

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: INFLUÊNCIA NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Eray Proença Munizⁱ
Élcia Esnarriaga de Arrudaⁱⁱ

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
flarruda@brturbo.com.br

RESUMO:

Este texto é um “recorte” de estudos desenvolvidos sobre Políticas Públicas Educacionais e questões relacionadas à Educação Especial Brasileira. O objetivo geral buscou apresentar 1) o nível de influência dos Organismos Internacionais na década de sessenta, quando foram delineados os primeiros traços da elaboração de uma política educacional brasileira para a Educação Especial; 2) como esses organismos ocuparam papel determinante na elaboração daquela política; e 3) como, na década de noventa, novamente se posicionaram frente a essa modalidade educacional para continuar influenciando o século XXI. Assim, resgatou-se parte da história da Educação Especial Brasileira nas décadas de sessenta, setenta e oitenta; incluiu-se a significativa década de noventa, em que se firmaram vários acordos internacionais. Analisou-se o movimento da Política Educacional Brasileira dos anos de 2000 a 2004. A análise foi documental e, com o respaldo das categorias Estado, Políticas Públicas Educacionais e Educação Especial, buscou mostrar como esses organismos continuam a desempenhar relevante papel na determinação de nossas políticas sociais. A metodologia consistiu no levantamento bibliográfico de documentos oficiais e publicações. As considerações finais teve por base os objetivos propostos neste estudo.

Palavras-chave: Estado, Políticas Públicas Educacionais, Educação Especial, Organismos Internacionais.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND INTERNATIONAL ORGANISMS: INFLUENCE ON THE PATH OF BRAZILIAN SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT:

This paper is a “cutting” of the studies carried out about Educational Public Policies and issues related to Brazilian Special Education. The general objective tries to present 1) the level of influence of the International Organisms in the sixties, when the first features of the elaboration of a Brazilian Education Policy for Special Education were delineated; 2) how these organisms played a determining role in the elaboration of that policy; and 3) how, in the nineties, they once again behaved face to this education modality in order to go on influencing the twenty-first century. Thus, it was necessary to go back in the History of Brazilian Special Education in the sixties, seventies, eighties, and especially the nineties, when several international agreements were signed. The movement of the Brazilian Education Policy from 2000 through 2004 was analysed. The analysis was documental and, with the support of History, State, Educational Public Policies and Special Education, tried to show how these organisms have still played a relevant role in determining our social policies. Methodology consisted in a survey in official documents and publications. Final considerations were based on the objectives proposed by this study.

Key-words: "State, Educational Public Policies, Special Education, International Organisms

Introdução

Este texto é um “recorte” de estudos que temos desenvolvido sobre Políticas Públicas Educacionais e questões relativas às Políticas da Educação Especial Brasileira. O artigo se propõe a apresentar o nível de influência ou mesmo o papel determinante que os Organismos Internacionais ocuparam e ainda ocupam no desenvolvimento de projetos que respaldam o Sistema Educacional Brasileiro. Pretende-se, por meio da análise documental mostrar como esses organismos exercem influência na proposição das Políticas Públicas da Educação e da Educação Especial brasileira.

Como o objeto de estudo do artigo é as Políticas Públicas Educacionais relacionadas à Educação Especial e a influência que os Organismos Internacionais exercem sobre essa modalidade de educação no País, então, houve-se por bem retroceder na história e resgatar o que se escreveu sobre essa temática na sua gênese, ou seja, na sua origem, quando se apresentou uma proposta para essa modalidade na política educacional brasileira.

1. (Re)visitando a História da Educação Especial Brasileira

Assim, antes de se apropriar das questões específicas a respeito dos Organismos Internacionais e a influência que esses exercem sobre as Políticas Públicas relacionadas à educação e à educação especial brasileira, efetuou-se um breve retrospecto da história dessa modalidade de educação, com a finalidade de resgatar os primeiros registros de ações em que se envolveu, mesmo que indiretamente, o governo brasileiro com a educação da pessoa deficiente no Brasil.

Os registros da gênese dessa modalidade de educação, no Brasil encontram-se nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado, ou mais precisamente, do século XX.

Nos anos de 1950 surgiram as primeiras ações relacionadas ao atendimento educacional para a pessoa **excepcional**ⁱⁱⁱ em nível nacional, com um tímido respaldo do governo brasileiro. Essas primeiras ações estiveram vinculadas à criação de Campanhas direcionadas a grupos específicos por natureza de suas deficiências.

As campanhas quase sempre estiveram sob a liderança das instituições privadas, mas de alguma forma sinalizaram, também, o início das primeiras ações em conjunto com o Governo Federal, mesmo porque até então, ações que se destinavam ao atendimento (educacional e/ou assistencial) da pessoa deficiente, no Brasil, aconteciam isoladamente, e por meio da iniciativa privada.

A primeira Campanha destinou-se ao atendimento da pessoa com deficiência auditiva. Em 1957, o Decreto Federal nº 42.728, instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (MAZZOTTA, 1996).

Em 1958, o Decreto Federal nº 44.236, instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão.

Em 1960, sob a liderança da Sociedade Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), ambas localizadas no Rio de Janeiro e com o apoio do Ministro de Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, instituiu-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)^{iv}.

A Campanha para a pessoa com deficiência mental teve por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a “assistência educacional” das crianças retardadas, bem como, de outros deficientes mentais (MAZZOTTA, 1996).

Torna-se necessário esclarecer que, de forma direta, foi somente em 1960 que o governo brasileiro se envolveu mais efetivamente com a questão da educação para a pessoa

deficiente. No Brasil, anteriormente a esse período, as ações eram isoladas e pertenciam, exclusivamente às redes privadas de educação Apae e Pestalozzi.

O objetivo da Campanha de 1960 se respaldou no “treinamento, na reabilitação e na assistência educacional”. Essa forma de atendimento permaneceu em uso constante na Educação Especial brasileira, por quase três décadas, e prevaleceu por mais tempo, ao tratar da pessoa com deficiência mental; esse panorama só começou a se alterar no Brasil no fim da década de oitenta.

Mazzotta (1996) reafirma a origem da Educação Especial no Brasil,

[...] nasceu por meio de ações isoladas e individuais por parte de pessoas que diretamente estavam envolvidas com a questão da deficiência, e esse envolvimento, quase sempre esteve respaldado por experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos Mazzotta (1996, p. 17).

Para Bueno (1993) a expansão da Educação Especial no Brasil só aconteceu, de fato, na década de sessenta, mesmo assim, grande parte da população de pessoas “excepcionais” não fora absorvida pelo sistema de ensino.

O autor enfatiza que naquela época havia apenas um reduzido número de vagas nas escolas públicas, e que essas vagas concorriam, de outro lado, com a rede privada de Educação Especial que assumiam, predominantemente, os alunos supostamente indicados para a educação especial, na medida em que era responsável direta por ampla parcela do atendimento da pessoa deficiente no Brasil.

