para o exercício de seus direitos. Até a Constituição Federal e o referido estatuto, tais garantias estavam presentes apenas em documentos, como indica Mazzotta (1996), genéricos, abstratos e inviáveis para efetivar mecanismos eficazes a serem praticados. Dados importantes que indicam esta timidez de ações para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, até então, são indicados pelo Censo de 1991, o qual mostrou que “59% da população com deficiência se situa na categoria ‘sem instrução’, enquanto em relação à população total estes representam 23,43%, percentual também elevado” (JANNUZZI, 2004, p. 154).

Frente a esta realidade e com a força dada pelos dispositivos constitucionais e de posteriores documentos normativos, em 1993 o governo federal instituiu a Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto nº 916 de 6 de setembro daquele ano. Como perspectiva fundamental daquela política, o decreto apresentou a meta de “incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habilitação, cultura, esporte e lazer” (BRASIL, 1993a, art. 5º, inciso III).

Em 1994, a lei nº 10.098 de 23 de março dispôs sobre normas gerais e critérios básicos para a “supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no

mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 1994, art. 1º). Os dispositivos desta lei viriam então com o intuito de garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência, entendida como sendo a “possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas de comunicação” (BRASIL, 1994, art. 2º, Inciso I) e, em contrapartida, a lei definiu que as barreiras de âmbito arquitetônico urbanístico, de edificação, de transportes e de comunicação, são os entraves ou obstáculos que limita ou impede o acesso, a liberdade de movimento e a circulação das pessoas, principalmente àquelas “portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”, assim definidas por esta lei.

Para a prevenção ou eliminação de barreiras físicas, a lei previu que a construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados, devesse ser executada respeitando as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. A lei determinou também que “as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade” (BRASIL, 1994, art. 27).

Além das barreiras de caráter arquitetônico, a lei determinou a aplicação de mecanismos e alternativas técnicas para superar as barreiras nas comunicações, tais como a sinalização às pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, serviços de radiodifusão sonora e de imagens, tais como a linguagem de sinais ou outra subtítuloção específica da deficiência, bem como a formação e provimento de intérpretes de “escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes” (BRASIL, 1994, art. 18).

Somando-se à superação destas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, o governo previu além de ações voltadas ao tratamento e prevenção, “campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social” (BRASIL, 1994, art. 24).

É importante considerar tais dispositivos, visto que os mesmos são aportes para a promoção das condições necessárias que visam assegurar o direito das pessoas com deficiência terem acesso aos diversos serviços oferecidos à sociedade, dentre eles o educacional, preconizando a igualdade de oportunidades.

Nesta perspectiva, o governo federal instituiu, por meio da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual tem peso de constituição na área da Educação. Nela, a Educação Especial foi definida como sendo

“a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996a, art. 58). Para tanto, o Estado garantiu, quando necessário, o atendimento educacional especializado gratuito na rede regular de ensino e determinou que este serviço fosse disponibilizado em classes, escolas ou serviços especializados sempre que “em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996a, art. 58, §2º).

Isso nos remete à reflexão sobre o fato em que, na Constituição Federal, o termo “preferencialmente” deixava implícita a possibilidade do atendimento às pessoas com deficiência ocorrer em outros espaços que não fossem as escolas comuns. Na LDB de 1996, mesmo com a prioridade do governo em ampliar este serviço, o governo ainda estendeu seus recursos para o apoio técnico e financeiro a instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, conforme o artigo 60. Muitos autores indicam que a continuidade desses serviços retardou o investimento para a melhoria do ensino público com a finalidade de atender as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996; ÉDLER-CARVALHO, 1998; JANNUZZI, 2004).

Desse modo, as organizações não governamentais apresentam-se com o perfil de prestadoras de serviço e a população, ao invés de reivindicar as responsabilidades do setor público, acomodou-se com esta realidade. Soma-se a isso o fato em que:

[...] as organizações privadas sem fins lucrativos, que prestam serviços na área de educação especial, têm em suas concepções a proposta de um perfil não governamental. Por serem instituições privadas, cumprem uma ação não realizada pelo poder público, com o forte apelo assistencial e filantrópico, e ainda com grande apego ao discurso da caridade, porém vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades (SILVA, 2003, p. 83).

Por outro lado, desde a Constituição Federal de 1988, a garantia de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, reforçada pela lei 9.394/96, sucumbiu em uma quebra da “estabilidade” do cotidiano escolar ao concretizarem-se as matrículas de crianças com deficiência em classes comuns. Mais que isso, os professores sentiram-se “ameaçados e amedrontados pela falta de estrutura física, material, de apoio e, fundamentalmente, de formação pedagógica no campo da educação especial” (VIZIM, 2003, p. 51).

Diante disso, encontramos um grande impasse no caminho que o governo federal seguiria no sentido de implementar o disposto no inciso III do artigo 59 da referida lei,

que previu a disponibilização de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, sendo que os profissionais com tal “formação” encontravam-se nas instituições privadas previstas no mesmo documento. Iniciam-se, frente a isso, ações governamentais para o estabelecimento de normativas voltadas à formação inicial e continuada de professores com o intuito de prepará-los para a atuação junto ao alunado da Educação Especial. Sobre isso, Prieto (2003) expõe que, com o investimento na formação docente, o discurso sobre a qualidade de ensino tornou-se mais consistente.

O investimento na formação inicial seria no sentido de previsão de estágios e de disciplinas ou itens em disciplinas do currículo, referentes ao atendimento especializado a este segmento. No âmbito dos programas de educação continuada, até então reservadas somente para os que quisessem se especializar, chamou atenção para o fato de que, “grande parte das dificuldades encontradas pelos nossos professores, nessa área, pode ser atribuída à desinformação a respeito” (ÉDLER-CARVALHO, 1998, p. 80).

Importa considerar a baixa qualidade do ensino público, que apresentava, em 1996, altos índices de reprovação. De acordo com a sinopse estatística do Censo Educacional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 1996), mais de 46% dos alunos do Ensino Fundamental estavam com idade superior à faixa etária correspondente a cada série, o que demonstrava as precárias condições para a garantia da escolarização de todos os alunos e, conseqüentemente, a Educação Especial estava em meio a este contexto. Diante disso, o caminho para a democratização do ensino-aprendizagem:

[...] inclui toda uma reformulação da proposta educativa. Na verdade, mesmo que o professor deseje e seja capacitado individualmente e sem a cumplicidade do contexto, fará menos que o necessário. A concepção da educação, em geral, precisa ser ressignificada, particularmente num mundo que tende à universalização e ao Estado Mínimo (ÉDLER-CARVALHO, 1998, p.81).

A fim de possibilitar a conclusão do ensino obrigatório e, posteriormente, o acesso ao mercado de trabalho, a lei dispôs sobre a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996a, art. 59, inciso II).

Além de propor uma organização dos sistemas de ensino para a elaboração e execução de propostas pedagógicas, do atendimento especializado e da formação de docentes, a lei nº 9.394/96 dispôs, como um dos objetivos da educação, a capacitação profissional assegurada pela:

[...] educação especial para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive em condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996a, art. 59, inciso IV).

O artigo 60 da referida lei garante que o Poder público fornecerá apoio técnico às instituições privadas sem fins lucrativos, mas que, independente disto, “adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino” (BRASIL, 1996a, art. 60, parágrafo único).

Ainda naquele ano, foi promulgada a lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que estabeleceu diretrizes para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, considerando a proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas e a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, tais como aqueles da educação especial (BRASIL, 1996b). Para o cálculo, é contabilizada a razão entre “a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas” (BRASIL, 1996b, art. 6º, §1º), reconhecendo o cômputo exclusivo das matrículas no ensino especial.

O FUNDEF é considerado, sem dúvida, um marco positivo na nossa história de financiamento da educação, apresentando-se como um ato político de finalidade disciplinar no que tange aos recursos constitucionais da educação de acordo com o número de alunos dos sistemas de ensino, o que não torna tal investimento sinônimo da melhoria qualidade educacional.

Com a finalidade de estabelecer diretrizes ao que se refere à capacitação profissional das pessoas com deficiência, a lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997 determinou que tal formação “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997, art. 2º). Desse modo, as atribuições dispostas pela LDB de 1996 relacionadas à capacitação

profissional foram abarcadas nessa lei de maneira diretiva, com o intuito de definir os espaços em que tal ensino poderia ser oferecido.

Com relação à garantia dos direitos das pessoas com deficiência nas diversas esferas da sociedade, a CORDE apontou dificuldades considerando-se um contexto em que, além da falta de recursos ser concreta, predominava “a desinformação da comunidade, o assistencialismo de muitas instituições, a negação da deficiência pelas famílias e outros motivos” (JANNUZZI, 2004, p.168).

Diante de tal realidade, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, por meio do decreto nº 3.076 de 01 de junho de 1999 (BRASIL, 1999a), com vistas a acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa com deficiência. É importante considerar que a criação do CONADE, e de outros conselhos, foi possibilitada pela Constituição de 1988, no intuito de facilitar, segundo Jannuzzi (2004), gestões descentralizadas, bem como possíveis interfaces entre sociedade civil e Estado, já que a constituição deste órgão conta com representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, de forma paritária, inclusive aqueles de nível nacional, representantes dos direitos das pessoas com deficiência.

No mesmo ano, o decreto nº 3.298 de 20 de dezembro regulamentou a lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Os objetivos foram assegurar o acesso, o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência em todos os serviços da comunidade, por meio do desenvolvimento e a garantia da efetividade de programas de prevenção, de ajudas técnicas para superação de barreiras da comunicação e da mobilidade, de atendimento especializado, de inclusão social, além de desenvolver ações para a integração das pessoas com deficiência no contexto sócio-econômico do país, sem cunho assistencialista, integrando órgãos e entidades públicas e privadas nas áreas da saúde e educação visando à “prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social” (BRASIL, 1999b, art. 7º, inciso I).

Sobre a década de 1990, o diagnóstico do Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 indicou que a área da Educação Especial ainda era bastante carente em termos de vagas, recursos e opções de atendimento: “59,1% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial em 1998”, e ainda, com relação às matrículas, apesar de seu crescimento, o déficit era considerado muito grande e, além disso, “53,1% são da iniciativa

privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, era responsável por quase metade de toda a educação especial no país”. (BRASIL, 2001a, p. 32).

Na educação infantil, diante à política de municipalização e financiamento do ensino fundamental, Ferreira e Ferreira (2007) indicaram que ocorreu uma contenção da expansão da rede pública na segunda metade da década de 1990. Sobre isso, os autores destacam o impacto da municipalização do ensino fundamental:

[...] se por um lado ela tem sido uma poderosa força de restrição da ampliação de vagas nos sistemas públicos de educação infantil, por outro lado ela tem favorecido a ampliação de oportunidade de acesso às redes públicas para alunos com deficiência. Os dados evidenciam que a matrícula em educação especial nas redes municipais saiu do patamar de 4,9% para 19,2% naquele período (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 27).

Em decorrência das diversas dificuldades enfrentadas na sociedade para a efetivação da inclusão social das pessoas com deficiência, tais como a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, faltava organização para a oferta de serviços básicos como os de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer, bem como a articulação entre as garantias legais com as reais condições dos diversos contextos sociais. Assim, podemos dizer que adentramos no novo milênio percebendo que a Educação Especial, até aqui, vinha se modificando em decorrência das reivindicações, principalmente, de “grupos socialmente organizados, sobretudo os de pais de crianças e jovens com deficiência” (MAZZOTTA, 2003, p. 38).

Em 2001, a resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Básica, instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, em todas as suas etapas e modalidades, com início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, obedecendo-se as diretrizes curriculares nacionais. Fundamentalmente, a resolução assegurou os serviços de educação especial sempre que se evidenciasse “e, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001b, art. 1º, § único). A educação especial, até então definida simplesmente como uma modalidade educativa que abrange a “educação precoce, de 1º e 2º graus, supletiva, habilitação e reabilitação de profissionais, com etapas e exigências de diplomação próprias” (BRASIL, 1989, art. 2º, inciso I, alínea ‘a’), passou a ser definida como sendo um processo educacional cuja proposta pedagógica deveria assegurar:

[...] recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, art. 3º).

Esta definição de educação especial resultou de um processo ocorrido durante mais de uma década, que abrangeu as reivindicações das comunidades escolares, bem como dos pais e responsáveis dos alunos com deficiência, principalmente após a LDB de 1996. Isto contribuiu para novas reflexões e ações governamentais, mesmo que ainda tímidas, no sentido de viabilizar a melhoria e soluções de problemas relacionados à educação especial.

Sobre a preocupação quanto à definição da educação especial, Mazzotta (2003, p. 38) chamou atenção para o fato de que “a prática de classificar por dicotomia a educação escolar, em regular ou comum e especial, bem como os educandos em deficientes e não deficientes, tem ampliado a distorção e desqualificação de diversas alternativas educacionais”. Segundo o autor, isso contribuiu para que tanto a educação especial quanto o seu alunado seja alvo de depreciações das situações de ensino-aprendizagem, em circunstâncias de discriminação negativa e preconceito e reforçou que sem a mediação da educação comum não haveria excepcionalidade e nem adequação especial (MAZZOTTA, 1993).

De acordo com a resolução, para que o atendimento educacional seja oferecido às pessoas com deficiência, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns e da educação especial, docentes capacitados e especializados, respectivamente, além de distribuir os alunos com deficiência pelas várias classes comuns, de modo que haja benefícios no sentido de ampliar as experiências diante à diversidade. Entretanto, o artigo 9º da resolução previu, em casos extraordinários, a criação de classes especiais para o atendimento daqueles alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem ou com condições diferenciadas de comunicação e sinalização. Mais que isso, a resolução assegurou que:

[...] alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001b, art. 10).

O atendimento educacional especializado também é garantido pela resolução aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas, por motivos de saúde, desde que impliquem internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio, de modo que dê “continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem dos alunos matriculados em escolas de Educação Básica” (BRASIL, 2001b, art. 13, §1º).

A resolução estabelece que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais “para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001b, art. 9º).

Entretanto, o termo “extraordinariamente” alegado na resolução, deixa margens para que a educação das pessoas com deficiência ocorra em ambientes separados. Não devemos contestar este direito, mas sim preocuparmo-nos com os critérios que não são bem definidos para a elegibilidade do alunado da Educação Especial.

As funções do profissional atuante nesses espaços são definidas como sendo complementar ou suplementar ao currículo, utilizando-se de procedimentos, equipamentos e materiais específicos. Cabe a eles, ainda, segundo a resolução, desenvolver o currículo “mediante adaptações e, quando necessário, atividades de vida autônoma e social no turno inverso” (BRASIL, 2001b, art. 9º, §1º).

Ainda que seja estabelecida a criação de classes especiais, o documento determina que, prioritariamente, as classes comuns devam ser organizadas, de modo que haja uma prática cooperativa de aprendizagem mediante “trabalho em equipe da escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade” (BRASIL, 2001b, art. 8º, inciso VII). Além disso, foi estabelecido que deveriam ser oferecidos serviços de apoio pedagógico, mediante atuação colaborativa de professor especializado em educação especial, o que vai ao encontro com o que defende Mendes (2006), que o conceitua como ensino colaborativo, definido como um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual:

[...] um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32)

Ao se tratar especificamente das atribuições direcionadas pela resolução às escolas especiais, é estabelecido que a equipe pedagógica destes estabelecimentos e a família devam decidir juntos sobre a transferência do aluno para a escola comum da rede regular, onde, quando necessário, é garantida a terminalidade específica do aluno, já determinada pela LDB de 1996, a qual permite a flexibilidade do ano letivo:

[...] para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001b, art. 8º, inciso VIII).

Outro dispositivo da resolução garante, especificamente aos alunos com altas habilidades/superdotação, o enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, salas de recursos ou em outros espaços, “inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar” (BRASIL, 2001b, art. 8º, inciso IX).

Ao que tange à elegibilidade do alunado da Educação Especial, o documento abrange aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, tais como:

[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das dificuldades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001b, art. 5º, inciso I).

São também consideradas necessidades educacionais especiais, conforme a resolução, as dificuldades de comunicação, sinalização diferenciada dos demais alunos e as altas habilidades/superdotação.

Sobre a definição de necessidades educacionais especiais, Édler-Carvalho (2004, p. 58) nos chama a atenção para o fato de que:

[...] a generalização do processo de patologização é duplamente perverso: de um lado rotula como doentes crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços de discursos e de propostas de atendimentos, que desaloja desses espaços aquelas crianças que deveriam ser os seus legítimos ocupantes.

Desse modo, negar a deficiência das pessoas é também negar-lhes a possibilidade de escolarização, ao ampliar o atendimento especializado sem o estabelecimento de critérios para a definição do alunado e, conseqüentemente, dispondo de entraves que impedem o seu acesso, sua aprendizagem e participação nos ambientes escolares.

