

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
BEATRIZ MICALOSKI KOWALSKI**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE  
CURITIBA (2000-2009)**

**CURITIBA  
2011**

**BEATRIZ MICALOSKI KOWALSKI**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE  
CURITIBA (2000-2009)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação como exigência para a obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva.

**CURITIBA  
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

K88 Kowalski, Beatriz Micaloski.

Políticas públicas para a educação inclusiva: análise das diretrizes curriculares no Município de Curitiba (2000-2009) / Beatriz Micaloski Kowalski; orientador Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva.  
123f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Inclusão. 4. Diretrizes curriculares.  
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, em Educação /  
Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.91

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
**BEATRIZ MICALOSKI KOWALSKI**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA  
(2000-2009)**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, linha: Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 13 de setembro de 2011.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
TUIUTI DO PARANÁ – UTP**

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva  
Presidente da Banca: Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

---

Profª. Drª. Adriana de Fátima Franco  
Membro Titular: Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profª. Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira  
Membro Titular: Universidade Tuiuti do Paraná -- UTP

## **DEDICATÓRIA**

*A Augusto Kowalski, Kalyane Marie Micaloski Kowalski, Philipe Augusto Micaloski Kowalski, Luiza Kowalski, Adriana de Fátima Franco e personagens desfilados por esta minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Daniel Vieira da Silva, pela proposição de leituras incessantes, pelas orientações precisas, que tornaram este trabalho possível.

À Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, cujo professor mostrou-me que a vida se faz dentro de um contexto histórico, na luta de classe.

À Professora Doutora Anita Schlesener, sempre presente na construção deste trabalho, mostrando-me, na esteira de Gramsci, que toda personalidade é enriquecida com a experiência de todos os outros homens que vivem as mesmas dores e esperanças.

À Professora Doutora Adriana de Fátima Franco, que me fez perceber não haver limites para a profissão de professor.

Ao Professor Doutor Sidney Reinaldo Silva, que me orientou nesta trajetória de pesquisa e apresentou-me autores, dentre eles, Ricouer e Rawls, que, apesar de não fundamentarem esta dissertação, fazem hoje parte do meu cotidiano.

À Professora Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira, que desde o começo do programa de Pós-Graduação conduziu-me na pesquisa, além de apresentar-me Karel Kosik, tão incompreendido no início do Mestrado e que se tornou presente na minha vida, ensinando-me a olhar além das aparências.

Ao Professor Doutor Joe Garcia, por ter-me tornado um “elo forte” no caminhar do Mestrado, inclusive, por ter-me orientado a participar de um congresso onde tive a oportunidade de conhecer vários pesquisadores, como José Pacheco, e se pôde discutir a impossibilidade de inclusão na solidão do professor.

Ao Professor Eurípedes Barsanulfo, fonte de inspiração pela transposição dos inúmeros obstáculos impostos à criação do Liceu de Sacramentano, em Uberaba, que é luz e fonte de inspiração para mim.

A todos e a muitos outros mestres, a minha eterna gratidão.

Aos professores e pedagogos e à Direção da Escola Ali Bark, cuja importância para esta pesquisa foi decisiva.

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram com amizade e com o apoio para a realização deste trabalho.

Àqueles que tentaram me impedir de seguir em frente, porque com essa força contrária criei uma musculatura sem a qual não teria vontade de ir cada vez mais longe para continuar esta pesquisa.

À família Micaloski: Amirte, Augusto, Guilherme, Kalyane, Letícia, Luiza, Orlei, Philipe, Simone e Daniel (*in memorian*), pelo grande e imprescindível apoio, sem o qual esta dissertação não seria realidade.

Aos meus colegas da Universidade Tuiuti do Paraná, cujas sugestões foram de essencial contribuição para a realização deste trabalho: Elsi do Rocio Cardoso, Paulo Roberto Germann, Pedro Ernani Kosiba, Rita Salgado, Vera Lúcia Barbosa e Humberto Herrera.

À Eliane Schier de Fraga, amiga para sempre, desde o antigo ginásial até o Mestrado.

Ao Bernardo Coelho Pereira, a quem me faltam palavras para expressar toda a gratidão pelo o que com ele aprendi.

À Maria José Serenato, que muito além de uma colega de trabalho, de coordenadora de núcleo, contribuiu para esta minha trajetória.

## **RESUMO**

Nesta dissertação, estudam-se as políticas públicas educacionais brasileiras, tendo como foco a Educação Inclusiva, as declarações internacionais e a influência delas na Educação Inclusiva brasileira nas Diretrizes Curriculares de Curitiba, nos anos de 2000 a 2009. O estudo contempla uma trajetória histórica da constituição do processo educativo brasileiro e concretiza-se nas políticas educacionais inclusivas no ano de 2009 no Município de Curitiba. As análises possibilitam perceber o modo como as relações políticas, sociais e econômicas estão estabelecidas. E, para não se incorrer no equívoco de uma visão fragmentada do objeto estudado, o método dialético materialista histórico fundamenta este trabalho. Compõe-se este estudo de seis capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se um histórico do processo educativo brasileiro. No segundo, discutem-se as políticas públicas que fundamentam a Educação Inclusiva da pessoa com deficiência, no período entre 1990 e 2010. No terceiro capítulo, aprofunda-se a Educação Inclusiva nas Políticas Públicas brasileiras. No quarto capítulo, discute-se a Educação Inclusiva no contexto do neoliberalismo. O quinto capítulo trata da análise documental do Currículo Básico de 1996 às Diretrizes Curriculares de 2009 de Curitiba, Estado do Paraná.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; inclusão; Diretrizes Curriculares.