A rede privada de Educação Especial se direcionou por dois tipos de atendimentos, um que teimou em persistir até meados dos anos de 1980, por meio do atendimento educacional e/ou assistencialismo, em instituições filantrópicas (que atendia o extrato mais pobre da população, objeto de caridade pública), desrespeitando os direitos de cidadão, dessas pessoas. O outro tipo de atendimento foi o oferecido aos extratos superiores da população (a esses foram garantidos os serviços de educação e saúde de alto nível) (BUENO, 1993).

Não há o que discutir é consenso entre pesquisadores e historiadores da educação brasileira que a Educação Especial no Brasil, até praticamente a década de setenta, esteve sob a responsabilidade, quase que total, das instituições privadas de nosso país.

Evidência-se da discussão acima, que até os anos de 1960 do século XX, no Brasil, a pessoa deficiente ainda não fora contemplada com uma proposta de Política Educacional voltada exclusivamente para o seu atendimento, na rede pública do ensino brasileiro.

De outro modo, esclarece-se que até a década de sessenta, não era só a pessoa deficiente que se encontrava sem atendido educacional no sistema público de ensino, mas grande parte da população de estudantes do Brasil.

Tabela: 1. Brasil. Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – 1900/1960

População de 15 anos ou mais			
Ano	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico

Nota: (1) milhares

Os dados acima indicam que na primeira parte do século XX, no Brasil, o processo de escolarização não fora um dado relevante para toda a população brasileira. O percentual só começou a se alterar significativamente a partir da década de sessenta. Nessa década houve maior ênfase no processo de industrialização, especialmente, quando ocorreu o processo de revitalização da escola brasileira.

Posto isso, seria leviano afirmar que até a década de sessenta, do século passado, o governo brasileiro ainda não havia implementado um amplo processo de escolarização pública para a pessoa deficiente.

Em 1972, o Ministro da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 25/MEC, o Grupo de Trabalho que deveria reunir elementos para **delinear a política e as linhas de ação do Governo brasileiro** no que diz respeito à educação da pessoa **excepcional**^v (PIRES, 1974, grifo nosso).

O Grupo de Trabalho recebeu a denominação de “Grupo-Tarefa de Educação Especial”. Tudo indica que esse grupo de trabalho foi constituído somente após uma solicitação formal, por meio de carta, do então Presidente da Federação Nacional das APAEs, Dr. Justino Alves Pereira, em que, encarecidamente, solicitava ao Senhor Ministro da Educação e Cultura a, “[...] adoção de medidas urgentes para que o campo do ensino e amparo ao excepcional fosse dinamizado, numa hora em que todos os outros setores educacionais são reformulados e acionados” (PIRES, 1974, p. 85).

O Senhor Ministro da Educação e Cultura solicitou providências imediatas junto ao Conselho Federal de Educação (CFE), para que se “[...] equacionasse subsídios relacionados à educação dos excepcionais”^{vi}.

Após a solicitação, acima mencionada, o Ministro da Educação instituiu o “Grupo-Tarefa de Educação Especial”, com o objetivo de estudar uma proposta que se transformasse em política para o atendimento aos “excepcionais”.

A responsabilidade dos trabalhos do Grupo-Tarefa foi delegada a Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). O grupo de trabalho foi composto por membros das Campanhas de Cegos e de Surdos, além de outros educadores do país, contou também com a Assessoria Técnica do Professor James J. Gallagher, Diretor do “Centro de Desenvolvimento da Criança Frank P. Graham”, Universidade da Carolina do Norte (USA), e David M. Jacson, Superintendente para Pesquisas, Planejamento e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública, Illinois, (USA), e ainda com um Consultor da Organização das Nações Unidas (Unesco).

Essa equipe elaborou um projeto que foi denominado de “Projeto Prioritário nº 35”. O resultado dos trabalhos elaborados pelos participantes do Grupo-Tarefa foi entregue à Secretaria Geral do MEC, em 28 de fevereiro de 1973.

A primeira atividade do Grupo-Tarefa foi a de levantar a real situação da Educação Especial no Brasil até a década de setenta. Alguns pontos de relevância foram destacados, como,

[...] o atendimento aos excepcionais não está apresentando padrões quantitativos e qualitativos satisfatórios; algumas unidades **federadas não dispõem de instituições e serviços de educação especial**; verificou-se nas unidades federadas a ausência de infraestrutura técnico-administrativa para a realização do serviço; ausência de pessoal especializado em número suficiente; recursos necessários à educação especial; a legislação precisa ser revista; do ponto de vista econômico, o atendimento aos excepcionais representa um investimento compensador [...], dentre outros [...] (PIRES, 1974, p. 13, grifo nosso).

Algumas questões nortearam o trabalho do Grupo-Tarefa, tais como: “Que tipo de educação oferecer para a consecução do grande Projeto Nacional? Como atender adequadamente a toda a população na faixa etária da escolaridade obrigatória? E a profissionalização a ser efetivada no 2º grau? A Educação Especial constitui prioridade na política educacional brasileira?”.

Antes mesmo de iniciar os trabalhos, o Grupo-Tarefa já tinha algumas respostas, tais como: “Tal tipo de educação é complexo, dispendioso e multidisciplinar, exigindo planejamento e ação sistemática para que apresente os resultados desejados” (PIRES, 1974).

Em relação às atividades desenvolvidas pelo Grupo-Tarefa, quanto à assessoria norte-americana, torna-se necessário esclarecer que se tratou, possivelmente, da primeira ação de organismos internacionais na orientação de questões relativas a formulação das primeiras propostas para a Educação Especial Brasileira.

Essa assessoria teve a participação direta dos especialistas em Educação Especial Norte-Americanos, James Gallagher e David M. Jacson e parece que não se restringiu exclusivamente em cooperar/auxiliar a educação brasileira que necessitava de apoio, isto é, de ajuda, em vista da necessidade de estruturar o serviço educacional que atendesse eficientemente as pessoas com deficiências no Brasil.

A assessoria teve por finalidade orientar a equipe brasileira com ações norteadoras da educação para a pessoa deficiente no Brasil. Ingênuo seria, entender que essa “ajuda e/ou cooperação” fora apenas uma proposta desinteressada ao governo brasileiro.

A história registra que o governo brasileiro e o governo americano^{vii} na década de sessenta firmaram seus primeiros acordos internacionais, em prol da educação brasileira que, segundo aquele governo, necessitava de uma implementação com vistas a obter melhores resultados em suas ações.

O interesse do governo americano pela educação do Brasil não pode ser considerado como “ações desinteressadas”, pois os acordos deixam transparecer o interesse extremo em poder direcionar critérios para que sejam desenvolvidos nos países periféricos com a certeza de que essa influência estaria resultando em benefícios diretos para o capitalismo internacional (ROMANELLI, 1986).