Ainda no mesmo ano, mais uma conquista foi concretizada com a aprovação do decreto nº 3.952/2001, que dispôs sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, integrante da estrutura básica do Ministério da Justiça e cujos serviços são prestados pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos com a finalidade de “acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos dos indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados pela discriminação racial e demais formas de intolerância” (BRASIL, 2001c, art. 2º).

Em 2002 foi instituída a resolução nº 1 de 18 de fevereiro, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Não podemos desconsiderar os esforços governamentais no sentido de buscar a questão da formação docente voltadas, também, ao atendimento do alunado da educação especial nas classes comuns, sob a perspectiva de acolher e tratar a diversidade por meio da contemplação, na formação docente, dos conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a, art. 6º, §3º, inciso II). Entretanto, Prieto (2003, p. 139) já ponderava, ao questionar:

[...] se essa formulação será suficiente para que todos os cursos de formação de professores, da educação infantil ao ensino médio, tenham condições de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, preservando a eles iguais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Naquele mesmo ano, a lei nº 10.436 de 24 de abril dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecida como meio legal de expressão e comunicação, e tida como um “sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constituem um sistema transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, sendo que ela não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002b, art. 1º, § único). Para o atendimento adequado às pessoas com surdez, o artigo 4 da referida lei determinou que os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais deveriam garantir o ensino da Libras nos cursos de formação em Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério como parte integrante dos Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCN. Para além do contexto escolar, a lei determinou ainda que fosse garantida a utilização desse sistema linguístico de maneira corrente pelas comunidades surdas do Brasil, as quais deveriam receber tratamento adequado de todos os serviços públicos.

Entretanto, como ressaltaram Soares e Lacerda (2007, p. 129), era ainda rara a presença de usuários da língua de sinais na sala de aula regular, salvo o próprio aluno surdo, e isto impedia a ocorrência de interações, trocas e vivências necessárias para a construção de conhecimentos e da sua identidade. Sobre esta realidade, pode-se afirmar que “o modo como a escola está organizada pedagogicamente não leva em conta a surdez e sua complexidade, não atendendo, assim, às necessidades dos surdos”. Mas, ao menos em âmbito escolar, a preocupação em atender o aluno com surdez, ainda que minimamente, era mais notada se comparada a outros serviços públicos, principalmente após a promulgação de políticas que determinam a garantia do acesso das pessoas com deficiência nas classes comuns.

Outro documento relacionado à educação especial é a resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004, o qual estabeleceu as diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágios de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Considerando que a orientação e o preparo desses alunos, e especificamente daqueles com deficiência, possibilitam a aquisição de condições mínimas para a competência pessoal, social e profissional, a resolução estabeleceu: “os estagiários com deficiência terão direito a serviços de apoio de profissionais da educação especial e de profissionais da área objeto do estágio” (BRASIL, 2004a, art. 3º, §2º)

Ainda em 2004, a lei nº 10.845 instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com a finalidade de “garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2004b, art. 1º, inciso I), bem como sua progressiva inserção em tais classes.

A assistência financeira, conforme o artigo 2º, deverá ser feita dentro dos limites orçamentários, para construções, reformas, ampliações, aquisição de equipamentos e transporte escolar adaptado, considerando a proporção do número de educandos com deficiência matriculados em tais instituições. Assim, com o PAED, o governo ainda continua a fomentar as instituições privadas, sem fins lucrativos para o atendimento especializado ao

alunado da Educação Especial, tendo, como uma das condições para isto, a “cessão de professores e profissionais especializados à rede pública de ensino, além de material didático e pedagógico apropriado” (BRASIL, 2004b, art. 3º, inciso I).

Em 2 de dezembro de 2004, foi instituído o decreto nº 5.296 que dispôs normas e critérios básicos para a promoção de acessibilidade e atendimento, tais como sinalização de assentos de uso preferencial; espaços e instalações acessíveis; mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado aos usuários de cadeira de rodas, de acordo com as normas da ABNT; pessoal capacitado para atendimento às pessoas com deficiência visual, intelectual e múltipla; atendimento com intérprete em Libras, e sua disposição em eventos públicos da sociedade, às pessoas com deficiência auditiva; admissão de entrada e permanência de cão-guia em espaços públicos, mediante apresentação de carteira de vacina atualizada do animal. O cão-guia, por exemplo, é uma das ajudas técnicas entendidas, nesse decreto como sendo “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (BRASIL, 2004c, art. 61).

Mais do que propor normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, o decreto previu, conforme o artigo 62, que os programas e linhas de pesquisa, com o apoio de organismos públicos e agências de financiamento, deveriam tratar de questões relacionadas a técnicas, cura, tratamento e prevenção de deficiências, bem como aquelas que pudessem contribuir para o impedimento ou minimização do seu agravamento.

Nesse decreto, a definição da população alvo foi mais restrita às condições de deficiências e foram apontados critérios para a elegibilidade aos direitos previstos. Desse modo, considera-se pessoa “portadora de deficiência”:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores;

- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado Pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho;
- e) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004c, art. 5º, inciso I).

Por fim, o decreto definiu que a pessoa com mobilidade reduzida é aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenha dificuldade de movimentar-se permanente ou temporariamente, por qualquer motivo, “causando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção” (BRASIL, 2004c, art. 5º, inciso II).

Esta definição sobre quem é a população alvo neste documento se diferencia daquela da resolução nº 2 de 2001, que especificou a população dos educandos com necessidades educacionais especiais. Ainda que haja riscos no processo de classificação das pessoas com deficiência, devemos considerar que quanto mais detalhada e objetiva for uma definição, mais os direitos serão assegurados àqueles que realmente fazem parte deste segmento populacional.

Em 2005, o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro, fundamentalmente, determinou que fosse dada prioridade a formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras, bem como sua tradução e interpretação, com o fim de “assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005, art. 19, § único). Para tanto, o documento determinou que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica, deveriam organizar escolas e classes bilíngües, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental; ou escolas comuns, para que atendessem alunos surdos e ouvintes de maneira inclusiva, disponibilizando tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, considerando que a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2005, art. 2º).

O decreto expõe ainda que, para complementar o currículo de base nacional comum, o ensino de Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. Já a modalidade oral, deve ser ofertada “preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação,

resguardando o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (BRASIL, 2005, art. 16), já que “os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005, art. 22, inciso II, § 2º).

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Neste documento, a Educação Especial é entendida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, capítulo VI, §1º). Nesse sentido, para garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência, a política determina que:

[...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos; assegurar a acessibilidade aos alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações (BRASIL, 2008a, capítulo VI, §14º).

O proposto neste documento é que haja uma articulação entre a educação especial e o ensino regular, integrando suas propostas pedagógicas a fim de atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os alunos com deficiência são entendidos, na Política Nacional de Educação Especial de 2008, como aqueles que apresentam “impedimentos a longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a, capítulo V, §7º).

Já os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, são considerados alunos com transtornos globais de desenvolvimento, cujas características são as interações sociais recíprocas e a comunicação alteradas, com um repertório de interesses de atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Também são considerados constituintes do alunado da Educação Especial os alunos com altas habilidades/superdotação, que demonstram potencial elevado nas áreas

intelectual, acadêmica, psicomotora e artística, de maneira isolada ou combinada, além de apresentar liderança, criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A fim de responder às necessidades educacionais deste alunado, a Política Educacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva garante:

[...] transversalidade da Educação Especial; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para a educação inclusiva; participação da família e da comunidade; acessibilidade física nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, capítulo IV).

Especificamente sobre o atendimento educacional especializado, o documento expõe que sua função é a de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, capítulo VI, §2º).

A política define que dentre as atividades deste atendimento, o qual deve ser oferecido obrigatoriamente em todas as etapas e modalidades de ensino pelos sistemas articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, estão “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008a, capítulo VI, §3º).

Ainda em 2008, o decreto nº 6.571 de 17 de setembro é promulgado dispendo especificamente sobre o atendimento educacional especializado. Segundo esse documento, o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a

[...] implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, art. 3º).

Este decreto acrescenta o artigo 9-A ao decreto nº 6. 253, de 13 de novembro de 2007, reiterando o financiamento público às instituições privadas:

[...] admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. Parágrafo único: o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14. (BRASIL, 2008b, art. 6º).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação, órgão integrante da Câmara de Educação Básica, divulgou em 3 de junho o parecer nº 13 sobre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, considerando o decreto nº 6.571/08 e sua preconização em distribuir, a partir de janeiro de 2010, recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009.

O parecer resgata do decreto nº 6.253/2007, o artigo 14, que determina a admissão, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB do “cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente” (BRASIL, 2007b, art. 12).

Desse modo, o alunado da Educação Especial será contabilizado duplamente no âmbito do FUNDEB, considerando suas matrículas nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Frente a isso, a Câmara Nacional de Educação propõe um projeto de resolução voltado ao estabelecimento de diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, o qual deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, prioritariamente em sala de recursos multifuncionais da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição privada, sem fins lucrativos, conveniada com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente. Considerando, ainda, que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, define a oferta do AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino, sendo planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, apresentando-se com caráter complementar para pessoas com deficiência.

Entretanto, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – FENAPAES, em 2009, contestou tal parecer, alegando que, constitucionalmente, o termo “preferencialmente” denota a não exclusividade de sua aplicação ao *locus* específico da escola/classe comum dos sistemas de ensino, enquanto processo integrante das ações de educação especial e, argumenta ainda que:

Entendemos que o conteúdo do Parecer nº 13/2009 desconsidera a legislação em vigor (art. 58 § 2º da LDBEN) quando estabelece a **obrigatoriedade** de matrícula do aluno com deficiência na escola comum, condicionando em instrumento de Parecer (ou de futura resolução) o que a Lei desobriga, em respeito à diversidade e à realidade das condições da pessoa com deficiência. Desse modo, o que é direito do cidadão passa a ser constrangimento e falta de espaço para manifestação da família, também responsabilizada na Constituição para a educação dos filhos, caracterizando, sem precedentes, a hegemonia do Estado sobre o direito da instituição familiar. Essa posição de fragilidade ignora a cultura de valorização da família como célula da sociedade, como tal devendo ser empoderada e fortalecida.

É necessário fazer-se referência ao fato de que, tal reivindicação teve o seu impulso inicial quando os integrantes das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs perceberam que a obrigatoriedade das matrículas das pessoas com deficiência nas escolas comuns tirariam o tradicional direito de receberem os investimentos governamentais para a sua manutenção, melhorias e expansão de atendimento.

Após este debate, foi aprovada a resolução nº 04 em 17 de março de 2009, que incluiu as escolas privadas de educação básica, na modalidade especial, dando-lhes o direito ao montante do Plano de Dinheiro Direto à Escola – PDDE, calculado de acordo com “o número de alunos matriculados nessa modalidade, considerados, isoladamente, os totais de cada nível de ensino, extraídos do censo escolar do ano anterior ao do atendimento” (BRASIL, 2009a, art. 7º. inciso I). E acrescenta:

O valor adicional por aluno (E), de que trata a tabela referida no inciso II deste artigo, equivale a R\$ 18,00 (dezoito reais). § 2º Do montante devido, anualmente, às escolas privadas de educação especial, que possuem mais de 5 (cinco) alunos, serão destinados 50% (cinquenta por cento) em recursos de custeio e 50% (cinquenta por cento) em recursos de capital. § 3º As escolas privadas de educação especial, que possuem até 5 (cinco) alunos, serão contempladas com recurso (BRASIL, 2009a, art.7º, § 1º).

Tal disposição impôs, definitivamente, a obrigatoriedade do alunado da educação especial em matricular-se na rede regular de ensino, pois caso contrário, as instituições privadas, mesmo que não apresentem fins lucrativos, não irão receber os

benefícios do PDDE se mantiverem grande quantidade de alunos com deficiência em cada nível de ensino.

O decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e que foi aprovada no Brasil por meio do decreto legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008. Este decreto reafirmou, no contexto brasileiro, a intenção governamental de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009b, art. 1º).

Desse modo, a primeira década do século XXI se completa, apresentando uma conquista gradual das pessoas com deficiência na aquisição de direitos legais e condições dignas de acesso, permanência e concretização dos seus objetivos nos diferentes espaços da sociedade brasileira. Por fim, a Tabela 2 apresenta os últimos dados estatísticos relacionados às pessoas com deficiência e sua escolarização no Brasil.

TABELA 2 – As pessoas com deficiência no atual contexto educacional brasileiro.

		Indicadores	Dados
Dados referentes ao ano 2000	População com deficiência	Acima de 5 anos (hab)	24.229.726
		Em relação à população total (%)	14,5
Dados referentes ao ano 2008	Pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino	Total (hab)	690.090
		Em classes comuns (hab)	315.553
		Em classes comuns (%)	45,73
		Em escolas especiais ou em classes especiais (hab)	374.537
		Em escolas especiais ou em classes especiais (%)	54,27
	Estabelecimentos de ensino	Especiais ou Comuns com classes especiais	6.702
		Comuns	199.761

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Os elementos desta tabela foram obtidos com relação ao último censo populacional e educacional realizados no Brasil. Até então, a população brasileira com deficiência atingiu 14,5% da população total, sendo que este é um dado do último censo oficial, divulgado há dez anos. Atualmente, a expectativa é que os dados do censo populacional de 2010 tragam informações mais detalhadas a respeito das pessoas com deficiência, inclusive àquelas com idade escolar.

É importante expor que o censo escolar de 2009 foi divulgado, até o momento, sem a sinopse detalhada a respeito dos espaços em que os alunos com deficiência estão matriculados. Devido a isto, consideramos os dados de 2008 para a construção da referida

tabela. Percebe-se que ainda há uma grande parte da população brasileira com deficiência sendo escolarizada em escolas ou classes especiais.

A legislação italiana sobre a escolarização das pessoas com deficiência a partir da década de 1970

No final dos anos sessenta o movimento estudantil, a contestação anti-autoritária e uma forte mobilização político-ideológica e sindical criaram um clima favorável aos processos de desinstitucionalização e “libertação” dos sujeitos débeis, gerenciados até então em modo separado, especial e segregacionista. O clima cultural e político clamavam a garantia dos direitos de plena cidadania para todos, considerando a sua situação pessoal e social, assim como era escrito na Constituição republicana (CANEVARO; D’ALONZO; IANES, 2009, p. 9)

Segundo Nocera (2001) e De Anna (2002), é nesse contexto que a reinserção social das pessoas *con disabilità*, até então marginalizadas em instituições especiais, começou a ser implementada na Itália. Pode-se considerar, portanto, que a década de 1970 tem, para aquele país, um significado especial para os direitos das pessoas com deficiência, particularmente àqueles relacionados ao estabelecimento de sua escolarização em classes comuns de escolas regulares.

A lei nº 118 de 30 de março de 1971 garantiu, pela primeira vez, que as pessoas com deficiência conquistassem o direito de serem escolarizadas “nas classes normais da escola pública” (ITALIA, 1971a, art. 28, §2º), com exceção para os casos mais complexos que impossibilitariam a sua aprendizagem em tais espaços. Garantiu-lhes ainda orientação, treinamento, qualificação e requalificação em cursos de capacitação profissional, com percentual de vagas não expresso na lei, mas previamente determinado pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Cabe destacar que o acesso a tais recursos deveria ocorrer mediante a emissão de uma declaração de ‘inabilidade permanente ou de irrecuperabilidade’ elaborada por uma equipe de saúde específica, composta por médicos da área trabalhista e neuropsiquiatras. Assim, prevalecia o modelo médico na política para a questão da identificação da deficiência.

A questão da acessibilidade também era preconizada dentre os dispositivos legais italianos, determinando a eliminação de barreiras arquitetônicas presentes nos edifícios públicos e em instituições escolares. A referida lei assegurou também, às pessoas com deficiência, “o transporte gratuito da própria residência à sede da escola ou do curso e vice-versa, a cargo da gestão escolar ou dos cursos” (ITALIA, 1971a, art. 29, §1º, alínea “a”).

Naquele mesmo ano foi promulgada a lei nº 820 de 24 de setembro, que determinou normas sobre a organização da *scuola primaria*, que na época era chamada de *scuola elementare*, e que corresponde aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, no

Brasil, e da *scuola materna statale*, ou educação infantil (ITALIA, 1971b). Tais normas previam atividades integrativas, principalmente para a *scuola primaria*, em *tempo pieno* (tempo integral), garantindo que houvesse ensino especial. Segundo De Anna (1983, p.33), tais documentos assumem um significado particular por marcarem o início da eliminação das classes especiais:

[...] diante à exigência de eliminar formas de segregação que levavam só a piorar certas deficiências físicas ou psíquicas. A sua aplicação não foi privada de dificuldades, que na verdade ainda hoje se discutem: na formulação dos novos programas sobre a *scuola elementare* foram feitas numerosas observações sobre o tempo integral sem chegar a um esclarecimento único.