## **ABSTRACT**

This research aims to study the Brazilian educational public policies, focusing the Inclusive Education, some international statements, and their influences on the Brazilian Inclusive Education found in Guiding Curricula of Curitiba from year 2000 up to 2009. Besides, this study intends to focus the story of either the Brazilian educational process, or those inclusive educational policies during the year of 2009 in Curitiba. These analyzes are important for the establishment of the perception of different ways of social, political, and economic relations due to the educational issues. This work is produced by the use of the historical dialectic materialism so that one shall not deviate from the main point. This study consists of six parts. The first chapter tells about the Brazilian educational process. In chapter two, public policies on the Inclusive Education for the handicapped between the years of 1990 up to 2010 are deepened. In chapter three, the Inclusive Education in the Brazilian Public Policies is analyzed. In chapter four, a discussion on the Inclusive Education inside the neo-liberalism context is provided. The chapter five deals with the 1996 Basic Curriculum to the 2009 Guiding Curricula in Brazil.

**Keywords:** public policies; education; inclusion; Guiding Curricula.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | 10  |
| <b>2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: O MÉTODO E SUAS CATEGORIAS .....</b>                               | 17  |
| 2.1 Conceituação de Estado, Política E Educação .....   | 21  |
| 2.2 A Educação Inclusiva: dos Jesuítas ao Brasil Imperial.....                                      | 26  |
| 2.2.1 O atendimento à pessoa com necessidades especiais no Brasil:<br>primeiros passos.....         | 30  |
| 2.3 Da República Velha aos Tempos do Neoliberalismo.....  | 30  |
| <b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (1990-2010).....</b>                              | 42  |
| 3.1 O Movimento Internacional de Educação Para Todos.....   | 42  |
| <b>4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL....</b>                                  | 54  |
| 4.1 A Educação Inclusiva: Pressupostos .....  | 63  |
| <b>5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO.....</b>                                    | 75  |
| 5.1 A Educação Inclusiva no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino<br>de Curitiba (1966)..... | 82  |
| <b>6 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES EM DISCUSSÃO (1997-2000) (2001-2004) .....</b>             | 90  |
| 6.1 As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006-2009.....              | 94  |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | 104 |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | 112 |

## 1 INTRODUÇÃO

A temática desta dissertação é uma análise das políticas públicas que orientam e determinam a educação da pessoa com necessidades educativas especiais, no Brasil, entre os anos de 1996 e 2010. Tal recorte temporal deve-se ao fato de a análise documental reportar-se ao Currículo Básico do Município de Curitiba no ano de 1996 e no ano de 2010, quando foi realizada a pesquisa.

Professora há mais de vinte anos na Rede Municipal de Curitiba, com atuação no Ensino Fundamental, busquei compreender cada vez mais a relevância desse nível educacional para a vida dos alunos. Para tanto, procurei aperfeiçoar os meus conhecimentos, a fim de estar sempre aprimorando-me e questionando-me, para, dessa maneira, exercer com seriedade o papel de professora. No ato de questionar, sempre houve perguntas recorrentes: a inclusão é uma utopia? Como esse processo pode tornar-se realidade? Na busca de respostas, procurei uma pós-graduação em Educação Especial e ali um mundo novo foi descoberto. Isso, pois, alargou-me o horizonte e, com novas ferramentas, fui aprimorando os meus conhecimentos através de indicações bibliográficas e corpo docente capacitado, tudo corroborando para uma melhor atitude perante todos os meus alunos.

No ano de 2006, em razão da formação específica em Educação Especial, iniciei uma nova meta profissional: comecei a atuar na Classe Especial em uma escola da Rede Municipal de Curitiba, com novos desafios e novas questões a serem superadas. Fui vivenciando a grande importância da formação, mesmo que precária, do professor e de todos os profissionais relacionados à Educação, de forma particular, por se tratar de alunos que por algum motivo não atendem à expectativa construída historicamente do aluno padrão. Muito se ouvia sobre a necessidade de se proceder a inclusão; novas

leis foram criadas visando-se a este objetivo. Entretanto, sentia a necessidade de compreender o contexto histórico da educação brasileira, esclarecer dúvidas e, certamente nesse caminho, construir outras hipóteses em torno de questões fundamentais, como as políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Tal seara pôde perceber, por conhecimentos adquiridos previamente, é demasiadamente complexa para ser compreendida de forma autodidata ou *latu sensu*. Dessa maneira, vi-me impelida a compreender essa área de forma mais estrita. Nesse mergulho no desejo de compreensão, encontrei na formação *strictu sensu* uma janela para vislumbrar o entendimento das políticas que geram e administram a educação para todos.

A presente pesquisa visa a analisar as Diretrizes Curriculares no Município de Curitiba, tendo como marco o período de 1996, pois nesse ano, consolidava-se a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96. Escolhe-se esse conteúdo por conhecer quais princípios educacionais regiam a educação no município de Curitiba naquele mesmo ano.

Outros documentos que embasarão a análise documental foram estudados no decorrer desta dissertação, sendo que o método para a análise é ancorado no materialismo histórico dialético. Os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares de 1997-2000 e 2001-2004, que levam como título “Diretrizes Curriculares em Discussão”. Nos anos de 2006-2009, esses documentos não se encontravam mais em discussão, tornando-se assim “As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba 2006-2009”. A Educação Inclusiva, foco desta pesquisa, teve sua primeira abordagem institucional nesses documentos.

Tal temática limita-se ao período das últimas décadas pelo fato de terem acontecido, nesses anos, discussões acerca das políticas de educação inclusiva, fortalecidas nas diversas declarações internacionais que trazem em seu bojo a Educação para Todos. Essas declarações foram discutidas no decorrer deste trabalho. Desta maneira, pretende-se estudar as políticas públicas que orientam e determinam a educação da pessoa com

necessidades educativas especiais no Brasil, entre os anos de 1996 e 2010, além de analisar as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, tendo como marco o período supracitado.

A análise desses documentos contribuirá para o processo pedagógico que favorece a construção do conhecimento em torno da educação de pessoas com necessidades educativas especiais, principalmente no que se refere à promoção da inclusão. Enfatizam-se no processo histórico as políticas educacionais, suas propostas, com o objetivo de compreender, também, quais as bases que orientam o trabalho educativo junto aos alunos com necessidades educativas especiais<sup>1</sup>.

Nessa seara, a pergunta norteadora desta dissertação se coloca: É possível concretizar o projeto da educação inclusiva frente aos determinantes das políticas educacionais de cunho neoliberal? Como esse projeto se articula no contexto do neoliberalismo?