Essas “ajudas e/ou cooperações” nada mais significou que o marco inicial da presença de Organismos Internacionais na Educação Brasileira e o fortalecimento da ideologia do capital, bem como, a sua influência direta no sistema educacional brasileiro.

Outro fato que marcou esse período foi que a orientação norte-americana, implementada por meio de especialistas, no Brasil, com a finalidade de implantar as idéias da Teoria do Capital Humano para ser utilizada na Educação, inclui-se também a Educação Especial Brasileira. Visto que para o especialista James Gallagher (apud PIRES, 1974), participe do Grupo-Tarefa como assessor externo,

[...] o custo da educação especial seja maior do que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos, [...] as despesas com educação de uma criança infradotada são muito menores do que os custos com a sua manutenção durante o seu período de vida, caso ela não receba treinamento.

Esse mesmo especialista, apontou em seu relatório final, no trabalho com o Grupo-Tarefa, o resultado de uma pesquisa americana em que comprova que,

[...] um retardado entre as idades de 10 a 60 anos pode custar 250,000 dólares para os cofres públicos durante toda a sua vida, enquanto que o

mesmo indivíduo, recebendo educação e tratamento adequados, pode se tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. O custo extra que representa os gastos com a educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores [...].

A citação acima mencionada vem diretamente ao encontro da proposta elaborada por defensores da Teoria do Capital Humano e sua visão economicista da educação (FRIGOTTO, 1993).

Os primeiros acordos firmados pelos governo brasileiro e americano foram denominados de acordo MEC/USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), datados de 26 de junho de 1964.

O objetivo desse acordo foi “o Aperfeiçoamento do Ensino Primário Brasileiro”, e incluiu a participação de seis assessores americanos por um período de dois anos. Após o primeiro acordo, outros foram firmados, todos com a participação direta da assessoria norte-americana na Educação Pública Brasileira, bem como, o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos.

Pode-se ressaltar que os anos de 1960 foram marcados pela influência direta da assessoria norte-americana na Educação Brasileira, sob a denominação de “ajuste e reestruturação do Sistema de Ensino Brasileiro”.

Em relação aos acordos firmados pelos dois governos, a União Nacional dos Estudantes (UNE) denunciara que esses acordos eram mecanismos de subordinação da educação brasileira aos interesses norte-americanos (RIBEIRO, 1987).

Parece que na década de sessenta o governo brasileiro, na tentativa de modernizar a educação, definitivamente, deu o primeiro passo para estabelecer os laços de dependência ao capital internacional atrelados à educação do País ao se respaldar na assessoria da USAID. Observa-se, também, que até mesmo a educação para a pessoa deficiente no Brasil, desde a sua origem, esteve marcada pela orientação de organismos internacionais.

Nos anos de 1970 registra, no Brasil, o marco inicial da educação para a pessoa deficiente respaldados nos trabalhos efetuados pelo Grupo-Tarefa. Esse trabalho teve a duração de um ano, e como resultado o governo brasileiro criou, no Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)^{viii}.

Órgão Central de Direção Superior que teve por finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Ao criar um órgão específico para cuidar da questão da educação da pessoa deficiente no Brasil, extinguiu-se as Campanhas mencionadas anteriormente.

A expansão da Educação Especial no Brasil, só ocorreu, de fato, a partir da criação do Cenesp, pois foi a partir das ações desse órgão que praticamente todas as unidades federadas começaram a implantar, por meio de suas Secretarias de Educação, um núcleo e/ou uma Secretaria de Educação Especial em cada Estado.

No plano legal, a Criação do Cenesp ocorreu no período em que a sociedade brasileira estava deixando para trás as marcas vivenciadas pelo golpe militar de 1964 e se movimentava em prol de ações educacionais mais efetivas para o País, embora, ainda sob o impacto do regime militar.

Em relação à Educação Especial, um dos objetivos do Cenesp foi a implementação de Oficinas Pedagógicas. Essas oficinas deveriam inserir as pessoas deficientes, inclusive as com deficiência mental, para que, por meio de técnicas, pudessem ser integradas em algum tipo de trabalho, com a finalidade de contribuir lucrativamente com a sociedade em amplo desenvolvimento na década de setenta.

Essa leitura está relacionada ao discurso que defende a educação geral vinculada ao desenvolvimento do país e ao aumento da produtividade; as pessoas com deficiência,

mesmo os deficientes mentais, não poderiam ficar de fora do tecnicismo proposto pela Lei nº 5.692, de 1971, tanto que, as primeiras iniciativas oficiais nos Estados previam a criação e a instalação de oficinas pedagógicas no interior das instituições e/ou escolas da rede pública de educação, pois ao mesmo tempo em que se tentava a integração da pessoa deficiente à sociedade, essa deveria, também, ser útil via processo do trabalho, pois essa forma pareceu ser a única ou, quando muito, a principal via de integração da pessoa deficiente à sociedade durante toda a década de setenta, no Brasil.

2. Os Organismos Internacionais: trajetória nas Políticas Públicas da Educação e da Educação Especial Brasileira

2.1. Origem dos principais organismos internacionais

Os registros da história mostram que os organismos internacionais foram criados para atuarem com diferentes propósitos na sociedade, para tanto, torna-se necessário, mesmo que de forma sucinta, resgatar, neste texto, a origem desses órgãos, especialmente àqueles que tiveram e ainda têm papel preponderante na atuação com as políticas sociais dos diversos países, da qual a educação está diretamente inserida.

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são originários das conferências e dos acordos firmados em Bretton Woods, Estado de Novo Hampshire (EUA), em 1944, ocasião em que se registrou a presença de 44 países com a finalidade de discutir os destinos do pós-guerra na Europa, bem como a necessidade da criação de instituições sólidas e com capacidade para oferecer maior estabilidade à economia mundial para, assim, impulsionar o crescimento econômico e, especialmente, evitar que novas crises internacionais se formassem. Desses acordos, em 1945, criou-se o Banco Mundial, e um ano mais tarde, em 1946, criou-se o FMI (BORÓN, 1995; SCAFF 2000).

Na década de setenta, após a reconstrução da Europa, o Banco Mundial, segundo a concepção do próprio Banco, se tornou uma das principais fontes de assistência para o desenvolvimento no mundo. Sua meta principal foi a de ajudar as pessoas e os países mais pobres. Atualmente, a principal meta de trabalho do Banco Mundial é a redução da pobreza no mundo em desenvolvimento. O Banco usa os seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos, para ajudar os países em desenvolvimento numa trilha de crescimento estável, sustentável e equitativo.

O Banco Mundial não age isoladamente no intento de alcançar suas metas, conta com a colaboração de outros organismos internacionais, como: os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Mundial do Comércio (OMC); e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os organismos, acima mencionados, se tornam agentes de cooperação do Banco Mundial e realizam estudos, especialmente na esfera social, com a finalidade de atender medidas emergenciais para a população mais carente do mundo.