No entanto, as dificuldades encontradas com a “inserção” dos alunos com deficiência nas classes comuns, incitaram um novo debate sobre a temática que estava sendo pautada em âmbito legislativo, com o envolvimento de forças políticas e sindicais, e grupos de especialistas em neuropsiquiatria infantil, psicologia, professores de escolas especiais, membros de institutos para pessoas com deficiência e assistentes sociais. Como resultado desse movimento, foi decretada, em 15 de junho de 1974, uma comissão presidida pela senadora Franca Falcucci denominada de *Commissione Falcucci*, com a finalidade de estudar a possibilidade de implementação de uma estrutura escolar capaz de afrontar o problema da exclusão das pessoas com deficiência. Esta iniciativa fez com que emergissem, por meio das discussões, consensos e dissensos sobre as possibilidades de tal implementação, dentre elas a de trazer novas formas de isolamento e marginalização ou consequências negativas aos ditos “normais”. De Anna (1983, p. 36) expõe que:

[...] de uma parte proclamou-se para uma total e súbita inserção escolar para evitar “de terem em vida estruturas segregantes renunciando a novas iniciativas legislativas de âmbito democrático” e de outra, porém, é destacado “que sejam colocadas em justa consideração as experiências positivas e todas as outras marginalizantes ocorridas no passado, inclusive para evitar que um processo acrítico de integração prejudique um pluralismo democrático de formas de intervenção, tornando-se particularmente necessário pela complexidade do problema.

Conseguiu-se, contudo, um acordo unânime sobre a necessidade de uma estreita relação entre a escola e as entidades locais para os serviços sociais e de saúde. Ainda segundo a autora, a preparação dos professores e das equipes sócio-psico-pedagógicas para a avaliação da inserção das pessoas com deficiência nas escolas comuns e para a implementação dos meios necessários para apoiá-las, assumiu um significado importante, mas

faltava ainda uma legislação específica sobre essa questão. O que se identificava, até então, foi o exposto na lei nº 118 de 1971, que assegurava a instituição de “escolas para a formação de assistentes educadores, de assistentes sociais especializados e de paramédicos” (ITALIA, 1971a, art. 5º, §1º).

Diante dessas situações, o Estado foi motivado a rever, em sua amplitude, a organização da escola o que acarretou em sua reforma de modo a possibilitar a primeira experimentação da inserção dos alunos com deficiência na escola comum, realizada de acordo com as normativas da circular nº 227 de 1975, que dispunha sobre “intervenções em favor dos alunos *handicappati*: programa para o ano escolar 1975/1976”, propondo algumas direções para a aplicação do documento emitido pela *Commissione Falcucci*, ainda contando com as instituições especializadas:

[...] sob as indicações emersas das análises e elaborações recentemente desenvolvidas sobre os vários problemas educacionais e escolares dos alunos *handicappati*, em uniformidade aos análogos critérios seguidos pelo legislador a respeito dos “mutilados e inválidos civis” (art. 28, L. 30/3/1971, n. 118), se propõe a adoção de medidas e modalidades organizativas úteis e aplicáveis para facilitar, o quanto possível, sempre mais uma ampla inserção dos referidos alunos nas escolas abertas a todos os alunos. Tal objetivo, que não é incompatível com a necessária continuidade da obra dos institutos especiais e das estruturas especializadas hoje existentes, tornará possível pela mesma transformação e pela renovação das escolas comuns, que deverão ser progressivamente colocadas de modo a acolher inclusive os discentes que, na idade da escola obrigatória, apresentam dificuldades particulares de aprendizagem e adaptação (ITALIA, 1975, *Oggetto*, grifo nosso).

Tais disposições denotam a maneira em que o governo buscou a reforma escolar e, considerando a situação das pessoas com deficiência até então segregadas do contexto escolar, ainda contou com o apoio das instituições especializadas nesse processo.

O documento requeria aos órgãos gestores da educação regionais, chamados de *provedditorato agli studi*, que identificassem um ou dois grupos de escolas junto às quais fossem promovidas formas organizativas para implementar o acesso dos alunos com distúrbios ou “defeitos físicos, psíquicos ou sensoriais” que estivessem em escolas especiais ou em classes experimentais (antigas classes diferenciadas).

A circular nº 227 de 1975 dispôs que tal acesso deveria ser gradual com eventual divisão das classes que se apresentassem muito numerosas, a fim de não se ter mais de vinte alunos em cada. Previa ainda a disposição de uma ou mais equipes para a assistência psico-sócio-pedagógica, além de corpo docente com cursos de especialização e de capacitação na área.

Enfim, o documento previu a constituição de um grupo de trabalho junto à Secretaria de Educação composto por um inspetor técnico, um coordenador, um diretor didático e três docentes especialistas em educação especial, com a função de estudar a situação *in lócus*, promover e coordenar a inserção do aluno, cuidar das atividades de capacitação e sistematizar as possibilidades de extensão da iniciativa a outras escolas. Além disso, o decreto nº 970 de 1975 dispôs sobre cursos bienais de especialização, e estabeleceu a emancipação das entidades e das instituições para organizarem os cursos.

Com a finalidade de sustentar o disposto na precedente circular e de atualizar a lei de 22 de julho de 1975, nº 382, é instituído o decreto nº 616, de 24 de julho de 1977, que garantiu a “distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos das *scuole elementare*” (ITALIA, 1977a, art. 42, §2º) e determinou a interrupção de “qualquer forma de financiamento e de contribuição estatal em favor das entidades, associações, fundações e instituições privadas de qualquer natureza” (ITALIA, 1977a, art. 116, §1º).

Pode-se afirmar, portanto, que as primeiras experiências de inserção das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular trouxeram dificuldades em âmbito de articulação interinstitucional e de carência de profissionais devidamente preparados, “mas o entusiasmo, o encorajamento dos resultados positivos, o contexto sócio-cultural evidenciado e o incentivo das associações”, conforme De Anna (2002, p. 61), conduziram à aprovação da lei nº 517 de 4 de agosto de 1977, que reforçou a política de *integrazione scolastica* na Itália.

A etapa fundamental que marca o verdadeiro início da integração total dos handicappati na escola ordinária é ligado, pode-se dizer historicamente, à lei 517 de 1977, que aboliu as classes *differenziali* de recurso e especiais na *scuola media* (art. 7º, último parágrafo) prevendo [...] formas de integração a favor dos alunos portadores de *handicap* com a prestação de professores especializados na *scuola elementare* e na *scuola media*.

Entretanto, esta mesma lei permitiu que fossem mantidas, aos alunos surdos, as escolas especiais:

O ensino obrigatório sancionado pelas disposições vigentes cumpre-se, para as crianças surdas, nas escolas especiais ou nas classes comuns das escolas públicas, elementari e medie, nas quais são asseguradas a necessária integração especializada e os serviços de apoio segundo as respectivas competências do Estado e das referidas instituições locais, a fim de implementar um programa que deve ser predisposto pelo conselho escolar do distrito (ITALIA, 1977b, art. 10, §1º) (grifo nosso).

Nas classes comuns em que houvessem pessoas com deficiência matriculadas, o limite máximo de alunos seria de vinte alunos, garantindo-se que o atendimento especializado ocorreria “durante 6 horas semanais, em qualquer classe de uma única instituição que acolha alunos com deficiência” (ITALIA, 1977b, art. 7º, §2º), mediado por docentes, efetivos ou contratados por tempo indeterminado, e com títulos específicos de especialização.

De Anna (1983) expõe que foram inseridas atividades escolares integrativas para grupos de alunos da mesma classe, ou mesmo por classes diferentes, em caráter interdisciplinar, bem como iniciativas de apoio, a fim de realizar intervenções individualizadas em relação às exigências de cada aluno.

A falta de professores especializados naquele contexto é percebida no teor das circulares nº 169 de 21 de julho de 1978 e nº 178 de 31 de julho de 1978, nas quais há dispositivos que permitem a admissão de profissionais que tenham apenas frequentado cursos sobre *integrazione* ou mesmo que simplesmente já fizessem parte do corpo de funcionários da escola.

Segundo De Anna (2002), somente a partir da década de 1980 o título tornou-se necessário para a atuação como *insegnante di sostegno* ou professor de apoio, principalmente a partir do decreto ministerial de 24 de abril de 1986, que dispôs sobre o “programa do curso bienal de especialização”. Inicia-se, então, o delineamento do perfil do professor especializado no apoio, pautando-se na premissa de que o profissionalismo do docente deveria ser representado pela capacidade de interação com os outros profissionais e disponibilidade em auxiliar, com planejamento, o aluno com deficiência.

Importa considerar que, a abolição dos exames de recuperação para a *scuola media* (no Brasil, correspondente ao período escolar atual de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e atual *scuola secondaria di primo grado*, na Itália), culminou no que foi chamado de dispersão escolar, em que os alunos não tinham estímulos para que alcançassem os níveis adequados de aprendizagem (GENOVESI, 2007). A modificação da *scuola elementare*, com os *Programmi di 1985*, teve como consequência a introdução de uma pluralidade de docentes para a mesma classe. Segundo a oposição, essa foi por sua vez realizada sem levar em consideração as habilidades/competências específicas dos professores, e freqüentemente sucumbiu em fonte de dinâmicas perturbantes relativamente à “prevalência” de um e outro componente.

Marcando a década de 1990 ao que se refere à escolarização das pessoas com deficiência, apresentam-se no cenário político italiano a lei nº 104 de 5 de fevereiro de 1992, e o decreto do presidente da república – DPR de 24 de fevereiro de 1994 (conhecido como *Atto di Indirizzo*), que não é apresentado com um número de identificação, como de costume e, por isso, o identificaremos como DPR 24/02 de 1994.

O primeiro documento estabeleceu diretrizes sobre a assistência, a integração social e os direitos das pessoas *handicappate*, tendo o mesmo peso que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil e, o segundo, definia diretrizes para as unidades de saúde atenderem as necessidades dos alunos com deficiência. A literatura italiana indica que ambos os documentos se complementam e “regulamentam até hoje, as práticas cotidianas de integração escolar” naquele país (CANEVARO; D’ALONZO; IANES, 2009, p. 11).

A lei nº104 de 1992 definiu como pessoa *handicappata* “aquela que apresenta uma minoração física, psíquica ou sensorial, estabilizada ou progressiva, que causa dificuldades de aprendizagem, de relacionamento ou de integração profissional a ponto de determinar um processo de desvantagem social ou de marginalização” (ITALIA, 1992, art. 3º, §1º). O documento acrescenta ainda que, quando o déficit, simples ou múltiplo, reduz a autonomia pessoal ao considerar a idade do indivíduo, a ponto de tornar necessária uma intervenção assistencial permanente, contínua e global na esfera individual ou social, a situação assume conotação de gravidade, ou seja, o que denominamos, no Brasil, como deficiência grave.

O governo prevê ainda, a promoção de ações para a reabilitação das pessoas com deficiência e “informação e educação sanitária à população sobre causas e consequências do *handicap*, bem como sobre a prevenção em fase precoce, durante a gravidez, o parto, o período neonatal e nas várias fases de desenvolvimento da vida, e sobre os serviços que desenvolvem tais funções” (ITALIA, 1992, art. 6º, §2º).

No âmbito escolar, o documento determinou que “o direito à educação e à instrução não pode ser impedido por dificuldades de aprendizagem nem outras dificuldades derivantes das desabilidades conexas ao *handicap*” (ITALIA, 1992, art. 12, §4º).

Para tanto, foi previsto o desenvolvimento de uma modalidade de ensino com professores formados e capacitados na área da escolarização das pessoas com deficiência em ambientes comuns, constituindo-se por algumas características particulares:

a) ativação de formas sistemáticas de orientação, especificamente qualificadas para a pessoa *handicappata*, com início pelo menos a partir da primeira série da *scuola*

secondaria di primo grado; b) à organização da atividade educativa e didática segundo o critério da flexibilidade na articulação dos estabelecimentos de ensino e das classes, também abertas, em relação à programação escolar individualizada; c) a garantir a continuidade educacional entre os diversos níveis escolares, prevendo formas obrigatórias de consulta entre professores do ciclo inferior e do ciclo superior e o máximo desenvolvimento de experiência escolar da pessoa *handicappata* em todas as ordens e níveis escolares, consentindo a conclusão do ensino obrigatório até completar os dezoito anos de idade (ITALIA, 1992, art. 14).

Cabe expor que a escolarização das pessoas com deficiência em ambientes comuns apresentou, como objetivo principal, “o desenvolvimento das potencialidades da pessoa *handicappata* na aprendizagem, na comunicação, na sistematização de idéias e na socialização” (ITALIA, 1992, art. 12, §3º). O governo garante, para tanto, que esta modalidade de ensino abranja desde a creche (*asilo nido*), para crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade, que perpassa as classes comuns das instituições escolares de cada série e nível, bem como das instituições universitárias.

O parágrafo 5º desse mesmo artigo constitui-se como uma diretriz no sentido de estabelecer normas para a identificação do aluno com deficiência e para a elaboração da documentação, conhecida por *profilo dinâmico funzionale* ou “perfil dinâmico-funcional” o qual

[...] indica as características físicas, psíquicas e sócio-afetivas do aluno e coloca em destaque sejam as dificuldades de aprendizagem decorrentes da situação de *handicap* e as possibilidades de recuperação, sejam as capacidades apresentadas que devem ser sustentadas, solicitadas e progressivamente reforçadas e desenvolvidas de acordo com as escolas culturais da pessoa *handicappata* (ITALIA, 1992, art. 12, §5º).

Este documento permite, a partir das informações obtidas, que seja constituído o “plano educativo individualizado” – PEI, cujas determinações devem ser providas conjuntamente com a colaboração dos pais do aluno com deficiência, dos profissionais das unidades de saúde local e, para cada nível escolar, corpo docente especializado da escola, com a participação do profissional psicopedagógico.

Mais detalhadamente, o DPR 24/02 de 1994 determinou que, inicialmente, seja realizado um “diagnóstico funcional”, de modo a descrever analiticamente os comprometimentos funcionais do estado psicofísico do aluno *in situazione di handicap*. Este procedimento é executado por uma equipe multidisciplinar composta por um médico especialista na patologia identificada, por um especialista em neuropsiquiatria infantil, por um

terapeuta de reabilitação, por agentes sociais que atuam junto ou em parceria com a unidade de saúde local.

Um diagnóstico funcional deriva da aquisição de elementos clínicos e psico-sociais. Os elementos clínicos são obtidos mediante visita médica direta do aluno e de eventual documentação médica pré-existente. Os elementos psicossociais são obtidos por meio de relação específica em que haja: a) os dados pessoais do sujeito; b) os dados relativos às características do núcleo familiar (composição, estado de saúde dos membros, tipo de trabalho desenvolvido, contexto ambiental, etc.) (ITALIA, 1994a, art. 3º, §2º).

O diagnóstico funcional se articula com uma anamnese fisiológica e patológica considerando o desenvolvimento neuropsicológico desde o nascimento do sujeito aos dezesseis anos de idade, bem como as “vacinas, doenças, eventuais períodos de hospitalização e terapêuticos, intervenções cirúrgicas e precedentes experiências reabilitativas” (ITALIA, 1994a, art. 3º, §3º). Quando a finalidade é a recuperação do sujeito com deficiência, devem-se considerar as potencialidades registráveis referentes aos seguintes aspectos:

a) cognitivo [...]: nível de desenvolvimento alcançado e capacidade de integração das competências; b) sócio-afetivo [...]: nível de auto-estima e relação com os outros; c) lingüístico [...]: compreensão, produção e linguagens alternativas; sensorial [...]: tipo e grau de déficit com particular referência à visão, à audição e ao tato; e) motor [...]: motricidade global e motricidade fina; f) neuropsicológico [...]: memória, atenção e organização espaço-temporal; g) autonomia pessoal e social (ITALIA, 1994a, art. 3º, §4º).

Sucessivamente a este diagnóstico funcional, deve ser elaborado o perfil dinâmico funcional que, após um primeiro período de *inserimento scolastico* ou “inserção escolar” e a partir de observações dos docentes curriculares (docentes das classes comuns do ensino regular) e dos docentes especializados, com a colaboração dos familiares, considera-se o nível previsível de desenvolvimento que o aluno em situação de *handicap* demonstraria em curto prazo (seis meses) e em médio prazo (dois anos), no que se refere às competências supracitadas.

O documento orienta que, no final da *seconda elementare*, da *quarta elementare*, da *seconda media*, do biênio *superiore* e do quarto ano da *scuola superiore*, o corpo de profissionais envolvidos façam um balanço diagnóstico e prognóstico com a finalidade de avaliar a resposta às indicações do perfil dinâmico funcional e, a partir dos resultados, atualizar o documento “na conclusão da *scuola materna*, da *scuola elementare*, da

scuola media e durante o curso da *istruzione secondaria superiore*” (ITALIA, 1994a, art. 4º, §4º).