Ocorreu, nos dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que abordou como prioridade o Ensino Fundamental e a garantia da satisfação das necessidades básicas, além da equidade. O encontro propôs também ações que mobilizassem recursos financeiros e humanos - públicos ou privados - para uma melhoria na educação. A Conferência objetivava, ainda, chamar os voluntários que estariam voltados para a educação universalista, uma vez que esta não depende de recursos governamentais. Teve-se assim o ideal de realizar ações solidárias e meritórias, úteis para suprir a necessidade imediata da comunidade escolar incluindo o próprio jovem e, em contrapartida com este tipo de intervenção, promover ações despolitizadas, com vistas a um amoldamento e não à problematização de fatos (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004).

---

<sup>1</sup> A expressão “necessidades educacionais especiais”, no Brasil, foi utilizada no art. 58 da LDB nº 9.939/96, Capítulo V, em referência aos alunos da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada pelo Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Especial/MEC. Este GT foi nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, que contém em seu texto as Diretrizes da Política Educacional de Educação Especial. Considera os alunos com necessidades educacionais especiais todos os que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Brasil participou e tornou-se signatário na Conferência de Jomtien. Isso foi a mola propulsora na preparação do Plano Decenal para a Educação, plano este que contempla as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência. O Plano Decenal de Educação para Todos tem como meta principal assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos no que diz respeito às aprendizagens que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea, isto é, universalizar o acesso à educação do ensino fundamental e, consequentemente, a erradicação do analfabetismo.

Esses acontecimentos se deram a partir das discussões centradas em mudanças na política educacional e nas novas metas requeridas pela educação através da reorganização do papel Estatal. Essa mudança caminharia para uma retração dos gastos sociais e flexibilização do sistema educacional, tendo em vista a inserção do Brasil no mercado globalizado.

Há nessas questões uma contradição: oportunizar “Educação Para Todos” implica investir mais; entretanto, o Estado brasileiro carece de retração de gastos, para a inserção no mundo globalizado. Observa-se assim o movimento dialético e muitas vezes discrepante entre o que está presente no cotidiano das escolas e o que foi proposto por documentos que embasam a educação escolar. Tal fato aponta para uma contradição entre a Educação Para Todos e a lógica do mercado do sistema capitalista.

Ora, a lógica capitalista vê a educação como estratégia para elevar o crescimento econômico do Brasil, melhorar a distribuição de renda e reduzir as desigualdades sociais, estratégias estas amparadas pelo Banco Mundial. Mesmo assim, os investimentos em educação não deveriam ultrapassar os limites estabelecidos pela política de ajuste econômico. Para tal meta, reduzem-se os investimentos em políticas públicas sociais e aumenta-se o aporte econômico em investimentos financeiros. O que leva a perceber um movimento contraditório: por um lado, será preciso investir em educação, no entanto, não há vontade política para tal feito; então, reduzem-se os

investimentos em políticas sociais. Seria o sistema educacional tão supremo que ele poderia ser melhorado sem recursos financeiros? (SILVA, 2005).

Diversas declarações internacionais surgiram após 1990<sup>2</sup> e contribuíram para a luta pelo acesso à escola para todos os excluídos; no entanto, elas refletem as ideologias e teorias que coadunam com o movimento no qual a sociedade estava sendo concebida naquele momento. Tais idéias valorizadoras da escola também são defendidas por movimentos sociais em defesa das minorias e classes carentes, até mesmo das necessidades sociais e econômicas básicas para sobreviver. Estabelecem-se então duas forças antagônicas: as políticas econômicas ditadas pelo núcleo orgânico do capital mundial sobre a vida e os direitos da maioria dos seres humanos e os movimentos sociais que lutam em favor das minorias.

Esta dissertação busca compreender o processo de inclusão sob a perspectiva marxista, que implica a construção de uma análise aprofundada das múltiplas determinações e que se situa em um contexto histórico concreto. Levantam-se indagações que entrecruzam a estrutura da sociedade e as reais possibilidades de inclusão social das pessoas com necessidades especiais de distintas origens, em especial, por meio da educação escolar.

O movimento da Educação para Todos segue as diretrizes sociais que utilizam a inclusão para sustentar o modelo econômico implantado no país. E é com o intuito de diminuir a exclusão, seja escolar, física, econômica, social, seja simplesmente discursiva, que a Educação Inclusiva vem sendo discutida, tendo o foco em projetos de democratização do ensino (ALMEIDA, 2005).

Com a democratização do ensino, há necessidade de maiores financiamentos e de apoio às escolas públicas, mais especificamente em relação à ausência de escolas que deixam cidadãos à margem da sociedade. Dessa maneira, a escola pública, cada vez mais carente de apoio financeiro e político, é o único caminho para se sonhar por uma vida mais digna para essa parcela da classe mais baixa na escala social. Com efeito, a escolarização

---

<sup>2</sup> Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos em Jomtiem, Tailândia (1990); Declaração de Salamanca, Espanha (1994); Convenção Interamericana na Guatemala (1999); Declaração de Montreal (2001); Declaração de Madrid (2002); Declaração de Sopporo (2002); Declaração de Quito (2003).

mínima é a possibilidade de crescimento financeiro desse grupo social, e o recebimento de verbas vindas de organismos diferenciados financiam a escolarização.

Nesse contexto, nascem as ações afirmativas<sup>3</sup> implícitas na Educação Inclusiva, com o intuito de favorecer grupos geralmente excluídos e, que, mesmo necessárias, não resolvem o problema da exclusão social e escolar, isso porque nas regiões onde o índice de renda *per capita* é menor, há, consequentemente, menor investimento em educação, e por isso, há mais crianças que não têm acesso à escola devido às condições sociais, ou até mesmo porque a educação não supre desigualdades sociais assentadas na concentração de renda, de uma classe em detrimento da outra.

A Educação Inclusiva é um grande avanço, pois facilita a interação com o outro e proporciona a todos serem sujeitos de direito. Também há que se entender que nenhum ato humano é singular nem sequer pode ser apreendido fora da sua totalidade histórico-social. As práticas transformadoras e inovadoras não se constituem isoladamente. Dessa maneira, observa-se o grande desafio de a sociedade capitalista pôr lado a lado interesses dos seres humanos e suas variadas determinações com a lógica do sistema capitalista.