Já em relação ao Fundo Monetário Internacional, esse organismo internacional tem ajudado a evitar que crises financeiras se alastrem em muitos países; contribui, também, com estudos específicos que têm como finalidade auxiliar no desenvolvimento dos países chamados de “mercados emergentes”, e atua na reforma social desses países.

Quanto à Organização Mundial do Comércio, essa organização atua em parceria com o Banco Mundial para que os países em desenvolvimento possam obter benefícios no comércio mundial

Conforme estudo elaborado por Silveira (2006), na década de noventa o Banco Mundial financiou projetos para a área educacional de 94 países, entre eles, o Brasil. Esses financiamentos ocorreram especialmente porque, para o Banco, a Educação é considerada promotora de crescimento econômico.

2.2 Histórico e atuação de Organismos Internacionais na Educação Brasileira

Os registros históricos, bem como os relatos da história da Educação Especial brasileira, mencionados no subitem 1.1 deste artigo, dão conta de mostrar que a presença e a atuação de organismos internacionais na educação brasileira estão presentes desde os anos de 1960.

De acordo com Silva (2002),

[...] a política do Banco Mundial pode ser localizada nos anos de 1960 e 1970 quando houve uma acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrícula dos países devedores [...] e da disseminação da idéia de melhoria do **status** social, vinculado à educação, e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico. (Silva, 2002, p. 63).

Esses registros indicam que a década de sessenta, parece ter sido, de fato, o marco inicial das negociações do Governo brasileiro junto aos organismos internacionais, visando a liberação de recursos destinados à Educação Brasileira.

No entanto, a história registra que em 1949, o Brasil recebeu seu primeiro empréstimo do Banco Mundial com o valor de 75 milhões de dólares (Soares, 1998). A autora não menciona se desse montante houve alguma liberação de recursos destinados para o investimento educacional.

Após esse primeiro empréstimo, vários outros se sucederam. No período de apenas cinco anos, de 1949 a 1954, ocorreu, por meio de projetos do Banco Mundial, a liberação do montante de 194 milhões de dólares. Segundo Soares (1998), só para o Brasil, nesse ínterim foram liberados 14% dos empréstimos totais aprovados pelo Banco.

Depois destes empréstimos houve um espaço de silenciamento entre o Banco Mundial e o Governo Brasileiro, especialmente por motivos políticos, o Brasil ficou um período de quase onze anos sem agendar nenhum empréstimo com o Banco Mundial.

Na era Vargas o governo brasileiro se afastou de contrair esses empréstimos, tendo em vista divergências políticas entre o Governo brasileiro e a política implementada pelo Banco, fato esse, que se agravou no período de Juscelino Kubitschek com rompimento definitivo no governo de João Goulart, em 1964.

Na década de setenta, período em que perdurava o regime militar no governo brasileiro, o Banco Mundial retoma novamente suas negociações com integrantes do Governo brasileiro, tanto que nessa mesma década, o Brasil tornou-se o maior tomador de recursos do Banco por meio das ações do BIRD.

Os registros nos mostram que nos anos de 1966 a 1976, o Banco financiou para o Brasil: (9,2%) para agricultura; (32,6%) para energia; (33,0%) para transporte; (19,7%) para indústria; (3,0%) para água e esgoto; (1,6%) para educação; (0,8%) para outros (Araújo, 1991 apud Soares, 1998, p. 32).

Percebe-se pelos percentuais apresentados, que na década de setenta o Brasil não priorizou a educação nem mesmo por meio dos empréstimos tomados do Banco Mundial. Enquanto se gastou (32,6%) com energia e (33,0%) com transporte, para a educação foi destinado, apenas, (1,6%).

Há que se destacar, e talvez essa seja uma justificativa para esse percentual tão pequeno em comparação aos demais. Nessa década, a de setenta, o Banco Mundial alterou o seu panorama de atuação, suas ações deveriam estar voltadas, apenas, para atender os mais pobres, talvez por isso, no Brasil se priorizou a expansão da agricultura, já que o povo precisava comer, mas há que se considerar que a agricultura sempre foi uma fonte de riqueza do comércio brasileiro, neste caso, ao priorizar a agricultura, estava se priorizando o comércio, que geraria lucros, tanto interno, quanto externo. Outro fato a se considerar, é que, às indústrias brasileiras precisavam do potencial de energia solidamente ampliado para que pudessem produzir satisfatoriamente.

Tem-se que, na década de setenta, os (1,6%) de recursos do Banco Mundial destinados à educação serviram para oferecer retaguarda nos projetos do ensino profissionalizante, do ensino agrícola e do ensino industrial de nível médio.

Ainda, segundo Soares (1998), a relação do Brasil com o Banco Mundial via FMI, durante a década de oitenta foi bastante tumultuada. Houve pressões do Banco para que o Brasil se enquadrasse em sua política de ajustes econômicos, ocorreram momentos, em que, o Governo brasileiro cedeu às exigências do Banco, todavia, teve também, períodos de recuos parciais por parte do Governo.

Nesse período a Política adotada deveria ser de total recessão, visando, tão somente, o pagamento da dívida externa, porém, no fim da década de oitenta o Governo brasileiro lança mão de programas de estabilização, decretou a moratória parcial, fato esse que contrariou, definitivamente, as propostas de ajustes dos organismos multilaterais.

Em 1989, ocorre uma acentuada queda no nível de empréstimos do Banco para com o Governo Brasileiro, de um percentual de dez por cento, esse passa para (4,9%) do total de empréstimos concedidos pelo Banco.

Vários outros fatores contribuíram para essa acentuada queda, um deles foi a não obediência às determinações do Banco; outro fator foi a decisão do Banco investir prioritariamente fora da América Latina. Há que se considerar que as divergências políticas entre o Governo brasileiro e os critérios estabelecidos pelo Banco também contribuíram.

Aliado a todos esses fatores, na década de oitenta, o Banco Mundial adota um novo direcionamento quanto a distribuição de seus recursos; do montante emprestado, (2,0%) deveria ser destinado à educação, porém os financiamentos deveriam ser destinados para o investimento em projetos para o ensino fundamental.

Outro fato que necessita ser ressaltado, é que nessa década, a posição do Banco já começava a adotar os princípios da ideologia neoliberal^{xi}, essa deveria orientar e incentivar a redução no investimento em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) (SILVEIRA, 2006).

Na análise de Silva (2000), o propósito, único, do Banco Mundial em direcionar os gastos do Estado com a educação dos países tomadores dos empréstimos, tem a intenção de manter esses países subordinados às políticas do Banco.

A partir dos anos de 1980, o Banco Mundial tem sido o principal organismo internacional de financiamento para a educação na América Latina e, em especial, no Brasil. Neste, o sistema educacional está sob a égide das políticas setoriais estabelecidas pelo BIRD, que prescrevem políticas, estratégias, programas e reformas a fim de consolidar a hegemonia ideológica, militar e financeira comandada pelos Estados Unidos, ainda que confinado os governos latino-americanos à submissão e dependência sempre renovadas (SILVA, 2000, apud SILVEIRA, 2006, p. 109).