O *Piano Educativo individualizzato* ou “plano educativo individualizado”, indicado na legislação italiana por “PEI” referido na lei nº 104 de 1992 e o DPR 24/02 de 1994 é elaborado com base no perfil dinâmico funcional e é definido como um documento “no qual são descritas as intervenções integradas e harmônicas entre si, predispostas para o aluno em situação de *handicap*, em um determinado período de tempo” (ITALIA, 1994a, art. 5º). O PEI é redigido por profissionais da saúde, pelo corpo docente curricular e de apoio da escola e dos profissionais da área psicopedagógica em colaboração com os pais ou responsáveis, considerando-se os projetos didático-educativos, de reabilitação e de socialização em atividades escolares e extra-escolares.

A avaliação do aluno ocorre, contudo, preferivelmente junto às atividades do ano escolar, trimestralmente (outubro-novembro, fevereiro-março e maio-junho), abarcando “os efeitos das diversas intervenções dispostas e a influência exercida pelo ambiente escolar sobre o aluno em situação de *handicap*” (ITALIA, 1994a, art. 6º, §1º).

Cumpram-se ainda que, a lei nº 104 de 1992 já determinava a concessão aos alunos com deficiência no *scuola media*, provas equivalentes aos demais alunos com tempos mais longos para sua realização, com a possibilidade da presença de assistentes para a autonomia e comunicação, de modo a garantir que os alunos com deficiência realizem as provas “com o uso dos auxílios necessários a eles” (ITALIA, 1992, art. 16, §4º).

Um estudo de caso, desenvolvido por De Anna (2002), a respeito do percurso escolar de uma aluna com deficiência matriculada em classe comum do ensino regular, descreve como foram elaborados o perfil dinâmico funcional (*assessment*), o PEI, bem como o desenvolvimento da avaliação (ANEXO B). Segundo a autora, esta experiência mostra a escolha feita pela equipe multidisciplinar, em função da construção de um currículo funcional para a aluna, ao invés de um currículo instrumental, considerando-se que aquele, de fato, tende a desenvolver as autonomias de base, as quais são relacionadas à independência da pessoa, e as habilidades integrantes, ou seja, “aqueles comportamentos mais complexos que permitem a um indivíduo mover-se, inclusive além do próprio ambiente familiar, com pouco ou sem auxílio de um acompanhante” (DE ANNA, 2002, p. 117).

Desse modo, os referidos documentos orientaram, e orientam até hoje, os procedimentos a serem executados na escola com a finalidade de garantir a determinação da

lei nº 517 de 1977 a respeito da escolarização da pessoa com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino italiana.

Somando-se a isso, o decreto nº 297 de 16 de abril de 1994 determinou que houvesse “programação coordenada dos serviços escolares com aqueles sanitários, sócio-assistenciais, culturais, recreativos, esportivos e com outras atividades sobre o território gerenciado por instituições públicas e privadas” (ITALIA, 1994b, art. 315, §1º alínea “a”). Os artigos 322 e 323, respectivamente, dispõem normas para que o ensino obrigatório seja oferecido, aos alunos cegos e surdos, nas classes comuns das *scuole elementari e medie*, ou mesmo nas escolas especiais que funcionam junto aos institutos especializados em tais deficiências, os quais fornecem suas estruturas e serviços. Especificamente nas escolas especiais para pessoas com deficiência visual, não pode haver mais de 15 alunos em cada classe. Aos alunos surdos, são assegurados a necessária integração especializada e os serviços de apoio inclusive os de caráter social extra-escolares.

Chama a nossa atenção o fato de que o referido decreto, assim como a própria lei de 1977, conforme exposto, evidencia que a inclusão na Itália não é radical como definido pela literatura (MCCLEARY, 1985; ROTTENBERG, 1992; STAINBACK; STAINBACK, 1999; DE ANNA, 2002; BEGENY; MARTENS, 2007; BAPTISTA, 2009), visto que as escolas especiais, especificamente aquelas que atendem alunos com deficiência visual e auditiva, não foram eliminadas do contexto educacional italiano.

Em 1996, a reforma Berlinguer, proposta pelo ministro Luigi Berlinguer, delineava alguns princípios tais como a necessidade de superar a distinção, típica do sistema formativo italiano tradicional, entre cultura e profissionalismo e, desse modo, entre formação cultural e formação profissional. Um dos conceitos fundamentais, conforme expõe Genovesi (2007) é aquele de “novo profissionalismo”, como capacidade de “controle e direção dos processos em que alguém é inserido”, um conceito fruto da cultura sindical dos anos setenta. Além disso, a articulação do percurso escolar passou a ser não mais por séries e níveis, mas por objetivos de aprendizagem, com uma substancial continuidade dos ciclos de instrução. Somente dois possíveis modelos: os dois ciclos de instrução (um ciclo de base, até os 13 ou 14 anos de idade, e um ciclo secundário até os 18 anos de idade) ou mesmo um ciclo único, progressivo e compreensivo, dos 6 aos 16 ou 17 anos de idade.

O que deveria ser superado era a distinção do percurso escolar em três ciclos, fortemente separados entre si e altamente seletivos. E vários esforços nesse sentido foram necessários tais como o *Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'istruzione* (Lei-

Diretriz sobre a Reorganização dos Ciclos de Instrução), de 3 de junho de 1997, apresentado pelo Conselho de Ministros e as propostas dos partidos políticos *Forza Italia* e *Alleanza Nazionale* (GENOVESI, 2007).

Com relação aos recursos financeiros para a educação especial, a Lei nº 162 de 21 de maio de 1998 estabeleceu o “Fundo Especial”, provido pelo Ministério Do Tesouro, do orçamento e da programação econômica (ITALIA, 1998a).

Naquele mesmo ano, o Decreto nº 323, de 23 de julho de 1998 garantiu às pessoas com deficiência a utilização de instrumentos diferenciados para realização dos exames conclusivos da *scuola secondaria superiore*, bem como a arguição sobre conteúdos culturais e profissionais diferentes dos demais, consistindo, essencialmente, em verificar se o candidato alcançou “uma preparação cultural e profissional idônea para a aquisição do diploma” (ITALIA, 1998b, art. 6º, §1º).

Para isso, deveria ser garantido que os textos da prova escrita fossem traduzidos em linguagem Braille às pessoas com deficiência visual e que fossem concedidos períodos mais longos para a realização das provas escrita e oral aos alunos com deficiência, em casos excepcionais, considerando a gravidade do *handicap*, de modo que a comissão possa deliberar o desenvolvimento de provas escritas equivalentes em um número maior de dias daquele estabelecido pelo calendário escolar.

O artigo 13, §2º desse decreto determinou que, quando o aluno com deficiência tivesse desenvolvido um percurso didático diferenciado e não tivesse conseguido o diploma atestante da superação do exame, ele deveria receber um atestado referenciando os elementos informativos sobre sua preparação cultural e profissional.

O decreto nº 331 de 24 de julho de 1998 estabeleceu critérios de organização dos diversos níveis escolares, democratizando o acesso às pessoas com deficiência por meio de cotas percentuais para esse alunado em cada nível de ensino. Tal percentual não foi exposto no documento nem em documentos posteriores, mas estabelece que é calculado em relação ao total provincial dos alunos do mesmo nível que se encontram na mesma situação.

O documento determinou, ainda, que o *Gruppo di Lavoro per l'integrazione scolastica* – GLH ou “Grupo de Trabalho para Integração Escolar” atribuiria os alunos com deficiência às instituições escolares, considerando o PEI apresentado pela escola referência, com indicações sobre:

[...] as necessidades formativas de cada aluno em situação de *handicap*; sobre estratégias que se buscam ativar para desenvolver as potencialidades presentes ou

residuais, em relação aos recursos gerais da escola; sobre modalidades de análise, dos objetivos individuais para o projeto de integração ou de vida, com previsão programada da redução motivada pelo emprego do professor de apoio” (ITALIA, 1998c, art. 41, §41.1º, alínea “a”).

Além disso, o artigo 14 do referido decreto determinou que fossem considerados o diagnóstico funcional do aluno; as mudanças ocorridas durante o processo de escolarização, em relação ao diagnóstico funcional inicial; a organização didática da escola, no que tange ao tempo escolar e às atividades programadas para a série em que irá iniciar; a necessidade de intervenções precoces ou de prevenção em nível inicial da escolaridade; a prioridade de atribuir professor de apoio; a identificação das potencialidades de aprendizagem e à melhoria da vida social das pessoas com deficiência; bem como a previsão de atividades em grupos, tempos escolares flexíveis e currículos individualizados que, partindo das exigências dos alunos com deficiência determinam mudanças significativas na organização da escola.

O documento dispôs também sobre a eventual atribuição temporária de professores de apoio do nível escolar anterior, na fase de transição de um aluno de um nível escolar para o outro, quando o projeto educativo individualizado e as exigências de inserção requeressem comunicação e integração entre os docentes dos dois níveis.

O decreto recomendou, sobretudo, a necessidade de evitar “a concentração de alunos da mesma tipologia de deficiência na mesma escola, a fim de favorecer os convênios entre escolas e a troca de instrumentos e experiências” (ITALIA, 1998c, art. 43, §43.5). Além disso, foi estabelecido o número máximo de 25 alunos em cada classe e, nos casos em que as dificuldades dos alunos fossem identificadas e caracterizadas como particularmente graves, esse número poderia ser reduzido para 20, a fim de que os PEIs fossem mais eficazes, com a disponibilização de condições organizativas das classes comuns e de recursos profissionais especializados.

Naquele mesmo ano, foi organizada a *Commissione Cultura*, presidida pela deputada Luciana Sbarbati, cujo relatório conhecido como “*Relazione Sbarbati*” relevou alguns pontos ainda não solucionados, ou mesmo enfrentados com grande disparidade de eficácia nas diversas zonas da Itália:

[...] as difíceis relações com os serviços de saúde, as dificuldades no estabelecimento e respeito dos *accordi di programma* com as entidades locais e os serviços de saúde, a escassa formação dos professores curriculares e a sua tendência em delegar aos professores de apoio, a grande diferença de qualidade da integração entre as escolas

da região norte com relação às daquelas do sul (CANEVARO; D'ALONZO; IANES, 2009, p. 11).

O relatório desencadeou amplas polêmicas, pois propunha implementar escolas “particularmente instrumentalizadas” para a integração dos alunos com deficiência em situação de forte gravidade ou com patologias específicas. Canevaro, d’Alonzo e Ianes (2009) expõem que, para muitos, tal proposta apresentou-se como um retrocesso àquilo que foi defendido nas normas precedentes e no Documento Falcucci.

Com o intuito de estabelecer diretrizes relacionadas ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência visual e auditiva, a lei nº 68 de 12 de março de 1999 definiu as características desta população:

[...] entende-se por não videntes aqueles que são atingidos pela cegueira absoluta ou têm um resíduo visual não superior a um décimo de ambos os olhos, com eventuais correções. Entende-se por *sordomuti* aqueles que são atingidos pela surdez no nascimento ou antes da aprendizagem da língua falada (ITALIA, 1999a, art. 1º, §2º).

A fim de definir normas para a formação das “classes normais” considerando o acesso das pessoas com deficiência, o decreto nº 141 de 3 de junho de 1999 estabeleceu o *Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale* – GLIP ou “Grupo de Trabalho Interinstitucional Provincial”, do qual faz parte o GLH, determinando que para um atendimento educacional especializado eficaz, deveria ser formulado um plano provincial para a implementação de normas concernentes à constituição das classes com alunos com deficiência (ITALIA, 1999b).

O documento reforçou ainda que as classes de cada série e nível, inclusive do ensino infantil, que acolhessem alunos com deficiência grave, seriam constituídas por, no máximo, 20 alunos a fim de atender às exigências formativas do aluno e garantir a continuidade didática nas mesmas classes. O artigo 10, §2º determinou que a presença de mais de um aluno com deficiência em uma mesma classe poderia ser prevista quando estes apresentassem deficiência leve, e nestes casos poderiam ser permitidas turmas de até 25 alunos por classe.

O acesso das pessoas com deficiência aos estabelecimentos de ensino foi reforçado nos documentos oficiais dos anos 2000. A lei italiana nº 62 de 10 de março de 2000, preconizou a igualdade de ensino e o direito ao estudo nas classes comuns do ensino regular, para os alunos com deficiência (ITALIA, 2000).

Retomando as disposições da lei nº 104 de 1992 e do decreto nº 297 de 1994, a resolução nº 90 de 21 de maio de 2001 reforçou, para o século XXI as diretrizes já presentes no contexto escolar italiano sobre a avaliação dos alunos com deficiência. Além disso, garantiu-lhes o uso de instrumentos didáticos específicos, consentidos pelos docentes, com o fim de conhecer o nível de aprendizagem não identificável por meio de avaliações tradicionais.

O documento determinou que, para os alunos com deficiência intelectual, a avaliação deveria ser periódica, verificando os resultados globais com relação aos objetivos pré-fixados pelo PEI. O §4º do artigo 15 dessa resolução, determinou que os alunos com deficiência poderiam ser promovidos ou declarados como repetentes até três vezes (ITALIA, 2001).

Os alunos aprovados poderiam participar dos exames de qualificação profissional e de licença a professor de arte, submetendo-se a provas diferenciadas, condizentes ao percurso desenvolvido, realizadas para a atestação das competências e das habilidades adquiridas. Tais atestações podem constituir, em particular, quando o plano educativo personalizado prever experiências de orientação, treinamento, estágio, inserção profissional, um crédito formativo computados na frequência em cursos de formação profissional no âmbito dos convênios com as Regiões e as Entidades locais. Em caso de repetência, o Conselho de classe reduziria posteriormente os objetivos didáticos do plano educativo individualizado. Para a avaliação dos alunos com deficiência, as escolas poderiam contar “com a consultoria dos grupos de trabalho provincial para a integração escolar” (ITALIA, 2001, art. 15, §11º).

Em 2003, motivada pelo projeto de lei *Una Scuola per crescere*, discutida desde 2002 pelo *Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca – MIUR* ou “Ministério da Educação, da Universidade e da Pesquisa”, ocorre a *Riforma Moratti*. Essa reforma, implementada pela lei nº 53 de 28 de março de 2003, foi fortemente defendida pela ministra Letizia Moratti, abolindo a Reforma Berlinguer de 1997 (ITALIA, 2003). A estrutura do sistema escolar italiano passa, então, a se organizar da forma já exposta na Figura 1 deste estudo.

É neste cenário que o decreto nº 444 de 31 de março de 2005 estabeleceu as diretrizes gerais para a equipe escolar (*personale della scuola*). Dessa forma o decreto expôs sobre a atribuição de elencos de apoio para todos os níveis de ensino e determinou que o corpo docente e educativo tivesse título de especialização específico “para atividades de apoio

aos alunos ‘portadores de *handicap* visuais e auditivos’, previstos pelo artigo 325 do decreto legislativo nº 297 de 1994” (ITALIA, 2005, art. 7º, §2, alínea ‘b’), o qual atuaria nas escolas especiais para este segmento populacional, obrigatoriamente por pelo menos 5 anos. Assim, ficou evidenciado o fato de que as escolas especiais para o atendimento das pessoas com deficiência visual e auditiva ainda estavam presentes no contexto educacional italiano.

O decreto de 23 de fevereiro de 2006, nº 185 determinou que devessem ser elaboradas propostas relacionadas à identificação dos recursos necessários e da indicação de horas de apoio. Para tanto, as entidades locais, as secretarias escolares regionais e as direções das redes de saúde, adotaram acordos a fim de garantir o respeito do funcionamento das classes, observando-se a influência do ambiente escolar sobre o aluno com deficiência (ITALIA, 2006).

Em 2007, a Resolução nº 26 de 15 de março, regulamentou o aumento do tempo para a realização das provas de conclusão da *scuola secondaria di primo grado* para as pessoas com dislexia, enquanto uma necessidade educacional especial, sendo garantida a utilização de aparelhagem e instrumentos informáticos, desde que fossem empregados em exames realizados no decorrer do ano. Assim como no decreto n. 323/1998, as provas equivalentes deveriam verificar o quanto o aluno atingiu uma preparação cultural e profissional idônea para a expedição do diploma de conclusão do ensino médio (ITALIA, 2007).

A análise dos documentos implementados desde a década de 1970 com vistas a garantir o direito da escolarização das pessoas com deficiência no contexto educacional italiano denotam os esforços que o governo daquele país despendeu para esta finalidade. Por fim, a tabela 3 apresenta os últimos dados estatísticos relacionados às pessoas com deficiência e sua escolarização no Itália.

TABELA 3 – As pessoas com deficiência no atual contexto educacional italiano.

Dados referentes ao ano 2004	População com deficiência	Indicadores	
		Acima de 5 anos (hab)	Dados
Dados referentes ao ano 2000	População com deficiência	Acima de 5 anos (hab)	2.609.000
		Em relação à população total (%)	4,8
	Pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino	Total (hab)	133.029
		Em classes comuns (hab)	130.146
		Em classes comuns (%)	97,83
		Em escolas especiais ou em classes especiais (hab)	2.883
		Em escolas especiais ou em classes especiais (%)	2,17
Estabelecimentos de ensino	Especiais ou Comum com classes especiais	91	
	Comuns	58.066	

Fontes: Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT).