Com o intuito de evidenciar as políticas públicas que orientaram o trabalho educativo na sociedade brasileira, importa discutir os pontos fundamentais da trajetória histórica da Educação que permeiam todo o contexto sócio-econômico do país, o entrelaçamento da sociedade civil e política que compõe o processo educacional rumo à inclusão escolar, na tentativa de uma Educação Inclusiva. Para tanto, faz-se necessário estudar o papel do Estado e a influência deste no processo educativo.

---

<sup>3</sup> Ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas, e estas serão discutidas no decorrer desta dissertação, com ênfase na educação, visto que as pessoas não são tratadas igualmente e, consequentemente, não possuem as mesmas oportunidades, gerando um processo discriminatório que atinge de forma negativa as pessoas que são marcadas por estereótipos que as consolidam socialmente como inferiores, incapazes, alocando-as em situações de subcidadania e precariedade civil. As ações afirmativas visam a diminuir a exclusão de grupos historicamente deixados à margem da sociedade (SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas*. Brasília: Inep/MEC, 2003. p. 161-190).

Retoma-se a problemática: é possível concretizar o projeto da Educação Inclusiva frente aos determinantes das políticas educacionais de cunho neoliberal? Como esse discurso da inclusão se articula no contexto do neoliberalismo?

Com o objetivo de analisar tal problemática, o trabalho organiza-se em seis capítulos. No primeiro, apresenta-se uma breve história da constituição do processo educativo brasileiro. No segundo, discutem-se as políticas públicas que fundamentam a Educação Inclusiva da pessoa com deficiência no período entre 1990 e 2010. No terceiro, estuda-se a Educação Inclusiva nas Políticas Públicas no Brasil. No quarto, analisa-se a Educação Inclusiva no contexto do neoliberalismo. No quinto e último, faz-se a análise documental do Currículo Básico de 1996 às Diretrizes Curriculares de 2009.

Tendo em vista a problemática exposta anteriormente, optou-se pela abordagem metodológica do materialismo histórico dialético. Segundo Severino (2007, p.116), “esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico”. Desse modo, o conhecimento é entendido na sua relação com a prática política dos homens. Esta tradição filosófica prioriza “a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana” (*Id. ib.*).

## 2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: O MÉTODO E SUAS CATEGORIAS

O método neste trabalho é o materialismo histórico-dialético, que se fundamenta nos princípios da contradição, da totalidade e da historicidade.

Marx e Engels deixam claro que, a fim de que a história aconteça, os “homens devem estar em condições de viver para poder fazer história, mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX, p.39, 1996). É certo: para que a educação aconteça, essas condições de existência tão bem postas por Marx devem ser consideradas. Poderá a educação ser para todos em um país em que a escola precisa dar lanche para os alunos, sendo esta, muitas vezes, a única alimentação da criança? Qual educação é para todos sem que “todos” tenham suas condições básicas supridas?

O método materialista dialético foi formulado por Marx e Engels e parte do pressuposto de superar a dicotomia da separação entre sujeito e objeto porque estes são indissociáveis e partem do real, isto é, das práticas de vida e a partir desse pressuposto elabora-se o conhecimento. Para Marx e Engels, a consciência das pessoas decorre da vida prática.

Os pais do marxismo entendem que a realidade só pode ser compreendida a partir da materialidade dos fenômenos. Dessa forma, compreender um fenômeno social implica analisar a sua materialidade, pois é a partir dela que as suas consciências são formadas (MARX, 1996). A utilização do método dialético é coerente com os pressupostos assumidos, pois permite que o discurso oficial seja analisado no contexto histórico de sua elaboração.

Segundo Frigotto,

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender,

revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2008, p. 77).

Desse modo, a dialética histórica e materialista apresenta-se como um método de investigação e uma práxis que possibilita um movimento de superação e de transformação da sociedade (FRIGOTTO, 2008).

Segundo Kosik (1976, p.42), a dialética da totalidade concreta define-se como um método de conhecimento da realidade por meio do processo de compreensão do abstrato ao concreto, possibilitando a compreensão da realidade em todos os seus níveis e dimensões. Nesta perspectiva, a dialética busca apontar as contradições na realidade concreta, por meio de uma análise crítica da realidade social no intuito de desvendar os valores e políticas que determinam as relações sociais e as instituições. Portanto, a dialética é a lógica do movimento, da evolução, da mudança e, sendo assim, pondera os fatos e acontecimentos no seu encadeamento e nas suas relações recíprocas, tendo a perspectiva de emancipação.

O objetivo desse método é estabelecer relações com o objeto de estudo e as categorias adotadas para sua análise e compreensão da realidade em questão. Neste estudo, estão explicitadas as categorias, totalidade e contradição.

Para uma melhor apreensão do conteúdo, Cury esclarece que categorias são conceitos basilares que levam a elucidar a exterioridade do fato, sua vinculação com o acontecimento real. Passam a existir a partir da apreciação dos fatos e aspiram a um alto grau de abrangência. Portanto, são condições reais de cada momento histórico e indicadoras de uma prática política (CURY, 1979, p. 21).

A totalidade é uma categoria a ser explicitada, sendo o resultado concreto de múltiplas determinações, levando em consideração a realidade social, a sociedade e a maneira como o homem está inserido nela. “Parte-se dos homens realmente ativos e a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (MARX, 1996, p. 37).

A totalidade tem como fundamento a realidade ou o concreto, não obviamente todos os fatos, o agrupamento de todos os fatos e eventos isoladamente, e sim a estrutura significativa destes compondo-se na totalidade (KOSIK, 1976).

A totalidade é construída com inter-relações ativas, parciais e únicas, na qual se percebe o fato além das aparências, na qual cada parte é compreendida em um determinado momento como um todo, podendo definir-se como também ser definida. Esta categoria traz elementos particulares a cada pesquisa. No caso deste estudo, o objeto é a educação inclusiva no contexto do neoliberalismo.