Pelas informações prestadas, anteriormente, há que se ressaltar que a análise de Silva (2000) parece estar destoante do real, especialmente porque, o montante de recursos liberados para a educação na década de setenta foi de (1,6%), enquanto que na década de oitenta ficou nos (2,0%). Então não se pode afirmar que esses percentuais sejam tão significativos ao ponto de determinar as decisões de uma política de Estado.

Sabe-se que as determinações do Banco são de extremo nível de exigências, no entanto, se percebe que houve períodos em que o Governo brasileiro avançou, mas houve períodos de recuos e os impasses gerados, principalmente, pelos descumprimentos dessas determinações.

Na década de noventa uma nova agenda de prioridades foi estabelecida pelo Banco para a liberação dos empréstimos. A ênfase daquele momento se voltou, prioritariamente para o atendimento da educação básica, a qual, continua nos dias atuais.

No ano de 1995 houve, no Rio de Janeiro, a I Conferência Anual do Banco Mundial sobre o Desenvolvimento da América Latina e Caribe. Nessas conferências se ressaltou que a prioridade do Banco para com os países em desenvolvimento seria com o investimento na aplicação de recursos para a educação básica.

Naquela época, o Banco Mundial entendeu que os Países deveriam investir, prioritariamente, na educação básica, visto que se considera que a educação é uma das responsáveis pelo desenvolvimento dos países.

Conforme Di Giorgi (1996, p.15),

os organismos internacionais nunca antes revelaram tanta ‘preocupação’ com a educação. Para o autor, além desses organismos, intelectuais como Simão Schwartzman, Cláudio Moura e Castro, economistas como Kandir (94), Serra (91), dentre outros, propõem orientar a atividade educacional a partir de requisitos e justificativas econômicas e estratégias adequadas ao mundo contemporâneo.

O que nos chama a atenção, e como propõe Di Giorgi: “antes, apenas os educadores consideravam a educação a grande prioridade nacional, hoje ela é assim considerada por empresários, economistas e por organismos internacionais”.

Ao analisar o panorama do que representa o Banco Mundial para muitos países, inclusive para o Brasil, pode-se perceber, num primeiro momento, que os interesses do Banco se limitam a “desejar reduzir a pobreza no mundo” e até mesmo reduzir o número de pessoas sem escolarização, porém, na análise de autores que discutem essas questões, a participação desses organismos internacionais na política de muitos países pode ter outro significado, e que este pode ir mais pela necessidade da sobrevivência do sistema capitalista mundial.

Vários são os autores que analisam a atuação do Banco Mundial sob o aspecto, de que para este, a Educação não passa de um objeto, de uma mercadoria. Desse modo, o Banco é visto como um produto da organização social dos homens, ou seja, do sistema capitalista, presentes neste tempo, na sociedade (SILVEIRA, 2006).

Neste artigo trabalharemos com alguns desses autores:

Coraggio (1998, 75), em um trabalho de pesquisa sobre as propostas do Banco Mundial para a Educação utiliza-se da citação de Haddad et al., 1990, no qual esse autor afirma que:

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, [...] na atualidade [...] seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos

países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas [...]. (BANCO MUNDIAL, 1995).

No raciocínio de Haddad (1990) parece que a oferta principal do Banco Mundial, não está pautada nos financiamentos que concede aos países, e sim, sobre as idéias, ou seja, sobre a assessoria que presta a esses países, já que são essas (as idéias) que contribuirão para dar forma às políticas estratégicas dos países tomadores de empréstimos.

Para Leher (1998, 2001), citados por Silveira (2006, p. 105), as ações do Banco Mundial na educação significam, tão-somente, que os Países tomadores dos empréstimos devem ficar subordinados aos interesses do capital internacional; desse modo, a educação estaria respaldada pela influência ideológica do Banco prosseguindo, assim, no discurso do capital humano.

Silva (2000, 2003), também citados por Silveira (2006, p.109-110) reforça a idéia de que o Banco Mundial é mesmo considerado uma instituição interventora nas políticas educacionais dos países tomadores de empréstimos, porém, faz um ressalva: “para que a intervenção se realize, os países tomadores dos empréstimos precisam consentir e aceitar que a operacionalização de sua política educacional seja determinada pelo Banco Mundial”.

Para Silva, autora mencionada anteriormente, o Banco Mundial têm interesse que seus princípios ideológicos sejam adequados aos dos países tomadores dos empréstimos, e que no caso específico é o Brasil; para essa autora as autoridades brasileiras consentem que a ideologia do Banco sejam incorporada ao ideário da política brasileira.

Os autores mencionados, anteriormente, reforçam a questão da subordinação das idéias, da política brasileira voltadas, quase que totalmente, para os direcionamentos oferecidos pelos Organismos Internacionais, que no caso específico é o FMI, por meio de ações do Banco Mundial.

As discussões apontadas pelos autores, em questão, não são infundadas, elas estão fundamentadas nos possíveis direcionamentos que os organismos internacionais tentam propor por meio de suas ações de “solidariedade/empréstimos”, para que sejam atendidos pelo Governo brasileiro, especialmente, em se tratando da educação do povo, que, segundo aqueles, para a sobrevivência do sistema capitalista precisa receber pelo menos o mínimo de educação.

Outra organização que apesar de propagar em seu ideário que suas ações estão voltadas para “praticar a paz no mundo”, mas que nem por isso deixa de enfatizar a educação como investimento econômico, é a Unesco. Para essa instituição, a educação

[...] não é apenas uma despesa social mas também um investimento econômico e político, gerador de benefícios a longo prazo. Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre as gerações [...] e também, formar pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro, [...]. O investimento educativo é uma condição essencial do desenvolvimento econômico social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise. (Delors, 1999, apud SCAFF, 2000, p. 67).

Desse modo, é possível perceber a proximidade que existe na linha de ação entre as propostas da Unesco e as do Banco Mundial, ambas as organizações tratam a educação no

plano econômico e a vêm no âmbito do capital humano, especialmente quando entende-a como fator “gerador de benefícios a longo prazo”.

Outro fato que se observa é que, na década de noventa, os interesses do Banco se voltaram, prioritariamente, para projetos de investimento no ensino fundamental, já que desde 1995 o Banco vem reconhecendo que não é na escola que se adquire conhecimentos técnicos necessários ao exercício de uma profissão.

Conforme documento do Banco: “El mejor lugar para impartir conocimientos profesionales y técnicos es el lugar de trabajo, [...] (Banco Mundial, 1995)”. Nesse texto, o Banco tenta esclarecer que não cabe a escola oferecer conhecimentos técnicos e profissionais, esse não é o seu papel, essa tarefa é de responsabilidade das próprias empresas, já que ao profissional, ao trabalhador resta apenas o trabalho simplificado.