Os elementos desta tabela foram obtidos com relação ao último censo populacional e educacional realizados na Itália. Até então, a população italiana com deficiência atingiu 4,8% da população total, sendo que este é um dado do último censo oficial, divulgado há seis anos.

É importante expor que o último censo escolar que divulgou dados sobre o alunado da Educação Especial foi divulgado em 2000. Percebe-se que predomina a matrícula das pessoas com deficiência nas classes comuns das escolas da rede regular daquele país. Entretanto, não se pode afirmar que na Itália não há escolas especiais, conforme a tabela nos indica.

Após a descrição referente à legislação sobre Educação Especial brasileira e italiana, apresentamos a seguir algumas conclusões de modo comparativo, assim como foi feito nos estudos de Fernandes (1995); McGrath (1999); e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008).

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES

Uma forma de progredir é olhar para outros países, observar diferentes culturas e estruturas organizacionais, e na luz desta ampla perspectiva, voltar para sua própria situação com novos olhos (HEGARTY; ALUR, 2002, p. 15).

Ao longo das últimas quatro décadas, tanto o Brasil quanto a Itália mostraram-se mobilizados no sentido de garantir os direitos humanos às pessoas com deficiência abarcando, dentre outros, o direito à educação.

Quando consideramos a década de 1970, percebemos que os diferentes contextos históricos, políticos e sociais dos países em questão, naquele período, contribuíram para que o modo de fazer política se diferenciasse, particularmente, ao que se refere à Educação Especial: enquanto no Brasil os dispositivos legais pareceram ser elaborados anteriormente às experiências práticas, talvez com o intuito de incentivar mudanças, na Itália isso ocorreu mediante experiências prévias para se elaborar e implementar dispositivos legais.

No entanto, não podemos esquecer que o Brasil vivia, naquela década, o regime militar, que impedia a liberdade de expressão da sociedade e, conseqüentemente, não contribuiu para uma expressiva participação da sociedade nas reivindicações a respeito de melhores condições educacionais. A Itália, por outro lado, vivia um período marcado por movimentos sociais, o que contribuiu para as famílias das pessoas com deficiência lutarem pelos diversos direitos e, dentre eles, o de acesso à educação.

Com relação às próximas décadas, o Brasil ainda apresentou-se construindo suas políticas anteriormente às práticas e, na Itália, predominou um movimento anterior à elaboração de normas legais. Entretanto, não se pode desconsiderar que o inverso também ocorreu em alguns momentos, em ambos os países. Ainda que, no Brasil, tenha havido oportunidades para que as opiniões da sociedade fossem expressas, estas, muitas vezes, não foram consideradas e as decisões apresentaram-se com o consenso de apenas uma minoria “representativa”. Não se pode afirmar, contudo, que o mesmo ocorre na Itália e nem mesmo que aquele é um país totalmente democrático. Mas parece mais evidente, naquele país, um modo de construção coletiva de se fazer política, pois a elaboração de documentos legais precede os trabalhos coletivos e o debate ampliado, possivelmente para se chegar a consensos mínimos na concretização dos dispositivos legais.

Caracterizando-se os dois países, constata-se que outra diferença entre os mesmos é aquela em que, na Itália, as classes especiais foram abolidas das escolas regulares de forma radical, o que incitou os alunos com deficiência a serem escolarizados nas classes

comuns a partir da década de 1970. No Brasil, predominantemente até os anos finais da década de 1990, ainda havia um grande contingente de professores do ensino regular que encaminhava os alunos com deficiência “para serviços de ensino especial, o que em geral, implicava na retirada da criança da classe comum” (MENDES, 2008, p. 95). Somente a partir da década de 2000 que a lógica da inclusão escolar passou a reforçar o abandono daquela prática para a colocação e manutenção do aluno na classe comum da escola regular. Entretanto, apenas muito recentemente nosso país aprovou dispositivos que coíbem esta prática de escolarização separada.

Importa salientar o fato em que, enquanto no Brasil as famílias buscaram atendimento de seus familiares com deficiência em instituições especializadas, na Itália a reivindicação era a de que fossem inseridos em ambientes comuns, a fim de terem acesso aos serviços oferecidos a todos os cidadãos. Com esta característica peculiar, e muitas vezes determinante de decisões políticas, os caminhos legais adotados pelos dois países foram divergentes entre si.

Na Itália percebe-se uma forte prevalência do modelo médico na definição de quem é o alunado da Educação Especial, bem como a adoção de critérios restritivos da população que vai se beneficiar do atendimento especializado. Assim, os benefícios que se constituem no serviço de apoio podem ser muitos, mas a população elegível é restrita:

A estimativa baseia-se em um critério muito restritivo de deficiência, segundo o qual são consideradas pessoas com deficiência unicamente aquelas que, no decorrer da entrevista, referiram uma ausência total de autonomia por, pelo menos, uma função essencial da vida cotidiana. Se considerarmos, em geral, as pessoas que manifestaram uma considerável dificuldade no desenvolvimento dessas funções, então a estimativa sobre para 6 milhões e 606 mil pessoas, cerca de 12% da população (ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, 2004).

No Brasil, a população alvo da educação especial é mais abrangente e, deste modo, corre-se o risco de generalizar os benefícios previstos para as pessoas com deficiência. Com isso, e diante à dificuldade de ampliar-se o financiamento para a Educação Especial, os recursos acabam por ser canalizados para casos que não necessariamente sejam desta modalidade de ensino.

Percebemos que, no Brasil, a estimativa oficial é de que 14,5% da população têm alguma deficiência e, desses, somente 1,31% teriam acesso à educação. Na Itália, a estimativa da população com deficiência representa 4,8% da população total daquele país e, desse percentual, 1,5% estão matriculados na rede regular de ensino. Entretanto cumpre

ressaltar que nem todas as pessoas com deficiências têm necessidades educacionais especiais, assim como nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais tem deficiências definidas segundo critérios médicos.

Desmistificando um discurso arraigado na literatura, o presente estudo identificou que, ainda há a manutenção das escolas especiais na Itália, assim como no Brasil. A Tabela 4, reúne os dados referentes aos dois países, apresentados durante o presente estudo, que subsidiam esta afirmação.

TABELA 4 – As pessoas com deficiência no atual contexto educacional do Brasil e da Itália entre 2000 e 2008.

Indicadores		Brasil	Itália
População com deficiência	Acima de 5 anos (hab)	24.229.726	2.609.000
	Em relação à população total (%)	14,5	4,8
Pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino	Total (hab)	690.090	133.029
	Em classes comuns (hab)	315.553	130.146
	Em classes comuns (%)	45,73	97,83
	Em escolas especiais ou em classes especiais (hab)	374.537	2.883
	Em escolas especiais ou em classes especiais (%)	54,27	2,17
Estabelecimentos de ensino	Total	206.463	58157
	Especiais ou com classes especiais	6.702	91
	Especiais ou com classes especiais (%)	3,25	0,16
	Comuns	199.761	58.066

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT).

As escolas especiais, como exposto, ainda estão presentes nos dois contextos educacionais. A diferença está no percentual de alunos com deficiência matriculados naqueles estabelecimentos, pois enquanto que na Itália 2,17% desses alunos está matriculado em escolas especiais, no Brasil, esse percentual alcança 54,27%.

Naquele país, o ensino às crianças com deficiência visual ou auditiva ocorre nesses espaços em busca de garantir que este alunado adquira competências específicas, principalmente àquelas relacionadas à leitura, escrita e comunicação para posterior acesso às classes comuns do ensino regular. No Brasil, isso ocorre de maneira concomitante, sendo oferecidas oportunidades de aprendizagem tanto nas classes comuns da rede regular, quanto nas escolas especiais. Contudo, o papel da escola comum ainda está sendo predominantemente o da integração, considerando que as instituições de ensino garantem o acesso do aluno com deficiência, mas não provêm meios para garantir sua efetiva escolarização, ficando a cargo das escolas especiais o apoio ao aluno sobre os conteúdos curriculares.

Góes e Barbeti (2009, p. 127), a despeito especificamente da educação de surdos no Brasil, expõem que “vem sendo feita por sua inserção na rede regular, sem

condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares”. A criança cega e surda chega à educação infantil ou ao ensino fundamental sem ter adquirido domínio de seus respectivos meios de comunicação e sem mesmo contar com qualquer outro espaço de experiência para essa aquisição. Portanto, mesmo que se mantenha a intenção e prática de inserção de alunos com deficiência na escola regular, isto deve ser feito “com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição lingüística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo” (LACERDA e LODI, 2009, p. 15).

Refletindo sobre estas possibilidades educacionais às pessoas com deficiência visual e auditiva, nos deparamos com a seguinte questão referente à realidade brasileira: como haverá aquisição de conhecimentos a respeito dos seus códigos específicos de comunicação e língua, Braille e Libras, respectivamente, com aulas de apenas 2 horas semanais nas salas de recursos ou escolas especiais, que funcionam como espaços complementares de ensino, sendo que os alunos sem tais deficiências despendem de várias horas semanais para a aprendizagem do idioma oficial de seu país?

Devemos considerar, ainda, o fato em que a disponibilização de estabelecimentos de ensino, conforme está exposto no estudo da European Agency for Development in Special Needs Education e Eurydice (2003), está relacionada, dentre outros fatores, à densidade populacional que, quando muito baixa, a colocação em escolas especiais pode apresentar claras desvantagens, tais como despesa de tempo em transportes, distância do aluno de seu próprio ambiente familiar e social, além de ser uma prática financeiramente muito dispendiosa. Isso pode ser uma das justificativas para que o Brasil, por ter somente 22 hab/km², esteja caminhando para implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino. Como expõe Mendes (2006, p. 400):

A conseqüência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Outras dificuldades encontradas pelos dois países foram muito semelhantes e permanecem até os dias atuais nos respectivos contextos educacionais. A “lógica coletiva do trabalho docente” e a “pluralidade da ação dos professores” (BAPTISTA, 2009, p. 25), mesmo que legalmente estabelecidas na Itália e com várias tentativas naquele contexto escolar, apresentam ainda diversos entraves, assim como no Brasil.

Quando Canevaro, d’Alonzo e Ianes (2009) expõem que, na Itália, existe uma difícil relação entre os profissionais da educação e da saúde, ambos capacitados e especializados, no âmbito de sua formação, para o acolhimento, auxílio e acompanhamento de pessoas com deficiência, percebemos que há semelhança entre aquela realidade com a do Brasil:

Não estão, ainda, suficientemente transparentes as ações integradas entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e as redes estaduais, municipais e a do Distrito Federal. O que é lugar comum, infelizmente, são as queixas de pais e educadores quanto à carência na cobertura da demanda dos serviços, particularmente daqueles que têm influência direta no sucesso da aprendizagem [...]. Sem serem identificados o mais precocemente possível, podem representar sérias barreiras para a aprendizagem e para a participação, acarretando fracasso do aluno e produzindo mais exclusão (ÉDLER-CARVALHO, 2004, p. 92).

Outro fator semelhante identificado entre os dois países é a escassa formação dos professores, mesmo com políticas específicas para a capacitação e especialização do corpo docente para atender o alunado da Educação Especial. Assim como De Anna (2002) e Canevaro, d’Alonzo e Ianes (2009) expõem que, na Itália, a formação docente é insuficiente para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, Mendes (2008) indica que as mesmas dificuldades são encontradas no contexto educacional brasileiro:

[...] as pesquisas sobre as possibilidades da inclusão escolar na realidade da escola brasileira, até o final da década de 90, evidenciaram uma preocupação generalizada dos professores do ensino regular, que alegavam despreparo para enfrentar o desafio de responder às necessidades diferenciadas desses alunos especiais (MENDES, 2008, p. 96).

No contexto educacional italiano, em que é prevista a disponibilização de professores de apoio nas salas comuns para o atendimento escolar à pessoa com deficiência, Canevaro, d’Alonzo e Ianes (2009) indicam uma tendência dos professores das classes comuns em repassar àqueles professores a responsabilidade de prover o ensino a esse segmento populacional. No Brasil, isso também ocorre, de modo que “parece estar delegada

aos *professores capacitados* e, principalmente, aos *professores especializados em educação especial*, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do que está sendo denominada ‘inclusão escolar’ (PRIETO, 2003, p. 146, grifo da autora).

Um dos caminhos indicados para a tentativa de superação desse problema e que já vem sendo seguido por alguns países, inclusive pelo Brasil, é o trabalho colaborativo no contexto escolar, que visa “tanto solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores” (MENDES, 2008, p. 105). Importa destacar que, a proposta do ensino colaborativo deve ocorrer sem hierarquização de papéis entre os profissionais envolvidos, sendo uma via de mão-dupla.

Destaca-se as diretrizes bem definidas relacionadas ao atendimento educacional oferecido pelo sistema escolar italiano, tais como a função dos profissionais e ao que diz respeito à identificação da deficiência do estudante, suas capacidades e limites por meio do diagnóstico funcional e do perfil dinâmico funcional, a elaboração do plano de ensino individualizado, desenvolvido em colaboração com os pais do aluno, os agentes de saúde e, para cada nível de ensino, o professor especializado, com a participação dos professores da classe comum. Ainda que esta estrutura apresente ainda problemas práticos. É certo, contudo, que uma legislação bem elaborada não basta para que a escolarização das pessoas com deficiência se efetive, mas é, sem dúvida, uma pré-condição.

É preocupante o fato em que as questões que envolvem a Educação Infantil mantiveram-se como foco secundário em meio às diretrizes educacionais do Brasil e da Itália implementadas nos últimos quarenta anos. Segundo Rosemberg (2002, p. 33), “são raras as pesquisas sobre a Educação Infantil no contexto das políticas de desenvolvimento social em perspectiva internacional”.

Enfim, o presente estudo nos leva a algumas reflexões sobre a legislação e as práticas voltadas à escolarização dos alunos com deficiência. Nem mesmo a experiência tida como a mais radical entre todos os países, que adotam a política de inclusão escolar, desconsiderou a possibilidade de se garantir a escolarização das pessoas com deficiência por meio de apoio de instituições especializadas, o que pode indicar que o caminho da radicalização da inclusão escolar não seja, necessariamente, aquele que o Brasil deva adotar.

Além de considerar necessário um posterior aprofundamento sobre as questões relacionadas ao discurso e prática da inclusão escolar, bem como seus limites e possibilidades, podemos questionar ainda: como está sendo proposta a política de formação de professores

nestes países? Garantir o acesso do aluno na classe comum está significando desenvolver práticas pedagógicas para sua efetiva escolarização? Como se articula a parceria, quando esta existir, entre o profissional da Educação Especial e o docente da classe comum?

Dado o exposto, o estudo comparativo sobre a legislação do Brasil e da Itália, ao que se refere à escolarização das pessoas com deficiência, indica uma proximidade entre suas experiências a partir da década de 1970. O enfrentamento de problemas comuns também retrata a complexidade das questões que envolvem a questão e indicam que todos os envolvidos necessitam estar mobilizados para que sejam encontrados meios sustentáveis para a garantia do acesso das pessoas com deficiência à rede regular de ensino, permanência e sucesso em seu desenvolvimento escolar.

É importante considerar que, mesmo adotando-se de caminhos diferentes, a intenção comum deve convergir para o mesmo fim, ou seja, garantir a escolarização das pessoas com deficiência, baseando-se no princípio de não prover somente o acesso do alunado da Educação Especial em classes comuns da sociedade, mas meios para que a sua aprendizagem seja realmente efetivada e que adquira conhecimentos e habilidades para uma inserção satisfatória na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-36. (Coleção Leituras no Brasil).

BALLARINO, Gabriele; et al. Persistent inequalities?: expansion of education and class inequality in Italy and Spain. **European Sociological Review**, Oxford, v. 25, n. 1, p. 123-138, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://esr.oxfordjournals.org/cgi/reprint/25/1/123>> Acesso em: 04 jan. 2010.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. À italiana? uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: _____; JESUS, Maria Denise de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-27.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 287 p.

BEGENY, John Charles; MARTENS, Brian Kevin. Inclusionary education in Italy: a literature review and call for more empirical research. **Remedial and Special Education**, Kansas, v. 28, n. 2, p. 80-94, mar./abr. 2007.

BRASIL. Casa Civil. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

BRASIL. Casa Civil. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

BRASIL. Casa Civil. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

BRASIL. Casa Civil. Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil. **Constituição política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 916, de 8 de setembro de 1993**. Brasília, 1993a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0916.htm>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 05, de 26 de Novembro de 1987**. Brasília, 1987b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993b. 120 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987a. v. 2. p. 251-590.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008a. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007a. 47 p.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero. Políticas regionais de educação especial no Brasil. In: 26º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais da 26º Reunião Anual da ANPED**. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt15.doc>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

CANADA. Canadian Council on Rehabilitation and Work (CCRW). Declaração internacional de Montreal sobre inclusão. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. In: INTERNATIONAL CONGRESS INCLUSIVE SOCIETY. Montreal, 2001. 2 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

CANEVARO, Andrea. **Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap**. Milano: Bruno Mondadori, 1999. 160 p. (Coleção Scienze dell'Educazione).