O modo de produção é a determinação fundante de uma sociedade, na qual se está subordinado pelos sistemas jurídico, político e ideológico que compõem o tecido social. Marx deixa claro que “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida determina a consciência” (MARX, 2009, p. 52). Portanto,

Não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1996, p. 52).

O método materialista histórico e dialético está acompanhado de uma compreensão de mundo, vida e realidade que permeiam o tecido social, em uma sociedade de classes repleta de desigualdades sociais, mas com possibilidades de ser transformada.

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua

consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (MARX, 1996, p. 52).

A categoria “contradição” é a central, a base do método materialista histórico dialético. É a partir das contradições existentes em cada fato histórico e de sua relação dialética entre o particular e o universal que acontece a história, a realidade concreta.

Neste trabalho, são explicitadas as contradições entre as declarações, leis, decretos, as políticas educacionais e o cotidiano da sala de aula, da realidade escolar na qual estão inseridos alunos e professores. Buscam-se, com isso, esclarecer as contradições existentes na sociedade, considerando-se a luta de classes e o lançamento do olhar além das aparências; então, as políticas educacionais são determinadas. No entanto, as concepções historicamente produzidas de uma educação elitista estão enraizadas em toda a sociedade. A partir da contradição, é possível buscar a transformação, pois não faz sentido pensar a realidade sem a intenção de transformá-la.

Entretanto, as políticas são formuladas por Estados, daí surge a necessidade de explicitar a compreensão de Estado e de políticas, por isso, esta dissertação analisará os documentos relacionados à Secretaria Municipal de Curitiba, com o intuito de refletir a real possibilidade da educação inclusiva frente aos determinantes das políticas educacionais de cunho neoliberal e também estudará como esse discurso de inclusão se articula no contexto do neoliberalismo. A leitura dos documentos será cuidadosa, estabelecendo relações entre o contexto brasileiro e, por conseguinte, a sua influência nas políticas educacionais do Município de Curitiba. Os documentos são: o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1996; As Diretrizes Curriculares em Construção, de 1997 a 2000 e 2001 a 2004, que compõem a

gestão do Prefeito Cássio Taniguchi. A Diretriz Curricular 2006-2009, gestão Beto Richa, traz a Educação Inclusiva, foco desta pesquisa.

Para se realizar essa análise, procedeu-se a uma incursão teórica sobre o tema, visando a elucidar os aspectos históricos que o compõem. Justifica-se o fato de se desenvolver tal análise pela necessidade de se conhecer o silêncio contido nas políticas públicas e sair do senso comum em busca da superação.

## **2.1 Conceituação de Estado, Política e Educação**

Para se compreender a relação entre Estado e educação, será necessário estabelecer um marco histórico para analisar suas interações e decisões concretizadas em políticas públicas e suas repercussões na sociedade civil. Portanto, discute-se a concepção de Estado, constituído por sociedade civil e sociedade política, a estrutura e a superestrutura, confluindo-se, assim, para o conceito de hegemonia a partir do pensamento de Gramsci. Estado, sociedade política, sociedade civil e hegemonia são categorias que, a partir dos estudos de Hegel, Marx e Gramsci, possibilitam uma análise acerca da compreensão das relações entre sociedade civil e sociedade política com a estrutura e superestrutura de Estado, como formadoras de uma hegemonia. Com essas categorias, estabelecem-se as relações entre o Estado e o sistema educacional brasileiro através da concepção dialética da educação brasileira.

Na análise de Maar (1994), a política está presente em nosso cotidiano na medida em que este se desenvolve como vida em sociedade. O autor destaca que a compreensão da política deve estar intimamente ligada à compreensão das experiências históricas que determinam os processos e as relações de poder estabelecidas pelos homens na convivência social. No entendimento do autor,

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade (MAAR, 1994, p. 8).

Ao referir-se ao termo *política*, Chauí explica:

A palavra *política* é grega: *ta politika*, vinda de *polis*. *Pólis* é a cidade, não como conjunto de edifícios, ruas e praças e sim como espaço cívico, ou seja, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikós*), isto é, pelos homens livres e iguais nascidos em seu território, portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (a igualdade no direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a cidade deve ou não deve realizar) (CHAUÍ, 2008, p. 349).

Baseando-se na vida da Grécia antiga, Chauí (2008) afirma que nesse contexto a política tinha como finalidade a vida justa e feliz, entendida como uma vida humana digna de seres livres. A autora destaca que a ciência da política, por lidar com as relações humanas no convívio da cidade, está fortemente ligada às discussões éticas.

Na mesma perspectiva, Bobbio define *política* como “tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (BOBBIO, 2004, p. 954). Logo, a ciência política constitui uma reflexão sobre as coisas e fatos que acontecem na cidade, relacionando-os diretamente às ações humanas, ao Estado, no intuito de organizar as propostas e prioridades conforme as circunstâncias das cidades e das demandas das pessoas que dela participam.

É possível pensar a função do Estado, na sua responsabilidade de promover o bem-estar da sociedade e garantir aos seus cidadãos a segurança pública (BOBBIO, 2004). Nesse intuito é que o Estado determina suas ações nas diferentes áreas da vida social (saúde, educação, meio ambiente etc.), na busca de atingir resultados que possibilitem o desenvolvimento social e promovam o bem-estar da sociedade. Afinal, a ação

do Estado está constituída especificamente pelas políticas públicas, entendidas como as ações e decisões do governo na busca de solucionar e aprimorar a vida em sociedade, superando os problemas e dificuldades que a cidade enfrenta.

As políticas públicas do Estado são entendidas como planos de ações pelos quais o Estado determina seu trabalho a fim de garantir o bem comum das pessoas, por meio de dirigentes e representantes políticos que contribuem nessa tarefa de governar e tomar as decisões para a sociedade visando às prioridades e demandas da mesma (SHELESENER, 2005).