À escola cabe o papel de proporcionar o conhecimento geral, em nível básico, pois dessa forma estaria oferecendo ao trabalhador as ferramentas necessárias para que esse cidadão se sobressaia no mundo do trabalho e na sociedade como um todo.

Na análise dos documentos da Unesco essa também reforça a ênfase para que se invista numa proposta de se transmitir apenas uma cultura geral ao cidadão trabalhador. Evidência-se, desse modo, que tanto o Banco Mundial como a Unesco vem enfatizando para que os Estados invistam todo o seu potencial apenas no ensino fundamental, ou seja, no ensino básico.

A proposição desses organismos internacionais vem reforçar a visão de que ao cidadão trabalhador deve-se oferecer apenas o mínimo necessário para a sua sobrevivência na sociedade capitalista, como força de trabalho, já que o ensino universitário fica sob a responsabilidade de instituições privadas e apenas para aqueles que podem pagar por esse tipo de ensino.

Se ao cidadão trabalhador as proposições dos principais organismos internacionais que ampliam a discussão educacional para os países periféricos orientam que se deve investir apenas na educação geral, isto é, no ensino fundamental, resta então verificar qual proposta esses organismos apresentam para a educação da pessoa deficiente, nesta mesma sociedade, a capitalista.

3. Organismos Internacionais: influência nas Políticas Públicas relacionadas à Educação Especial Brasileira

A década de noventa, no Brasil, foi marcada pelo movimento internacional de reforma da Educação e se configurou no registro, de que, os países submetidos às orientações dos Organismos Internacionais teriam melhores condições para readequar seus sistemas educacionais, especialmente, com a finalidade de promover a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental para, assim, estarem aptos a enfrentarem os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

No entanto, conforme os dados apresentados na Tabela 1, neste texto, pode-se notar que a educação demorou para ser priorizada pelo Governo brasileiro. Nota-se a ausência de um processo sistematizado de escolarização para uma grande parcela da população brasileira até a década de cinquenta no século XX.

A tabela apresenta a triste realidade da educação brasileira, a população só começou a obter um melhor índice de escolarização, quando, a partir da década de sessenta, se aumentou de forma significativa o quantitativo de escolas da rede pública no Brasil, o processo de industrialização já era uma realidade, daí nasceu a necessidades de ampliar a rede escolar brasileira.

Nessa mesma década, juntamente com a ampliação das oportunidades de escolarização para um maior número da população, se iniciou um movimento em prol da escolarização e/ou institucionalização das pessoas com deficiência, na sociedade brasileira.

Após esse movimento, ocorreu a implantação de algumas classes especiais na rede pública, porém, esse implemento não significou que as reais necessidades das pessoas com deficiência, naquele momento, fossem atendidas, já que o número dos atendimentos fora praticamente insignificante na rede pública.

No Brasil, as décadas de cinquenta e sessenta foram marcadas por intensas mobilizações sociais, especialmente, na área da educação, fruto dessas mobilizações aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961. Essa legislação foi o primeiro documento oficial brasileiro que deu atenção à questão da pessoa deficiente, naquela época, denominada de “excepcional”.

A lei apresenta em seu contexto, mesmo que timidamente, a problemática do atendimento educacional para a pessoa deficiente. Essa ênfase na lei serviu para balizar o início de um processo educacional para essas pessoas. Alguns Estados (poucos) começaram a partir da aprovação da lei, a planejar o processo educacional para a pessoa “excepcional”.

Bueno (1993) discute essa questão e argumenta que o atendimento educacional para essa população, na década de sessenta, foi mínimo, e se restringiu à instalação de algumas classes especiais, em escolas da rede pública em alguns dos Estados da federação.

Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, que fixou determinações para a educação de 1º e 2º grau, no Brasil. Essa Lei foi aprovada no período do regime militar, para atender as necessidades daquele momento histórico, mas nem por isso deixou de tratar da questão do atendimento educacional para a pessoa deficiente, embora, que de forma bastante superficial.

A Lei em referência não aprofundou a discussão, apenas, se limitou a deixar ao encargo dos Conselhos Estaduais de Educação, para que esses estabelecessem normas específicas. Nessa época os parâmetros nacionais, em relação a educação especial brasileira ainda estava engatinhando. Assim, foi que poucos Estados, de fato, deliberaram sobre essa especificidade da educação.

Na década de oitenta, o tratamento destinado à Educação Especial no Estado brasileiro esteve diretamente relacionados à ação dos organismos internacionais. Essa década foi marcada por uma intensa movimentação política em prol da redemocratização da sociedade brasileira, após o longo período em que o Governo Militar prevaleceu na liderança máxima do País. Houve a reorganização dos movimentos sociais, tendo como resultado a organização de entidades e partidos políticos banidos nos anos de 1960. A redemocratização ocorrida nesta década favoreceu para que se efetuassem a transição “negociada” do governo militar para o governo civil, e o restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República (ARELARO, 2000).

Segundo Arelaro (2000) nos fins dos anos de 1980 os movimentos sociais se fazem presentes de forma expressiva na sociedade brasileira, o desejo de implementar os direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil era uma necessidade real.

A efervescência política daquele momento histórico, juntamente com a atuação dos movimentos sociais que exigiam por seus direitos, marcaram esses anos. Em relação à Educação Especial, não foi diferente. O ano de 1981 foi promovido como: “Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).” Jannuzzi (2004) afirma que esse evento sintetizou o espírito dessa luta e contribuiu para solidificar a participação da pessoa com deficiência na discussão de seus próprios problemas.

Esse foi um ganho real, porém, é preciso destacar que, em meio às conquistas sociais, das quais grupos se colocaram em defesa da pessoa com deficiência, a década de oitenta teve também uma outra marca, pois foi nessa década que se concretizou o estabelecimento de um total controle do Estado brasileiro e de uma total dominação da economia brasileira pelo capital financeiro internacional, executado por meio dos organismos internacionais (SAES, 1999).

Segundo Oliveira (2003, p.143-144 in Vila, 1991), foi a partir da década de oitenta que se constatou uma radical redução nos gastos públicos na América Latina com as Políticas Sociais, sob a pressão dos organismos internacionais.

A acentuada redução nos gastos públicos, especialmente em relação às políticas de bem-estar social, em um país nas proporções do Brasil, quando as políticas sociais ainda não haviam sido efetivamente implementadas, contribuiu e ainda continua a contribuir para o que pode ser chamado de caos social, pelo qual a sociedade brasileira tem passado e ainda passa.

Desde a década de oitenta quando efetivamente se iniciaram as reduções nos investimentos em políticas sociais e a conseqüente implementação de políticas setorial focalizada, naquela época, já se indicava que a forma de gerir o econômico e o social no Estado brasileiro estava em desacordo. O Estado que era interventor e desenvolvimentista, estava se transformando em um grande obstáculo para o desenvolvimento do País. Esses e outros fatos sinalizavam que a economia mundial, respaldada pela atuação do sistema capitalista, mais uma vez estava dando sinais de falência na forma exploratória com que se posicionava.