CANEVARO, Andrea; D'ALONZO, Luigi; IANES, Dario. **L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie**. Bolzano: Bolzano University Press, 2009. 178 p.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna (1621-1657)**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: EbooksBrasil, 2001. Disponível em:

<<http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

DE ANNA, Lucia. **Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero**. Roma: Tempinovi, 1983. 330 p.

DE ANNA, Lucia. **Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali**. 5. ed. Milano: Guerini Studio, 2002. 197 p. (Coleção Processi Formativi e Scienze dell'Educazione).

DI POL, Redi Sante. **Il sistema scolastico italiano**. 2. ed. Torino: Marco Valerio, 2002. 448 p. (Coleção I Saggi Pedagogia).

DUVERGER, Maurice. **Ciência política: teoria e método**. Tradução de Heloísa de Castro Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1962. 437 p. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

ÉDLER-CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998. 142 p.

ÉDLER-CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION; EURYDICE. **Necessidades educativas especiais na Europa**: publicação temática. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2009.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (FENAPAES). **Carta ao Conselho Nacional de Educação sobre aprovação do parecer nº 13 de 2009**. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=13614>. Acesso em: 05 out. 2009.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. **Cidadania e educação**: análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil. 1995. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). 1. ed. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.85-113.

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 11-35.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48. (Coleção Educação Contemporânea).

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009.

FRANCE. Conseil Constitutionnel. **Constitution de 1971**. Paris, 1791. Disponível em: <<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/constitution-de-1791.5082.html>>. Acesso em: 12 maio 2009.

GARDOU, Charles; MICHEL, Develay. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p.

31-45, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/349/34900603.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

GENOVESI, Giovanni. **Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi**. 5. ed. Roma: Laterza, 2007. 309 p. (Coleção Manuali Laterza).

GÓES, Maria Cecília Rafael de; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 127-141.

HEGARTY, Seamus; ALUR, Mithu. **Education and children with special needs: from segregation to inclusion**. New Delhi: Sage Publications India, 2002. 220 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000**: características gerais da população – deficiência. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Países@**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>. Acesso em: 5 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**: sinopse estatística 1996 – Brasil, Regiões e Unidades da Federação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**: sinopse estatística da educação básica 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 5 jan. 2010.

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (ISTAT). Ministero della Solidarietà Sociale. Sistema di Informazione Statistica sulla Disabilità. **Disabilità in cifre**: alunni in situazioni di handicap per ordine scolastico e tipo di scuola, anno scolastico 1999-2000. Roma, 2000. Disponível em: http://www.disabilitaincifre.it/indicatori/tabelle/ist01_1999-00D.asp. Acesso em: 5 jan. 2010.

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (ISTAT). Ministero della Solidarietà Sociale. Sistema di Informazione Statistica sulla Disabilità. **Disabilità in cifre**: scuole statali speciali e normali di tipo posto speciale per ordine scolastico, valori assoluti, anno scolastico 1999-2000. Roma, 2000. Disponível em:
http://www.disabilitaincifre.it/indicatori/tabelle/ist09_1999-00D.asp. Acesso em: 5 jan. 2010.

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (ISTAT). Ministero della Solidarietà Sociale. Sistema di Informazione Statistica Sulla Disabilità. **Disabilità in cifre**: stima del numero delle persone com disabilit . Roma, 2004. Disponível em:
http://www.disabilitaincifre.it/prehome/stima_numerodisabili.asp. Acesso em: 5 jan. 2010.

ITALIA. Assembleia Constituinte. Consigli dei Ministri. **Costituzione della Repubblica Italiana**. Roma, 1947. Disponível em:
<<http://www.governo.it/Governo/Costituzione/CostituzioneRepubblicaItaliana.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2008.

ITALIA. Ministero della Pubblica Istruzione. **Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n.227**. Roma, 1975. Disponível em:
<http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227_75.html>. Acesso em: 12 maio 2008.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educa o do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p. (Cole o Educa o Contemporânea).

KASSAR, M nica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de Laplane (Org.). **Políticas e práticas de educa o inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68. (Cole o Educa o Contemporânea).

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradua o de João Baptista Machado. 7. ed. Santos: Martins Fontes, 2006. 442 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolariza o. Porto Alegre: Media o, 2009. p. 11-32.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **O controle de constitucionalidade das leis: uma visão comparada peruana-brasileira.** 1995. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira.** 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATOS, Nelson Dagoberto. **Deficiência, cidadania e política educacional no Estado de Sergipe: 1979-2001.** 2004. 293 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 37-48. (Coleção Leituras no Brasil).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 208 p.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar.** 1994. 173 f. Tese (livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: Pedagógica e Universitária – E.P.U., 1993. 146 p.

MCCLEARY, Iva Dene. Intervention programs for young handicapped children in Europe: an overview. **Journal of the Division for Early Childhood Education.** Reston, v. 9, n. 3, p. 195-205, out./mar. 1985.

MCGRATH, Breeda. **National policy on inclusion of students with special educational needs in Italy, Ireland, and the United States.** 1999. 10 f. Loyola University Chicago, Chicago, 1999. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/fe/3b.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2009.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Educação: um estudo sobre o Brasil e o Uruguai – 1985/1996.** 1997. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

MENDEL, Toby. **Liberdade de Informação: um estudo de direito comparado**. Tradução de Marsel N. G. de Souza. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2009. 162 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 92-122.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. v. 1, p. 61-85.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Política do handicap e a inclusão escolar no contexto francês. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Maria Denise de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 29-44.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2003. p. 98-149.

MOREIRA, Maria de Fátima Ataíde. **O direito à educação especial na ação do legislativo municipal de São Carlos: 1979-1998**. 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

NOCERA, Salvatore. **Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica**. Trento: Erickson, 2001. 322 p. (Coleção Guide per l'educazione speciale).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos da criança.** New York, 1959. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdacrianca.htm>>. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** New York, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos do deficiente mental.** New York, 1971. Disponível em: <<http://www.crfaster.com.br/Declar%20Def.%20Mental.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** New York, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). United Nations Development Programme. **Human Development Report 2009:** adult literacy rate (% aged 15 and above). Disponível em: <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/89.html>. Acesso em 5 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). United Nations Development Programme. **Human Development Report 2009:** combined gross enrolment ratio in education. Disponível em: <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/90.html>. Acesso em 5 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). United Nations Development Programme. **Human Development Report 2009:** HDI tracking. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/statistics/>. Acesso em 5 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). United Nations Population Division. **World Population Prospects:** the 2008 revision population database. Disponível em: <http://esa.un.org/unpp/index.asp?panel=3>. Acesso em: 5 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). United Nations Statistics Division. **Demographic and Social Statistics:** social indicators on population, 2009. Disponível em: <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/population.htm>. Acesso em: 5 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). United Nations Statistics Division. **National Accounts Main Agregates Database: basic data selection**, 2008. Disponível em: <http://unstats.un.org/unsd/snaama/selbasicFast.asp>. Acesso em 5 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Tradução de SICORDE. Salamanca, 1994. 17 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 8 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Sundberg**. Terremolinos, 1981. Disponível em: <http://app.crea-rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaosundberg.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Laboratório latino-americano de avaliação da qualidade da Educação. **Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe**: primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo. Santiago, 2008. Disponível em: http://www.anep.edu.uy/documentos/serce/primer_reporte.pdf. Acesso em: 05 dez. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Institute for Statistics. **World development indicators – 2007**. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/table2_9.pdf. Acesso em 5 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Secretaria Geral. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. 5 p. Disponível em: http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao_da_Guatemala.pdf. Acesso em: 15 maio 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **International classification of functioning, disability and health**. Geneva, 2001. Disponível em: <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/>. Acesso em: 12 maio 2008.

OROZCO, Virgelina Toro. **A legislação educativa do ensino básico no Brasil e Colômbia na última década:** a construção da cidadania. 1994. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

PAZZAGLIA, Luciano; SANI, Roberto. **Scuola e società nell'Italia unita.** Brescia: La Scuola, 2001. 624 p.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a Educação Básica e educação especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas:** educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-151. (Coleção Leituras no Brasil).

PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 25-33.

PRIETO, Rosângela Gavioli et al. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: 27º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais da 27º Reunião Anual da ANPED.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (org.). In: **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 229-318.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2009.

ROTTENBERG, Claire J. Integration of the handicapped: a comparative review. **British Columbia Journal of Special Education,** London, v. 16, n. 1, p. 59-68, out./mar. 1992.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 208 p.

SILOVA, Iveta. The changing frontiers of comparative education: a forty-year retrospective on European Education. **European Education**, New York, v. 41, n. 3, p. 17-31, mar./maio 2009. Disponível em: <<http://mesharpe.metapress.com/media/h83akjyxm1kuaylwa7w/contributions/u/0/n/v/u0nv18310t4j850j.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

SILVA, Shirley. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 73-100. (Coleção Leituras no Brasil).

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 121-147. (Coleção Educação Contemporânea).

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456 p.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. **Em torno do conceito de política social: notas introdutórias**. Rio de Janeiro, p. 1-8, 2002. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fMariaLucia1.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2008.

VIZIM, Marli. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 49-71. (Coleção Leituras no Brasil).

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS EXPLORADOS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 08 nov. 2008.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 13 set. 2009.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981**. Brasília, 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CNB nº 1, de 21 de janeiro de 2004**. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 04 de 17 de março de 2009**. Brasília, 2009a. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res04_17032009.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999**. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3076.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994**. Brasília, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004**. Brasília, 2004b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001**. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3952.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973**. Brasília, 1973. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986a**. Brasília, 1986a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=107765>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986b**. Brasília, 1986b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=220661>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146021>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=133254>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Lei nº 8.068, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

ITALIA. Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. **Legge 05 febbraio 1992, nº 104**. Roma, 1992. Disponível em:

<<http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge104.pdf>>. Accesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. **Legge 30 marzo 1971, n° 118**. Roma, 1971a. Disponivel em: <<http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge118.pdf>>. Accesso em: 02 mai. 2008.

ITALIA. Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. **Legge 04 agosto 1977, n° 517**. Roma, 1977b. Disponivel em: <<http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge517.pdf>>. Accesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. **Legge 10 marzo 2000, n° 62**. Roma, 2000. Disponivel em: <http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge62_art1.pdf>. Accesso em: 03 maio 2008.

ITALIA. Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. **Legge 24 settembre 1971, n° 820**. Roma, 1971b. Disponivel em: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1820_71.html>. Accesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Consiglio dei Ministri. **Decreto 23 febbraio 2006, n° 185**. Roma, 2006. Disponivel em: <http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/dpcm185_06.pdf>. Accesso em: 03 maio 2008.

ITALIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'istruzione. Dipartimento dell'Istruzione. **Decreto 31 marzo 2005**. Roma, 2005. Disponivel em: <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/ddg31305.pdf>>. Accesso em: 03 maio 2008.

ITALIA. Ministero della Pubblica Istruzione. **Decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n° 323**. Roma, 1998b. Disponivel em: <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dprmat.html>>. Accesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Ministero della Pubblica Istruzione. **Decreto 3 giugno 1999, n° 141**. Roma, 1999b. Disponível em: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm141_99.html>. Acesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Ministero della Pubblica Istruzione. **Decreto 24 luglio 1998, n° 331**. Roma, 1998c. Disponível em: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm331_98.html>. Acesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Ministero della Pubblica Istruzione. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici. **Ordinanza 15 marzo 2007, n° 26**. Roma, 2007. Disponível em: <http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/om26_07.pdf>. Acesso em: 03 maio 2008.

ITALIA. Ministero della Pubblica Istruzione. **Ordinanza 21 maggio 2001, n° 90**. Roma, 2001. Disponível em: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/ordinanze/om090_01.html>. Acesso em: 03 maio 2008.

ITALIA. Parlamento Italiano. **Legge 21 maggio 1998, n° 162**,. Roma, 1998a. Disponível em: <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/98162l.htm> >. Acesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Parlamento Italiano. **Legge 28 marzo 2003, n° 53**, Roma, 2003. Disponível em: <<http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm>>. Acesso em: 03 maio 2008.

ITALIA. Parlamento Italiano. **Legge 12 marzo 1999, n° 68**. Roma, 1999a. Disponível em: <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/99068l.htm>>. Acesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Presidente della Repubblica. **Decreto del Presidente della Repubblica – DPR 24 febbraio 1994**. Roma, 1994a. Disponível em: <http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/dpr_240294.pdf>. Acesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Presidente della Repubblica. **Decreto 16 aprile 1994, n° 297**. Roma, 1994b. Disponível em: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html>. Acesso em: 02 maio 2008.

ITALIA. Presidente della Repubblica. **Decreto 24 luglio 1977, n° 616**. Roma, 1977a.

Disponível em: <<http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/dpr616.pdf>>.

Acesso em: 02 maio 2008.

APÊNDICE A

Elenco dos documentos analisados no estudo, com suas disposições gerais e status no contexto político de cada país, organizados por década.

<u>DÉCADA DE 1970</u>		
BRASIL		
Documento	Disposição	Status
Lei nº 5.692 de 1971	Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus	Constituição
Decreto nº 72.425 de 1973	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)	Decreto
<u>ITÁLIA</u>		
Documento	Disposição	Status
Lei nº 118 de 30 de março de 1971	Novas normas em favor dos inválidos e mutilados civis	Lei
Lei nº 820 de 24 de setembro de 1971	Normas sobre a organização da então “escola elementar” e sobre a determinação das funções dos professores da escola materna e elementar	Lei
Decreto nº 616, de 24 de julho de 1977	Sobre a Administração Pública	Lei
Lei nº 517 de 4 de agosto de 1977	Normas sobre a avaliação dos alunos e sobre a abolição dos exames de recuperação, bem como outras normas de modificação da organização escolar.	Lei

<u>DÉCADA DE 1980</u>		
BRASIL		
Documento	Disposição	Status
Resolução nº 2 de 1981	Concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas	Resolução
Decreto Nº 93.481 de 29 de outubro de 1986	Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da pessoa Portadora de Deficiência – CORDE	Decreto
Decreto nº 93.613 de 21 de	Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras	Decreto

novembro de 1986	providências (CENESP transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE)	
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Constituição
Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	Lei
ITÁLIA		
NÃO CONSTAM DOCUMENTOS REFERENTES A ESSE PERÍODO NO SITE DE BUSCA		

<u>DÉCADA DE 1990</u>		
BRASIL		
Documento	Disposição	Status
Lei nº 8.068 de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente	Constituição
Lei nº 10.098 de 23 de março de 1994	Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das Pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida	Lei
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Constituição
Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF	Lei
Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997	Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Lei
Decreto nº 3.076 de 01 de junho de 1999	Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE	Decreto
Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção	Decreto
ITÁLIA		
Documento	Disposição	Status
Lei nº 104 de 5 de fevereiro de 1992	Lei quadro para a assistência, a integração social e os direitos das pessoas “handicappate”	Constituição

Decreto do presidente da república – DPR de 24 de fevereiro de 1994	Diretrizes para as unidades de saúde atenderem as necessidades dos alunos com deficiência	Decreto
Decreto nº 297 de 16 de abril de 1994	Texto único das disposições legislativas sobre a Educação	Decreto
Decreto nº 331 de 24 de julho de 1998	Disposições referentes à reorganização da rede escolar, a formação das classes e a determinação da organização da equipe escolar	Decreto
Lei nº 162 de 21 de maio de 1998	Modificações da lei 5 de fevereiro de 1992, n. 104, concernentes às medidas de apoio em favor das pessoas com handicap grave	Lei
Lei nº 68 de 12 de março de 1999	Normas para o direito ao trabalho dos “inábeis”	Lei
Decreto nº 141 de 3 de junho de 1999	Formação de Classes com alunos em situação de handicap	Decreto

DÉCADA DE 2000

BRASIL

Documento	Disposição	Status
Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Constituição
Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001	Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.	Decreto
Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Resolução
Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras	Lei
Resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004.	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.	Resolução
Lei nº 10.845 de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência	Lei
Decreto nº 5.296 2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Decreto
Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Decreto

Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado	Decreto
Resolução nº 04 de 17 de março de 2009	Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências.	Resolução
Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	Decreto
ITÁLIA		
Documento	Disposição	Status
Lei nº 62 de 10 Março 2000	Normas para a iguadade escolar e disposições sobre o direito ao estudo e à educação	Lei
Ordinanza de 21 de maio de 2001, nº 90	Normas para o desenvolvimento das disciplinas e exames nas escolas estatais e não estatais de instrução elementar, media e secundária superior	Resolução
Lei nº 53 de 28 de março de 2003	Delega ao governo para a definição das normas gerais sobre a instrução e dos níveis essenciais de serviços de instrução e formação profissional	Constituição
Decreto de 31 de março de 2005	Disposições sobre a equipe escolar	Decreto
Decreto de 23 de fevereiro de 2006, nº 185	Regulamento relacionado à modalidade e critérios para a identificação do aluno como sujeito em situação de handicap	Decreto
Ordinanza nº 26 de 15 de março de 2007	Diretriz geral para a Organização escolar	Resolução

APÊNDICE B

Protocolo de registros para análise de documentos oficiais sobre a escolarização da pessoa com deficiência

País: _____.