Para fundamentar a compreensão das políticas públicas e sua articulação com a sociedade civil e política, ou seja, na busca de um entendimento maior a respeito da vida em sociedade, apropriamo-nos do pensamento de Gramsci. Segundo este autor, “as classes expressam os partidos, os partidos elaboram os homens de Estado e de Governo, os dirigentes da sociedade civil e da sociedade política. Deve haver certa relação útil e fecunda nestas manifestações e nestas funções” (GRAMSCI, 2002, p. 201). E na interpretação de Reale,

A sociedade política é dada pelo Estado, isto é, pelo poder como força, ou seja, pela máquina jurídico-coercitiva; já a sociedade civil é dada pela trama das relações que os homens estabelecem em instituições como os sindicatos, os partidos, a Igreja, a imprensa, a escola e assim por diante (REALE, 1991, p. 833).

#### Gramsci afirma ser

A tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2002, p. 23).

A partir do estudo da obra de Gramsci, Shelesener (2009a; 2007) destaca que o Estado, ao ser definido como instrumento para adequar a sociedade civil com a estrutura econômica, apresenta-se como um complexo

político e ideológico, o qual se orienta no sentido de adequar a moralidade e as necessidades das massas populares aos imperativos do modelo econômico de produção. Assim, o Estado constitui-se a partir da soma entre sociedade política e sociedade civil, em uma somatória que significa uma “hegemonia revestida de coerção”.

Shelesener explica:

A estrutura do Estado moderno possibilita a formação de relações de hegemonia, que se consolidam como dominação política e direção cultural, isto é, como processo pelo qual o grupo dominante submete os outros grupos ou pela coerção ou pela divulgação de seus valores, que são assimilados pelas classes sociais dominadas tornando-se parte do senso comum. A hegemonia se produz no exercício da coerção e na formação do consenso, que assumem características diversas conforme as circunstâncias históricas: na sociedade burguesa, o exercício da hegemonia concretiza-se na ‘combinação de força e consenso’, de modo que ‘a força apareça apoiada sobre o consenso da maioria’ (SHELESENER, 2009 b, p. 81).

Ao se referir ao Estado liberal, Gramsci identifica-o como produto da separação entre sociedade política e sociedade civil. Já quando menciona o Estado socialista, Gramsci considera-o como uma construção da “socialização da política como fortalecimento da sociedade civil” (*apud* SHELESENER, 2009a, p.234) numa perspectiva ética e política.

Gramsci atrela ao Estado a Educação, como uma nova forma ou nível civilizatório, uma vez que a política e a educação estão interligadas no processo civilizatório do homem e adaptam-se às necessidades e às exigências do modo de produção, para desempenhar funções na hierarquia que separam dirigentes de dirigidos. Nesse sentido, a Educação deve assegurar o desenvolvimento total da personalidade individual, a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva (SHELESENER, 2009b, p.81). Pode-se dizer que a Educação se efetiva em contato com o outro na coletividade; portanto, ela constitui uma prática social.

Desse modo, ao se pensar a Educação Inclusiva é necessário refletir a influência das políticas públicas que estruturam e determinam o trabalho da educação no contexto do Estado neoliberal, como expõe Shelesener:

A noção de Estado explicita o compromisso dessa instituição com a educação, e a noção de democracia esclarece as prerrogativas do sujeito como participante e concretizador de direitos e deveres no exercício da cidadania. Nesse contexto, a noção de educação aparece renovada, porque faz parte da própria natureza do Estado e de seus objetivos. Educar é formar para a vida em sociedade, é conformar a projetos, é realizar uma idéia de civilização. Se essa função cabe ao Estado, é necessário explicitar sua estrutura e conhecer os mecanismos dos quais lança mão para “criar e manter certo tipo de civilização e de cidadão”, ou seja, é preciso entender o compromisso de instituições políticas e sociais com a formação do homem, no sentido de gerar e consolidar uma determinada forma de convivência social e de relações individuais (SHELESENER 2006, p. 179).

A partir da citação acima, percebe-se que a gestão da educação depende da natureza do Estado, das relações políticas e da estrutura de poder existentes em um contexto histórico determinado. Nesse sentido, a função educadora do Estado, no exercício do seu domínio e direcionamento, mobiliza-se na criação de uma dada civilização, de uma determinada pessoa. Nesse processo, a formação dos intelectuais torna-se fundamental no exercício do direcionamento das sociedades para participarem das gestões políticas, intelectuais e culturais.

Tal panorama aparece como uma necessidade no ambiente escolar frente aos determinantes neoliberais e à necessidade de universalização dos valores e princípios ligados a essa corrente. A formação para a cidadania, neste caso, é limitada à preparação da pessoa para o mundo do trabalho e para a perpetuação do ideal hegemônico necessário à economia capitalista.

Nesse sentido, a década de 1990 foi marcada pela reorganização do capital e das políticas neoliberais e, consequentemente, das políticas educacionais direcionadas a partir dessa perspectiva. O neoliberalismo, ao enfatizar os valores econômicos em detrimento dos valores sociais, políticos, éticos e estéticos, configura um tecido de desigualdades sociais que, no âmbito da educação, pode ser traduzido como “exclusão”.

Com relação à inclusão educacional, as políticas educacionais de cunho neoliberal, mesmo ao propor uma educação inclusiva sob o *slogan*

“Educação para Todos” (JOMTIEN, 1990), ao priorizar a ordem do capital subvertem as suas proposições e, afinal, restringem quantitativa e qualitativamente o acesso dos expropriados aos bens culturais e materiais. A questão transparece em situações que se manifestam no cotidiano; por exemplo, os limites de estrutura dos aparelhos, as limitações de formação de gestores e professores, dentre outras, que não condizem com os ditames legais, que é a inclusão para todos. Dessa maneira, a “Educação para Todos” se evidencia nos discursos, mas não de fato.

A história da Educação para as pessoas que diferem do padrão tido como normal foi um processo lento e gradual. Ela também o foi para todo o sistema educacional brasileiro. Entretanto, tais avanços estão permeados pela ideologia e pelos imperativos dominantes, reproduzindo os valores e as relações da sociedade em que estão inseridos. Na medida em que este trabalho se fundamenta no materialismo histórico, será necessário um caminhar histórico na intenção de apropriar as determinações constitutivas do processo educativo brasileiro.