Em meio a essas e tantas outras questões que perpassavam as discussões da política brasileira, foi que a Constituição de 1988 foi homologada. No fim da década de oitenta a Educação brasileira passava por um período de reestruturação.

Em relação a pessoa com deficiência, somente com o advento da Constituição de 1988, foi que se priorizou esse atendimento na rede pública de ensino brasileiro. Homologada a Constituição Federal, os Estados começaram a se movimentar, mais especificamente, em prol do atendimento das pessoas deficientes nos sistemas públicos de ensino do País.

Década de noventa, no ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia. Essa conferência foi organizada e convocada por organismos internacionais, como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Os resultados dessas conferências foram balizados pela presença hegemônica do discurso neoliberal nos mais variados setores da sociedade, e a ênfase, daquele momento fora para se valorizar presença da iniciativa privada, principalmente na área da educação, orientação essa repassada pelos organismos internacionais.

Di Giorgi (1996) indica que o documento de Jomtien teve um tom marcadamente “humanista, com enfoque multiculturalista, já que se pautou na idéia das “necessidades básicas de aprendizagem” com enfoque no “desenvolvimento do ser humano”. Indica, também, que houve uma alteração na forma da abordagem, a ênfase daquele momento, não fora mais para a formação de recursos humanos para o mercado, mas se voltou totalmente para as necessidade de “aprendizagem do ser humano”.

As conferências foram um meio de conscientização para todos os Estados-Nações signatários, sobre as reais necessidades básicas de aprendizagem para cada população ali representada. Isso significou dizer que, entre outras ênfases, a prioritária para aquele

momento, fora para que: “cada Nação invista na educação básica de seu país” que no caso do Brasil, se volte para o ensino fundamental.

As conferências foram organizadas pelos organismos internacionais, sob a coordenação do Banco Mundial, a ênfase foi para que todos os países atentassem para as necessidades básicas de sua população. Isso nos conduz a refletir, se o interesse do FMI está de fato na possibilidade de aprendizagem do povo, ou se, o interesse perpassa as necessidades da sobrevivência do capitalismo mundial.

Nessas conferências se reportaram também às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências, naquela ocasião, indicou-se que essas pessoas requerem uma atenção especial, e que é preciso tomar medidas que garantam “a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (grifo nosso).

O documento originário de Jomtien, apenas, trata da questão, porém não faz menção em como os países signatários deverão operacionalizar esse tipo de atendimento, especialmente quando a orientação geral, é para que o investimento com as questões sociais sejam reduzidos.

Ao olhar para a história da educação especial, no Brasil, se constata que essa é o registro vivo de que as pessoas com algum tipo de deficiência se tornaram, por longas décadas, em: “os esquecidos do sistema educacional”, apesar de estar previsto o seu atendimento educacional, na legislação federal, desde 1961, mas efetivamente só recebeu o respaldo merecido, por parte dos órgãos governamentais após a aprovação da Constituição de 1988 e com maior ênfase, após as conferências internacionais.

Em consonância com as conferências de 1990, ocorreu em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais, a ênfase da ocasião recaiu sobre a necessidade de se reconhecer a urgência de se providenciar educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais, no interior do sistema comum de educação, ou seja, preferencialmente na rede pública de ensino, visto que “Todos” têm direito à educação (Salamanca, 1994, grifo nosso).

Essa conferência ocorreu sob a organização do Governo da Espanha e esteve respaldada pela Unesco, que conforme já mencionado neste trabalho, desenvolve suas ações em consonância com as proposições do Banco Mundial.

Anteriormente a essa conferência, outros documentos já haviam sido elaborados sob a responsabilidade de organismos internacionais, no que diz respeito ao atendimento educacional da pessoa deficiente, porém, não com tanta ênfase e detalhes quanto os de Salamanca.

Por ocasião das conferências de Salamanca houve espaço até mesmo àquelas pessoas que sofrem de “deficiência grave”^{xiii}. No documento aprovado reafirmou-se a necessidade das escolas se adequarem para atender bem a todos aqueles que possuem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (grifo nosso).

Duas situações podem ser observadas nesse momento. Primeiro, ou o caráter humanista da Unesco, de fato, prevaleceu no final do século XX, ou o que prevaleceu foi a ação de todos os organismos internacionais, que em conjunto decidiram que para adentrar o século XXI alguma providência precisava ser tomada em relação ao processo educacional para a pessoa deficiente que estava se tornando muito dispendioso para os governos locais.

Conforme já se afirmou neste trabalho, na década de sessenta, ocorreu no Brasil o processo de institucionalização de pessoas com deficiências, visto que o discurso da época, era que, essas pessoas precisavam ser protegidas da sociedade, porém, tudo indica que era

a sociedade que queria se manter distante dessa população. Essa situação perdurou no Brasil até meados dos anos de 1980.

Na década de noventa, devido às pressões dos organismos internacionais quanto à redução com os gastos sociais, o governo brasileiro parece ter entendido que manter uma população inteira de pessoas institucionalizadas, na dependência de recursos financeiros advindos, quase em sua maioria, dos cofres públicos, estava se tornando muito oneroso para o Estado.

Assim, vindo ao encontro de propostas flexibilizadora para toda a sociedade foi que o governo brasileiro, signatário das duas conferências internacionais, optou por adotar o sistema de escolas integradoras e/ou inclusivas.

No Brasil, desde a década de sessenta, se trata da questão de integrar as pessoas com deficiências na sociedade, vários foram os mecanismos utilizados visando a atingir essa meta, no entanto, pouco se conseguiu viabilizar; um grande número de legislação foi aprovada sobre o assunto, porém, somente em 2001, com o advento das diretrizes nacionais, que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovou a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, em que se instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O artigo 2º, parágrafo único, dessa Resolução prevê que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Esse é o posicionamento oficial do governo brasileiro sobre a Educação da pessoa com necessidades educacionais especiais. Como já foi dito, não se sabe ao certo se o que prevalece é o humanismo com que se permeou as conferências promovidas com o respaldo da Unesco e/ou FMI, ou se o que têm prevalecido são as ações deliberadas de um grande movimento denominado de neoliberalismo que desde os anos de 1980 vem permeando as decisões de todos os organismos internacionais.

Sanfelice (2000) se refere ao neoliberalismo como uma ideologia burguesa, favorável à concentração de capital, orientada pelo individualismo e pelo conservadorismo e que oculta as opressivas relações sociais que são estabelecidas na vigência desse estilo de ideologia.