Ficha nº _____.

A - IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO		
Tipo:	Nº:	Data:
Nome do documento		
Assunto		
Responsável pela Publicação		
B – ESTRUTURAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS		
Disposição no documento	Descrição do conteúdo	
C – DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS A TODOS OS CIDADÃOS		
Disposição no documento	Descrição do conteúdo	
D – A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PAÍS		
Categorias específicas	Disposição no documento	Descrição do conteúdo
Responsabilidades Governamentais		
Direitos, Deveres e Condições de Acesso e Permanência		
Iniciativa de Oferta de Ensino		
E – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA GERAL DE ENSINO (REFERENTE A CADA NÍVEL DE ENSINO)		
E - 1 – Nível		
Categorias específicas	Disposição no documento	Descrição do conteúdo
Faixa Etária		
Democratização do Acesso		
Projeto Político Pedagógico		
Currículo Direcionado à Pessoa com Deficiência, neste Nível de Ensino		
F – CORPO DOCENTE		
Categorias específicas	Disposição no documento	Descrição do conteúdo
Formação para Atuação no Sistema Educacional Geral		
Formação para atuação na Escolarização de Pessoas com Deficiência		
Formação Continuada		
Admissão em Cargo Docente		
Competências		
Oferta de condições para sua atuação		

G – DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA		
Categorias específicas	Disposição no documento	Descrição do conteúdo
Órgãos e Programas Específicos		
Cidadania		
Terminologia Utilizada para a Definição do Segmento Populacional		
Organizações Cívicas		
Acessibilidade		
Ajudas Técnicas		
Intervenções Preventivas, de Identificação e de Acompanhamento		
Fomento a Pesquisas		
Capacitação Profissional		
Acesso ao Mercado de Trabalho		
H – A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA		
Categorias específicas	Disposição no documento	Descrição do conteúdo
A Modalidade de Ensino		
Definição do Alunado da Educação Especial		
Democratização do Acesso		
Atendimento Educacional		
Espaço para a Oferta do Atendimento Educacional		
Projeto Político Pedagógico para esta População		
Recursos Financeiros e Materiais		
Princípios (Integração ou Inclusão)		

ANEXO A**DOCUMENTOS EXPLORADOS – BRASIL E ITÁLIA
(DIGITALIZADOS)**

ANEXO B

Um estudo de caso exemplificativo do percurso de integração

Na ótica daquilo exposto, para uma contribuição explicativa, é necessário ilustrar uma experiência escolar na qual são evidenciados os percursos fundamentais do processo de integração:

- perfil dinâmico funcional (*assessment*);
- plano educativo individualizado;
- avaliação e acompanhamento.

Esta experiência mostra a escolha, feita por equipe multidisciplinar, em função do *assessment*, de um currículo funcional para a aluna, preferível a um currículo instrumental. O currículo funcional, de fato, tende a desenvolver as autonomias de base e as habilidades integrantes.

Por autonomia de base se entendem aqueles comportamentos relacionados à independência da pessoa, enquanto por habilidades integrantes entendem-se aqueles comportamentos mais complexos que permitem a um indivíduo locomover-se, inclusive fora do próprio ambiente familiar, com pouco ou sem auxílio de um acompanhante. Constituem um exemplo a leitura do relógio, o uso do telefone, o uso dos serviços públicos, a gestão da casa e outro.

Para o desenvolvimento das habilidades de autonomia é fundamental o papel da família em estreita colaboração com os professores. Como ocorre para as outras áreas de desenvolvimento, inclusive para o ensino das autonomias e das habilidades integrantes, há necessidade de uma programação.

Situação familiar e contexto escolar

No estudo de um caso, é particularmente importante a análise da situação familiar, das figuras de referência que envolvem o sujeito *disabile* e do ambiente em que vivem.

Apresentação e análise da situação familiar⁴

X. é uma jovem de 16 anos com Síndrome de Down. Atualmente vive em família com os pais, com cerca de quarenta anos de idade, ambos trabalhadores e com um irmão e uma irmã alguns anos mais velhos e freqüentam a universidade.

X. Mora em um velho bairro popular de uma grande cidade. Há na vida familiar da jovem a presença da avó materna que mora próxima e que pontualmente a acompanha à escola e a busca no final das aulas.

A família é aberta a experiências e contatos com ambientes fora do núcleo familiar. De fato, X. freqüenta um grupo de escoteiros, participando de acampamentos de verão e de inverno (também com duração de 12 dias) organizados periodicamente pelo grupo.

A jovem, além disso, há cerca de três anos, recebe assistência familiar por oito horas semanais. Os pais têm colaborado com os professores para estabelecer uma troca contínua de informações.

O caso é considerado no contexto e na estrutura escolar para melhor compreender as capacidades de relacionamento e as atividades pessoais.

Contexto e estrutura escolar⁵

X. É inserida em uma primeira série de um instituto profissional onde atualmente funcionam dois cursos de

⁴ O trabalho foi desenvolvido pela professor Raffaella Cignitti durante sua atividade de estágio para a elaboração da tese final do curso de especialização organizado pela ANMIC e refere-se ao ano 1993-94. A revisão da documentação e a elaboração do texto foi desenvolvida em colaboração com a doutora Simonetta Tiberi.

⁵ Para a análise do contexto educacional foram utilizadas as fichas contidas no texto de L. de Anna, *Integrazione Scolastica. Francia e Italia: modelli operativi e sistemi a confronto*, L'Ed. Roma, p. 210-222.

estudo: “Desenhista estilista de moda e técnico de laboratório microbiológico”.

X. Segue o curso pertencente ao setor de moda

Os jovens *handicappati* presentes na escola de X. são sete:

2 que freqüentam a primeira série;

3 que freqüentam a II série;

2 que freqüentam a III série.

A série em que a jovem é inserida é formada por 22 alunos de idade compreendida entre os 14 e os 20 anos, responsáveis e maduros de modo a respeitar e compreender todos os problemas de X. derivantes da minimização.

De sua parte, X. é alegre e brincalhona; às vezes imita comportamentos sejam positivos ou negativos, às vezes tende à dependência; a interação com os objetos é suficiente, mas lenta, e freqüentemente delegada aos outros ou encarregada diretamente pelos demais.

Antes de proceder à explicitação das etapas sucessivas identificadas no esquema (figura 1), são necessárias algumas observações de caráter geral.

Observações de caráter geral

- A autonomia é discreta sobre o plano das atividades pessoais, mesmo se às vezes tende a delegar voluntariamente algumas tarefas como, por exemplo, a sistematização da pasta.
- Muito pouca é, porém a autonomia sobre o plano da aprendizagem: se guiada e conduzida repetitivamente sobre a mesma atividade, trabalha com prazer, requisitando continuamente, porém, prêmios de âmbito afetivo.
- Na área motora, são boas a postura e as passagens de uma postura a outra; deambulação segura; a consciência das várias segmentações do corpo, do tronco, dos membros superiores e inferiores não é muito boa.
- No manejo, dispõe de várias práticas e mostrando, porém, incerteza, fácil cansaço e deterioração.
- Descreve a compreensão da linguagem falada (visto que envolve uma área estritamente concreta), imitativa e repetitiva a produção mímico-gestual. A fluência da linguagem diminui nos momentos em que é envolvida nas atividades, porém é notável nos momentos de maior participação espontânea.
- Quanto à linguagem escrita, sabe ler, mas a compreensão global do texto é escassa, contudo sobre o plano semântico é maior que sobre o sintático. A produção é mecânica, estereotipada e extremamente elementar, seja do ponto de vista semântico ou sintático.

A partir das experiências em ato, é fato que freqüentemente os professores atuam sobre o conhecimento da aluna por meio de observações esporádicas e organizam a intervenção educacional por tentativas e erros.

Com a finalidade de dar uma maior organicidade ao processo de ensino-aprendizagem e para poder melhor confrontar as experiências, são ilustrados alguns percursos de intervenção segundo os esquemas de referência apresentados no anexo 1.

O Perfil Dinâmico Funcional (PDF)

O PDF relacionado a X. é o resultado de um trabalho desenvolvido pelos professores de apoio atribuídos para a jovem, com a colaboração da família e da unidade de saúde local – USL que acompanha a aluna.

Para a aluna foram atribuídas dezessete horas semanais de apoio.

O instrumento utilizado para a análise e a avaliação dos problemas e das potencialidades da aluna (*assessment*) foi o S.A.L.I.⁶, um instrumento para a análise do nível inicial, relacionado às habilidades cognitivas.

Os objetivos de tais análises são principalmente aqueles de:

- 1) identificar sujeitos em risco escolar, que apresentam inabilidades de aprendizagem, das desvantagens culturais e dos *handicap* não visíveis;

⁶ P. Meazzini “S.A.L.I. Strumento per l’analisi del livello iniziale. *Le abilità cognitive*”, Learning Press, H. Institute – Roma – Catania.

- 2) realizar um mapeamento preciso das habilidades que o aluno *handicappato* possui;
- 3) fornecer informações de relevância educativa.

Mediante o SALI foram examinadas determinadas habilidades; a partir da análise dos dados coletados são expostos a seguir.

Análises do nível inicial de X

- Não domina completamente as habilidades perceptivas, como: a discriminação auditiva, a discriminação tátil, a percepção espacial;
- Não domina completamente as habilidades lógico-conceituais, como os conceitos temporais, a seriação;
- Apresenta dificuldades marcantes naquilo que se refere às habilidades de memória, como: o reconhecimento auditivo-visual, a reconstrução de seqüências, a reprodução áudio-visual;
- Há dificuldades em dominar as habilidades lingüísticas, como: a execução de pronúncia;
- Alcançou o domínio da maior parte daquelas que são as habilidades pré-curriculares, entre elas para: a cópia de figuras, a cópia de letras.

A elaboração do PDF foi longa e complexa. Portanto, resumindo, com base nos dados anteriormente relacionados, evidenciam-se algumas observações sobre o nível inicial da aluna e sobre a forma de registro por parte dos diferentes agentes.

Observação sobre o nível inicial

- Ao ingresso da aluna, a escola apresentava-se parcialmente dependente e pouco envolvida nas atividades individuais e de grupo; as suas capacidades de memória e atenção se apresentavam discretas; sua característica mostrava-se sociável e divertida com toda a comunidade escolar.
- Teve boa aceitação imediatamente à figura do professor de apoio (*insegnante di sostegno – IS*) mesmo se mostrando irritada e desorientada em meio a uma intervenção fragmentada, resultante da subdivisão das horas de apoio em três áreas com três ensinamentos de apoio.
- Cada IS durante as suas horas observaram e submeteram a testes didáticos a aluna, atentando-se sobre as competências específicas referentes à área a qual pertence.
- Contemporaneamente cada um, em circunstâncias diversas, estabeleceu contatos com a família da aluna a qual, extremamente colaborativa, forneceu informações inerentes à anamnese, à escolarização da jovem e outros.
- A equipe responsável do Serviço Multidisciplinar Integrado – SMI da USL, porém, manifestou a sua participação mediante o envio da diagnose funcional, declarando-se disponível para um sucessivo encontro com a equipe escolar e a família da jovem (GLH operativo).
- Coletados então todos os dados relativos à aluna, foram confrontados e organizados.
- Sucessivamente, na sede do conselho de classe foram submetidos à atenção de todos os docentes curriculares e dos pais da aluna, que aprovaram o conteúdo.

O modelo F foi preenchido aos cuidados da escola com a participação da família. Nela, são desenvolvidas atividades de conhecimento de acordo com o trabalho dos pais, e remetem as etapas da frequência escolar e são descritas pelos pais as diversas áreas seguindo a indicação dos vários módulos. O perfil mostra-se de extrema necessidade para a escola que de tal modo poderá adquirir dados significativos com a finalidade de uma adequada programação.

Perfil Dinâmico Funcional (PDF), modelo F

A participação dos pais foi particularmente importante, seja para um maior conhecimento sobre o aluno e de sua vivência familiar, seja para analisar e confrontar os comportamentos em ambiente familiar e em ambiente escolar.

Pai: operário	Horário: 8.00 / 16.30
Mãe: empregada	Horário: 7.00 / 13.00
Iniciou a freqüentar:	Por nº de horas
A creche: por volta de 1 ano	5

A escola de infância: aos 3 anos	8
A escola primária: aos 7 anos	5 + atividades integrativas

Interesses: dança, teatro, escotismo, leituras de gibis (Mickey, fábulas), ouvir músicas populares.
Tempo extra-escolar: freqüentemente em casa, às vezes participa de acampamentos (de verão e de inverno) organizados pelo grupo de escoteiros.

Amizades extra-escolares: uma jovem do bairro.

Autonomia: boa autonomia ao vestir-se; amarra o tênis, reconhece o direito e o verso de uma indumentária, associa a roupa à parte correspondente do corpo, consegue manusear o zíper, enquanto apresenta dificuldades ao abotoar mangas longas e golas de camisas.

Higiene pessoal: provê sozinha a higiene pessoal; conhece as partes do corpo perfeitamente; usa o papel higiênico todas as vezes que é necessário e é capaz de dar descarga no WC; reconhece sua direita e esquerda, exceto nos outros.

Comportamento alimentar: boa autonomia ao comer; come sozinha utilizando todos os talheres; mastiga bem o alimento; come uma justa quantidade de comida e bebe normalmente no copo. Apresenta problemas em descascar frutas e batata com a faca.

Habilidades e comportamentos sociais: iniciou a andar aos 15 meses; aos 18 meses com autonomia.

Vai à escola acompanhada por um familiar (freqüentemente a avó materna) devido à distância; consegue, mas com medo, a atravessar a rua autonomamente.

Usa discretamente a TV, o vídeo-cassete e o gravador; sabe ligar a TV mas não sabe escolher intencionalmente o canal televisivo.

Não conhece o valor do dinheiro e não sabe ler o relógio; não sabe preencher um formulário; não sabe utilizar o aparelho telefônico, nem consultar o catálogo telefônico;

Diz o próprio nome e sobrenome e escrever sua assinatura.

Não sabe indicar o endereço preciso de sua casa, nem o seu número telefônico (o tem escrito em um papel).

Tem consciência dos perigos.

Linguagem: primeira palavra completa “*mamma-papà*” por volta dos dois anos de idade; desenvolvimento da linguagem por volta dos 5 anos; aprendeu a ler e escrever na “primeira elementar” (primeira série da escola primária); atualmente usa frases simples omitindo freqüentemente artigos mas a sua linguagem é, na maioria das vezes, compreensível.

Informações de saúde: nenhuma informação relevante.

Expectativa dos familiares ao freqüentar a escola: que possa melhorar as suas competências comunicativas, sociais, voltadas ao trabalho, favorecendo a sua máxima autonomia.

Procede-se, em seguida, à elaboração do perfil dinâmico funcional (PDF) modelo S que é preenchido aos cuidados da escola.

A observação sistemática do sujeito dentro e fora da classe, com relação aos diversos aspectos, mostra-se necessária com a finalidade de uma atenta elaboração de do PDF. Este último é um pré-requisito essencial para a elaboração de uma programação educativa individualizada (PEI).

Perfil Dinâmico Funcional, modelo S

Competências sociais: vem voluntariamente à escola, se relaciona afetivamente com a comunidade escolar (não somente com a classe). Pedre que sejam dadas atividades a ela. Necessita de ser sempre estimulada por informações e explicações sobre fatos concernentes à sua vivência imediata (concreto). Realiza até o fim as atividades propostas e tem cuidado com as próprias coisas. Pedre explicações se não entendeu alguma coisa. Relaciona-se com os colegas em situação de jogo. Aceita as reclamações, os conselhos e as sugestões do professor. Tolerar muito bem as próprias falhas, aceitando o fato de poder errar. Não é agressiva.

Competências cognitivas: é capaz de prestar atenção por um tempo muito longo se continuamente estimulada. Reconhece os objetos e as pessoas familiares. Tem uma memória de longo prazo limitada e funcional às exigências da vida prática (doméstica, familiar e escolar). Parece, porém, suscetível a melhorias por meio de formas de ensino estruturado). É capaz de escrever, mesmo se mal e nem sempre respeitando as normas ortográficas. É capaz de ler e compreender literalmente: sem fazer inferências; não é capaz de descentrar o

próprio ponto de vista; não distingue a diferença entre a realidade e o imaginário. É destra, sabe executar as ações da vida cotidiana. Sabe classificar representações de objetos por ela notados. Com dificuldade, reconstrói cronologicamente uma história; tem a percepção do tempo local mas não do tempo histórico.