## **2.2 A Educação Inclusiva: dos Jesuítas ao Brasil Imperial**

O Brasil foi uma colônia de economia agrícola, caracterizada pelo modelo agrário exportador dependente, isto é, o lucro ficava com os comerciantes nas metrópoles. A educação não era prioridade, pois a agricultura não exigia formação específica, no entanto, as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho religioso e pedagógico, com a finalidade principal de seguir as orientações da contra reforma. A igreja estava vinculada ao poder real, portanto “a educação assumia papel de agente colonizador” (ARANHA, 2006, p. 139).

No período jesuítico, a educação para as pessoas com necessidades especiais inexistia. A atenção aos portadores de necessidades educativas

especiais restringia-se à alimentação e ao abrigo nas Santas Casas em razão de se manter a vida dessas pessoas quando, por qualquer inconformidade do que era considerado padrão, eram abandonados à própria sorte (JANUZZI, 2003). Dessa forma, naquele período, a pessoa portadora de necessidades especiais era vista como “deficiente”: “[...] objeto de caridade, sujeito de assistência, de proteção e de tutela” (PINHEIRO, 2003, p.109).

Depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, o Marquês de Pombal, motivado pelos ideais do Iluminismo, defendeu um ensino laico, público e gratuito. Tal mudança implicou uma reestruturação do sistema educacional, a partir de uma série de dificuldades provindas da carência de educadores e profissionais que organizassem o ensino, tanto no plano administrativo, quanto no plano pedagógico (ROMANELLI, 1978, p. 36).

Em 1808, a sede da Coroa Portuguesa é transferida para o Rio de Janeiro. Com tal grande mudança, inicia-se um rápido processo de avanço no ensino; no entanto, o foco atém-se à área de defesa e de segurança, obviamente necessária para que a nobreza pudesse sentir-se protegida na *Terra Brasilis*. Cram-se os primeiros cursos de níveis superior e técnico no Brasil e não há avanços na educação básica, mesmo esta sendo somente para a elite brasileira.

É em razão das defesas militares que são criadas, em 1808, a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar (que em 1858, passou a chamar-se Escola Central; em 1874, Escola Politécnica, e hoje é a Escola Nacional de Engenharia), a fim de que atendesse à formação de oficiais engenheiros e civis e militares. Em 1808 é criado o curso de cirurgia (Bahia), que se instalou no hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nessa mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visarão atender à formação de médicos e cirurgiões para o exército e a marinha. [...] em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG), são criados na Bahia os cursos de economia (1808); agricultura (1812), com estudos de botânica e jardim botânico anexos; o de química (1817), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; em 1818, o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814) (RIBEIRO, 2001, p. 41).

Proclamada a Independência, no ano de 1822, logo ao inaugurar a Assembléia Constituinte e Legislativa em 3 de maio de 1823, Dom Pedro I chama a atenção para a necessidade de uma legislação específica para a Educação. Nesse contexto, começam os primeiros passos da Educação no Brasil, iniciando-se assim várias discussões a respeito de como se construir um projeto educativo brasileiro que respondesse às necessidades de uma estrutura administrativa e política que visava à autonomia.

Começa a ser construída uma espécie de compêndio, um modelo educacional para a juventude brasileira que contemplava com grande ênfase o projeto de criação de universidades, embora a maioria da população não conhecesse as letras, nem tampouco tivesse acesso ao mundo letrado (SAVIANI, 2006).

Com efeito, havia um discurso com interesse maior pela criação de universidades, uma vez que vários parlamentares eram bacharéis e defendiam os próprios interesses. Poderia ser dito que, dessa forma, foram-se construindo as distâncias da escolaridade do povo brasileiro entre a classe trabalhadora e a da burguesia, ainda constatada no século XXI. Os governantes não estavam empenhados nem tampouco interessados com a educação do povo – e por que não dizer com as pessoas com deficiência na terminologia do século XXI, pessoas com necessidades especiais. As discussões calorosas aconteciam em torno de dois grandes problemas: onde estariam localizadas as universidades e quantas elas seriam. São inegáveis os laços do Brasil com Portugal nas políticas educacionais que atendiam mais aos interesses do Rei do que propriamente às necessidades da sociedade. Mas “firmava-se, pelo menos um princípio: a gratuidade da instrução primária” (SUCUPIRA, 2001, p. 58).

A Constituição de 1824 foi outorgada<sup>4</sup> e o texto constitucional, em relação à Educação, restringiu-se apenas ao art. 179, o qual estabelecia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Também eram demarcados

---

<sup>4</sup> Constituição outorgada: “é aquela em que não há a participação popular no que tange à sua elaboração inicial, é imposta ao povo. Portanto, os cidadãos brasileiros não tiveram a oportunidade de participar expondo seus interesses, suas necessidades e tampouco a aprovação do texto trazido pela Constituição Imperial”.

os locais onde deveriam ser ensinados os elementos das ciências, das belas letras e das artes (FÁVERO, 2001).

Embora o documento de lei dispusesse “a gratuidade para o ensino primário e só para os filhos de livres ou de libertos” (CURY, 2002 p.29), nada versava sobre a educação das pessoas com necessidades especiais; isto, numa sociedade que recém punha em questão a necessidade ou não de escolarizar negros, índios e também as mulheres (MUNIZ, 2002, p. 80). Desse modo, por sua característica marcadamente elitista e distributiva, a Educação brasileira contribuiu para aprofundar o abismo existente entre os grupos dominantes e aqueles menos favorecidos de nossa sociedade.

Sucupira (2001, p. 67) destaca que a sociedade brasileira vivia num Estado patrimonialista, dominado pelas grandes oligarquias patriarcas e escravagistas, “surdas diante do clamor pela universalização da educação”. Segundo Fernandes (1960), graças a essa realidade, apenas 15% da população imperial era alfabetizada. Tal fato é prova cabal da exclusão de grande parte da sociedade do processo político-educacional e do desinteresse atribuído à educação básica no I e II reinados.