O autor vai mais além quando diz que nas políticas públicas educacionais, por mais que se reformule o vocabulário, é visível a presença da teoria do capital humano orientando essas políticas. A proposta neoliberal incorpora a lógica do mercado e, em relação à escola, a meta principal é formar recursos humanos para a estrutura da produção. O sistema educacional deve responder à lógica do mercado, além do que, a educação está destinada a formar as elites ou, quando muito, oferecer a cada um o que a sua condição social lhe permite. A Educação é vista como uma mercadoria qualquer, e adquirirá o (produto educação), aquele que puder pagar.

Em se tratando da pessoa deficiente e seu acesso ao sistema educacional, as propostas de Salamanca (1994) são contraditórias com as propostas apresentadas em Jomtien (1990), pois nessa ocasião se estabeleceu que os governos locais deveriam investir todo o seu potencial na redução com despesas sociais, no entanto, quando se analisa a amplitude das propostas de 1994, é possível perceber que se não houver investimento social as decisões ali tomadas não sairão do papel.

De outro modo, há que se ressaltar que o “aparente” aumento nos dados oficiais quanto aos atendimentos da pessoa deficiente na rede pública significa dizer que, como o

Estado, no final do século XX, e devido às pressões dos organismos internacionais, precisava reduzir seus investimentos em políticas sociais, então, se houve por bem, implementar o sistema inclusivo de educação especial, ou seja, toda a população de pessoas deficientes deveria ser matriculada nas escolas comuns da rede pública de ensino.

No mundo flexibilizado, a rede privada institucionalizada estava se tornando, além de muito dispendiosa, um incômodo social, desse modo, atendendo às reivindicações dos organismos internacionais foi que o Brasil, a partir de 2001, enfatizou o atendimento da pessoa deficiente de forma ampla, na rede pública, sem no entanto, dispensar diretamente o atendimento privado.

Para Kassir, Arruda e Santos (2005, 8),

[...] a forma que esse atendimento vai assumir, está determinado pela lógica do mercado. [...] a necessidade de barateamento e de ampliação do atendimento educacional pode ser o objetivo que vem direcionando as ações do Governo Brasileiro.

Ressalta-se, porém, que em tempos de mundo globalizado e ênfase nas propostas neoliberais, não se pode esperar que crianças, jovens e adultos, com necessidades educativas especiais, estejam recebendo o atendimento adequado (ou de qualidade) e que essa forma de atendimento educacional, a inclusão irrestrita vá ao encontro de suas necessidades especiais, esses alunos podem estar pagando o preço alto de uma ideologia, pois grande maioria dos professores ainda afirma: “[...] eu não sei e não estou preparado para ‘lidar’ com eles” (GAYOSO, 2006, 12-13, grifo nosso).

No discurso da professora Gayoso percebe-se o quão distante o sistema educacional brasileiro ainda está, de oferecer um atendimento diferenciado para essa população “carente, sob todos os aspectos”, já que comprovado está que quando devidamente acompanhadas em seu processo educacional são capazes de muito produzir, resultando em benefícios para a sua própria vida.

Referências Bibliográficas

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990.

In: KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD (Org.s). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção contemporânea.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.

BORON, A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Homologada em 5 de Out. de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

_____. **Decreto nº 44.236/1958**. Instituiu a Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes da Visão.

_____. **Decreto nº 48.961/60, de 22 de set. 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Diário Oficial da União de 23 de set. de 1960.

_____. **Decreto nº 72.425/73, de 3 de jul.1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial da União de 4 de jul. de 1973.

_____. **Lei nº 4.024, de 21 de dez. 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de ago. 1971.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF. 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **IBGE, Censo Demográfico.** Dados do Analfabetismo, 1900 a 1970.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 2/2001.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília,DF: MEC-SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE nº 17/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília,DF: MEC-SEESP, 2001.

DI GIORGI, C. A. G. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições. **Revista Nuances** – volume II – out.1996. Unicamp, SP.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, 235 p.

GAYOSO, R. S. L. **Entre amor e ódio:** os dilemas da Educação Especial, no limiar do século XXI. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, 2006.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação:** sentido oculto ou problemas de concepção? In: HADDAD. Sérgio.(Org.). Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985. 123 p.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XX. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 242 p. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, M.de C. M.; Arruda, E. E.; Santos, M. M. P. **Políticas de inclusão:** o verso e o reverso de discursos e práticas. In: II Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2006, Domingos Martins. Trajetória de Pesquisa. Marília: ABPEE, 2006. V.1. p. 1-13.

MAZZOTTA M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 205 p.

PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: INEP, 1974. 162 p.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 7ª Ed. rev. Autores Associados, 1987.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 8ª Ed. UFMG, Ed. Vozes, Petrópolis, 1986.

SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.s). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAES, D. Uma Interpretação Marxista da evolução do estado no Brasil. In: COSTA, S. (Org.) **Concepções e formação do Estado Brasileiro. São Paulo**. A. Garibaldi, 1999.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, n/n, p. 66-76. Brasília (DF), novembro, 2000.

SILVEIRA, S. G. **Fundescola I e II: a atuação do Banco Mundial na Educação em Mato Grosso do Sul – 1998 – 2004**. Dissertação de Mestrado, UFMS, 2006.

SILVA, M. A. **Intervenções e Consentimentos: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP/Autores Associados, 2002

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**: v. 23, nº 61, p.283-301, Campinas (SP), dezembro, 2002.

SCAFF, Elisângela A. da Silva. **Organismos Internacionais: as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande (MS): Ed. UFMS, 2000.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: HADDAD. Sérgio.(Org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Artigo recebido em: 30/09/2007

Aprovado para publicação em: 15/12/2007

Notas:

ⁱ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ⁱⁱ Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ⁱⁱⁱ Termo utilizado até aproximadamente a década de 1980 para definir a pessoa deficiente. Neste artigo utilizará o termo “pessoa deficiente”, por entender que essa nomenclatura apresenta melhor definição sobre a quem está referindo.

^{iv} Criada pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, DOU de 23 de setembro e 1960 (MAZZOTTA, 1996, p. 51).

^v O termo utilizado na época era “excepcional”

^{vi} Pires (1974, p. 84).

^{vii} Acordos denominados por MEC/USAID.

^{viii} Decreto nº 72.425/73 – criação do Cenesp.

^{ix} Sobre este tema, consultar Sader, E.; Gentili, P. (Orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

^x Sobre o assunto consultar: O que é o BM?

<<http://www.obancomundial.org/index.php/content/view/6.html>>. Acesso em: 24/04/2007.

^{xi} Sobre este tema consultar Sader, E.; Gentili, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

^{xii} Sobre esse assunto consultar Jannuzzi (1985), bem como a Dissertação de Mestrado da autora⁽¹⁾.

^{xiii} Sobre este assunto consulta Dissertação de Mestrado da autora⁽¹⁾, página 60.

^{xiv} Consultar sobre essa discussão na Dissertação de Mestrado da autora⁽¹⁾.

^{xv} Consultar dados da Dissertação de Mestrado da autora⁽¹⁾.