Competências comunicativas: tem problemas fonéticos e de tônus (provável dislalia devida ao crescimento anormal da língua – *macroglossia*) que por vezes tornam difícil a imediata compreensão do que se pretende comunicar. Se exprime com frases simples e paravras-frases. A sintaxe é elementar. Com dificuldade recorda uma experiência em ordem lógica, mas na conversação o seu pensamento se esclarece. Não conjuga os verbos, não formula hipóteses.

O Plano Educativo Individualizado (PEI)

O PEI seguinte é o resultado de um trabalho realizado com a participação dos colegas curriculares, da família e do representante da USL.

O plano de intervenção individualizada foi elaborado partindo dos elementos emersos do PDF, estabelecendo as indicações e critérios metodológicos a serem adotados para a intervenção educativa didática sobre a jovem.

Desse modo concorda-se em redigir um PEI e estabelecem-se as indicações das quais se considerará para programar as atividades didáticas da aluna nas diversas áreas.

As atividades propostas considerarão as *necessidades específicas* e dos efetivos *interesses* da jovem; serão caracterizadas pelo processo de *socialização*, a fim de enriquecer e estimular as relações com o grupo dos pares e com os adultos; tenderão a desenvolver, solicitar, reforçar aquelas que são as *habilidades sociais e integrantes*, fundamentais para o alcance de um satisfatório nível de integração social, além daquela exclusivamente escolar (ex.: conhecimento e gestão do dinheiro, saber ler e usar o relógio, saber pagar um boleto dos correios, etc.)

Com base em tal premissa, será estudado um percurso para o alcance do *manejo* e para o desenvolvimento de uma discreta *motricidade fina* (por exemplo desenhar, pintar, cortar, colar, modelar, etc.), com o fim de desenvolver, o quanto possível, a *generalização* das habilidades adquiridas, ou mesmo a capacidade de emitir a mesma resposta inclusive em presença de estímulos diversos com os quais houve a aprendizagem.

Plano Educativo Individualizado (PEI)

Aluno/a: X.
Ano Escolar: 1993/94
Série: I a, *figurino*

Professor (es) de apoio: R.C. (área 3), M.V. (área 1), P.C. (área 2)

A aluna X. de dezesseis anos com Síndrome de Down não é capaz de seguir um currículo comum e nem currículos simplificados.

As atividades didáticas serão desenvolvidas com a intenção de aproximar o máximo possível os objetivos individuais àqueles da classe, com a finalidade de evitar prováveis momentos de marginalização e frustração da jovem no contexto da classe.

Para não ocorrer a contradição radical sobre se o aluno *handicappato* deva estar em classe para socializar, ou deva estar fora para aprender, destaca-se:

- a importância da colaboração com os professores curriculares: a aluna poderá obter ensinamentos diferenciados inclusive por parte dos professores curriculares e não somente por parte dos professores de apoio (IS);
- a consideração que a classe não é o único grupo no qual um aluno pode ser inserido. Um grupo, de fato, pode ser formado também por duas pessoas: por um aluno que aprende e outros que ensina, oferecendo oportunidades de crescimento a ambos os membros.

Outra oportunidade, além disso, é a oferta da pessoa do IS que representa um agente a mais na classe: com dois professores por classe, pode-se organizar grupos menores. Os grupos podem ser formados por alunos com habilidades em comum e requisitos necessários para enfrentar um problema e por alunos de nível diferente. Neste último caso evitam-se os danos advindos da *esclerotização* do papel dando assim a possibilidade a todos de aprender, cada um segundo as suas necessidades e potencialidades: alguns aprenderão habilidades novas, outros aprenderão a ensinar aos colegas, todos aprenderão a ajudar-se reciprocamente.

O número de 17 horas de apoio semanal é dividido da seguinte forma:

- área 1 (científica): 5h (das quais 3h matemática, 2h ciências naturais);
- área 2 (humanística- lingüística- musical): 6 h;
- área 3 (tecnicoprofessionale-artística): 6h;
- área 4 (psicomotoria): 0h.

Os **critérios metodológico-didáticos** adotados são os seguintes:

Contar com uma atenta observação sistemática de comportamento;

Organizar atividades educativas/didática considerando o critério da flexibilidade na articulação das seções e das classes, inclusive abertas (de acordo com a lei quadro 104/92, art. 14). Tudo aquilo que também tem o objetivo de favorecer a integração e de envolver não somente a jovem em questão, mas todos os alunos presentes no instituto;

Usufruir de um espaço para ser um laboratório de apoio na qual se pode promover variadas atividades de nível educativo/didático individual ou coletivo (por exemplo laboratório de cor, oficina de figurino, jogos didáticos, etc.);

Organizar passeios individuais ou coletivos com prévia autorização escrita por parte dos pais da aluna, com o objetivo de desenvolver primeiramente e verificar posteriormente aquelas habilidades necessárias a garantir uma maior autonomia social;

Reforçar as respostas positivas da aluna ou mesmo organizar a situação didática e ambiental de modo que certas respostas tornem-se sempre mais fortes, mais prováveis, mais freqüentes, com a finalidade de produzir diretamente conseqüências positivas para a aluna.

Os **reforçadores** serão principalmente de tipo secundário:

- tangíveis (ex.: caixa de lápis de cor)
- simbólicos (ex.: fichas a serem trocadas por um pequeno prêmio)
- dinâmicos (ex.: reforçar um comportamento raro com comportamentos aceitáveis para a jovem)
- sociais (ex.: aproximação física, cumprimento, sorriso, avaliação verbal positiva)
- informativos (ex.: “Brava! Realizou perfeitamente a tarefa”)

Tais sistemas serão utilizados um de cada vez, segundo a situação educativa/didática do momento.

Os apoios, ou mesmo os métodos de que serão utilizados para favorecer a emissão de uma resposta correta, serão principalmente do tipo *físico, gestual, gráfico*, ou mesmo caracterizado pelo uso de *estímulos materiais facilitados e facilitadores* (por exemplo, em um exercício de discriminação entre o ponteiro das horas e aquele dos minutos, em um programa sobre a leitura do relógio, pode-se apresentar o ponteiro da hora muito curto e aquele dos minutos muito longo, atingindo estímulos discriminativos cromáticos, azul para o ponteiro dos minutos, vermelho para aquele das horas). Não faltará o modelo ou *modeling*, nem mesmo o sistema de aprendizagem por imitação de um modelo.

Procederá a atenuação das ajudas diretas para que a aluna proceda na aprendizagem de uma dada habilidade.

Critérios de avaliação e acompanhamento

No final de cada atividade didática/ educativa se procederá a uma verificação para conhecer os objetivos atingidos pela jovem mediante:

- testes didáticos;
- questionários;
- grades;
- formulários estruturados;
- outro material que seja adequado à aluna.

Programa sobre atividades de autonomia

É necessário acrescentar e enfatizar mais uma vez que entre os objetivos a serem buscados na educação de sujeitos *inâbeis*, particular atenção deve ser dada à promoção de habilidades úteis para a integração

na sociedade em que o indivíduo vive; habilidades que permitam, dentro do possível, o cuidado e a autonomia de acordo com critérios e exigências próprias.

Nessa perspectiva, são de suma importância as habilidades de autonomia, que nos sujeitos *handicappati*, seja por causa de seu déficit ou por inadequadas modalidades de ensino por vezes adotadas, mostram-se carentes.

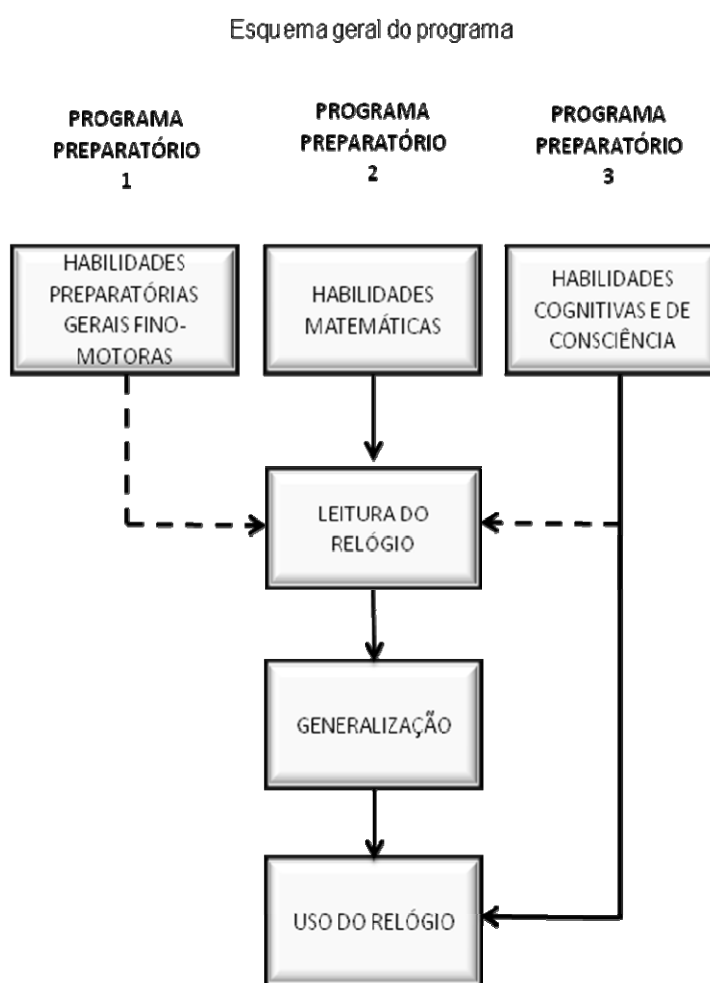
Além disso, o trabalho sobre a autonomia apresenta quatro importantíssimas vantagens no confronto da didática tradicional:

- permite freqüentemente o ensino ao aluno qualquer coisa que é realmente em nível de aprender;
- é concretamente útil ao aluno *inábil*;
- adquirir autonomia pode-se considerar como um passo à frente rumo à normalidade;
- a motivação: trabalhar no campo da autonomia tem freqüentemente, inclusive para os alunos difíceis, uma forte carga motivadora: é finalmente colocado algo prático, algo em que possam ver o resultado.

É considerado de basear a importância de incluir na programação individualizada de X. um específico programa sobre habilidade e autonomia. Em particular tal programa foi colocado pontualmente para o desenvolvimento de uma habilidade integrante: a leitura do relógio e a habilidade de gestão do tempo⁷.

A seguir é apresentado o esquema geral do programa:

Figura 1 – Esquema geral do programa



⁷ F. Celi, D. Ianes, *Imparo a... leggere l'orologio*, Centro Studi Erickson, Trento, 1992.

Tal programa educativo é articulado a uma série de fases que implicaram as seguintes operações:

- a) Análise e avaliação dos problemas e das potencialidades presentes em X.
- b) Formulação dos objetivos;
- c) Implementação dos passos instrucionais necessários;
- d) Monitoramento constante da atividade em curso; com o objetivo de verificar sistematicamente a adequação dos objetivos precedentemente formulados.

Naquilo que concerne a primeira operação, aquela relacionada à avaliação, é necessária a prevalência de formulários de avaliação⁸

É resultado que X. é particularmente motivada ao uso do relógio e há habilidades gerais finomotoras e de habilidades lógico-matemáticas; enquanto *não demonstra habilidades como o conhecimento do significado do tempo, a leitura do relógio e, obviamente, a generalização e o uso do relógio.*

À luz dessas informações, passa-se à formulação dos objetivos e das atividades correspondentes em seguida reportados.

<i>Formulação dos objetivos</i>	
<i>I Objetivo Geral</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Consciência do significado do tempo	discriminação antes-depois ordenação das seqüências demonstradas associação ação-hora correspondente
<i>II Objetivo Geral</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Leitura do relógio	2.1 leitura das horas 2.2 leitura de frações de hora 2.3 leitura dos minutos 2.4 leitura de horas e minutos juntos 2.5 produção de horas e minutos pedidos
<i>III Objetivo Geral</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Generalização das habilidades de leitura do relógio	3.1 leitura do relógio sem minutos escritos 3.2 leitura de relógio sem horas escritas 3.3 leitura de relógios “fáceis” 3.4 leitura de relógios de tamanho normal 3.5 leitura de relógios digitais 3.6 leitura com “variantes” das expressões aprendidas
<i>IV Objetivo Geral</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Uso do relógio	4.1 cumprir ações em horários determinados 4.2 cumprir ações após determinados intervalos de tempo 4.3 consultar e usar um horário

Modalidades de intervenção

⁸ O formulário utilizado são tratadas por F. Celi, D. Ianes, obra já citada.

Tal programa foi desenvolvido de março a maio de 1994, predominantemente no laboratório de apoio.

Foi desenvolvido junto ao professor de apoio da área científica, também docente de X.

O trabalho foi predominante mente em grupo, mas em modo particular X. trabalhou com uam jovem Y., a qual freqüenta a II classe e apresenta um retardo mental médio. Y. era incapaz de ler o relógio e controlar o próprio tempo, assim envolvê-la nesta experiência educativa foi simples.

Os encontros foram programados com sistematicidade: 2 vezes por semana, na quarta-feira e na sexta-feira por três horas consecutivas.

Todas as atividades desenvolvidas foram apresentadas à aluna de *forma lúdica* e a competição que inevitavelmente surgiu apresentou-se de forma altamente estimulante e motivante.

Para aquilo que concerne a metodologia, considera-se oportuno utilizar as seguintes técnicas de ensino:

- a) ajudas (prompt): físicas, gestuais, verbais;
- b) prevenção das respostas erradas: consiste em ajudar o aluno com sinais que bloqueiam a resposta errada antes que esta seja emitida;
- c) a modelagem (ou *modeling*): consiste em mostrar ao aluno aquilo que se espera dele. É possível utilizar tal metodologia didática em cada circunstância, essa porém torna-se mais importante quando feita em pares que em tarefas mais complexas.

Habilidades e comportamentos complexos como a autonomia social não podem ser ensinados somente em teoria, de fato no caso de X. tal metodologia foi particularmente eficaz, enquanto nos sujeitos Down a modalidade de aprendizagem é predominantemente do tipo imitativo.

- d) O reforço consiste em “premiar” um dado comportamento do aluno com a finalidade de torná-lo mais provável no futuro ou mais freqüente. Reforçar significa organizar a situação didática e ambiental de modo que certas respostas tornem-se sempre mais fortes, mais prováveis, por produzirem diretamente conseqüências positivas para quem a emite. Existem vários tipos de reforçadores. Com X. são predominantemente utilizados: *reforçadores dinâmicos* (“Coragem, assim que terminar vamos pra academia dançar”), *reforçadores informativos* (“Parabéns, conseguiu ler o relógio completamente sozinha”).

Organização prática das sessões de aprendizagem

O programa se desenvolveu predominantemente no laboratório de apoio no qual X. conseguiu alcançar níveis cognitivos muito elevados.

Foi iniciada uma nova sessão submetendo a jovem a *provas de verificação*, com a finalidade de sondar o nível de aprendizagem alcançado na vez precedente; se fossem encontrados alguns problemas, era retrocedido até o ponto em que se era interrompido o processo de aprendizagem. É decidido terminar cada sessão com um sucesso de X., avisando-a que o programa estava procedendo bem, mantendo assim alta a sua motivação a ir adiante com entusiasmo.

Com a finalidade de consolidar a aprendizagem, foram exploradas todas as ocasiões para favorecer a considerada supra-aprendizagem, que aumenta a probabilidade que a recordação de quando aprendeu se mantenha no tempo.

Importante mostrou-se a contribuição da colega da área científica, cuja presença consentiu uma *supervisão* do trabalho desenvolvido. Desse modo, aquilo que observava permitiu uma oportunidade de ver e de identificar os progressos da aluna e de coletar os pontos de acertos e erros de quem estava conduzindo a sessão didática.

Em tal programa são utilizados os seguintes instrumentos didáticos:

- materiais estímulo facilitadores: materiais modificados, nos quais foram inseridas ajudas e estímulos de diversos tipos (estímulos discriminativos; estímulos enfatizados);
- o jogo *Sapientino orologio* ou “Relógio Sabidinho”;
- papelão, tesoura, lápis de cor, lápis.

As verificações foram realizadas mediante:

- formulários estruturados;

- jogos didáticos como *Sapientino orologio*;
- ações estimuladas.

Resultados

Os resultados obtidos desta experiência educativa mostraram-se satisfatórios: atualmente X. é capaz de ler corretamente as horas e os minutos seja em relógio de ponteiros ou digital. Particularmente satisfatórios são os dados obtidos naquilo que se refere à habilidade de cumprir ações em horários determinados: a jovem, mediante a simulação de situações reais demonstra possuir a capacidade de cumprir, autonomamente, ações em horários específicos, acompanhando o horário pelo seu relógio pessoal