O Ato Adicional de 1834, Emenda à Constituição de 1824, restitui a incumbência às províncias de criação das Escolas de Primeiras Letras, uma vez que as mesmas inexistiam na maior parte das províncias. Tinha-se em vista que, durante todo o período colonial, essa instrução era oportunizada, prioritariamente, nas casas e reforçada nos colégios jesuíticos (XAVIER, 1994).

Com essa medida, tentou-se diminuir a exclusão escolar em que se encontrava a classe de trabalhadores<sup>5</sup>. Embora houvesse a tentativa de diminuir a exclusão, eram poucos os que tinham o privilégio de cursar uma escola. Xavier (1994) ressalta que a penúria na qual se encontravam algumas províncias dificultava a instrução pública, e a precariedade da oferta do ensino

---

<sup>5</sup> A classe trabalhadora era composta nesse momento de assalariados, negros, mestiços e imigrantes da região urbana e rural. Embora essa população aumentasse a cada dia, sua participação política era limitada e sua escolarização, precária; embora as províncias tivessem a incumbência de criar escolas de Primeiras Letras, estas eram raras (XAVIER, 1994, p.67).

elementar impedia que se instalasse no Brasil o ensino secundário particular. Consequentemente, as crianças com algum tipo de deficiência encontravam-se fora do meio escolar.

### **2.2.1 O atendimento à pessoa com necessidades especiais no Brasil: primeiros passos**

O atendimento à pessoa com necessidades especiais no Brasil teve início com os institutos para cegos. O primeiro foi criado no século XIX, no Rio de Janeiro, e chamava-se Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esta instituição, criada por iniciativa do Governo Imperial de D. Pedro II através do Decreto Imperial n.<sup>º</sup> 428, de 12 de setembro de 1854, existe até os dias de hoje, com o nome de Instituto Benjamin Constant. Em 1874, segundo Mazzota (2005), encontram-se instituições educacionais voltadas para o trabalho médico-pedagógico com os deficientes. Destaca-se aí o Hospital Estadual de Salvador, atualmente Hospital Juliano Moreira que, naquele mesmo ano, iniciou o atendimento aos deficientes mentais.

Às portas da República (1889), em 1883, o parecer para a reforma do ensino primário, de Rui Barbosa, abordou detalhadamente os problemas da realidade educacional brasileira e apresentou ainda ideias para a melhoria da estrutura do sistema educacional brasileiro. Seis anos mais tarde, em 15 de novembro de 1889, na cidade do Rio de Janeiro, foi proclamada a República, quando se encerrou definitivamente o Período Imperial no Brasil.

## **2.3 Da República Velha aos Tempos do Neoliberalismo**

Rui Barbosa, que em fins do século XIX era Ministro da Fazenda do Governo Provisório, revisou o projeto da nova Constituição, que foi elaborada

em Assembléia Constituinte. Em fevereiro de 1891, é promulgada<sup>6</sup> a Segunda Constituição do Brasil pela Assembléia Constituinte. A Proclamação da República não refletiu, no entanto, em uma mudança de ordem econômica nacional, pois o regime republicano foi uma rearticulação de poder. A situação econômica não era diferente desde a instalação do Segundo Reinado (1840), com o início do ciclo do café; contudo, o modelo agroexportador já se mostrava fraco (XAVIER, 1994).

Segundo Fausto (2002), a primeira Constituição da República apresentava uma estrutura liberal federativa nos moldes norte-americanos. O Brasil já tinha, portanto, como sistema de governo, o presidencialismo, com a Igreja e o Estado tornando-se instituições separadas. Evidenciou-se, naquele contexto, uma política desenvolvimentista e influenciada pelos ideais que os mesmos concediam para as questões da educação. De acordo com o mesmo autor, não houve grandes interesses na instrução popular e embora houvesse grande apelo em favor desta, os programas de alfabetização caracterizaram-se pelo seu forte teor ideológico, os quais estavam permeados, por um lado, de uma forte intenção de desenvolvimento do país e, por outro, com presente caráter ideológico para interesses particulares (*Id.ib.*). A educação escolar somente se realizava para alguns bem dotados de inteligência e economicamente abastados, pois as escolas eram poucas e a precariedade comum.

Nesse período, o direito à Educação apresentou algumas mudanças, de acordo com os seguintes dispositivos constitucionais: Artigo 72, *caput*, §§ 6º, 12, 17 e 24, e enfatizaram-se o caráter laico do ensino nos estabelecimentos públicos e a garantia da manifestação do pensamento de forma livre; a plenitude do direito de propriedade foi mantida e as profissões, quaisquer que fossem (moral, intelectual e industrial), poderiam ser exercidas livremente.

Entretanto, estabeleceu-se – no Artigo 35 e nos Artigos 3º e 4º – uma dicotomia na práxis escolar pelo fato de que ela refletia uma sociedade

---

<sup>6</sup> Uma Constituição promulgada é a denominada democrática ou popular, que vem do trabalho de uma Assembléia Nacional Constituinte, integrada de representantes do povo com a finalidade de elaborar a Constituição (BARRUFFINI, 2005, p.26).

herdeira dos tempos imperiais, uma divisão clara entre pobres trabalhadores e uma classe dominante possuidora de cultura. Apresentaram-se como dever dos Estados a educação normal e a educação técnica, destinada à classe subalterna. E à União, por seu turno, foi dada a responsabilidade pela educação no secundário acadêmico e universidades e a educação no Distrito Federal, todas voltadas para a classe dominante (ROMANELI, 1978).

Tanto a Constituição do Império quanto a da República afirmam o direito de todos à educação e à cultura e à gratuidade da educação primária; entretanto, não se estabelece o seu caráter obrigatório, nem sequer se definem as medidas que a garantam dessa forma. Continua, com efeito, prevalecendo o Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias a responsabilidade do ensino primário e secundário.

Nos anos de 1911, 1915 e 1925, foram realizadas três alterações significativas na legislação do ensino. A primeira originou-se através de vários decretos, datados de 5 de abril de 1911, e ficou conhecida como "Reforma Rivadávia". Os efeitos dessa Reforma foram: a) os sistemas estaduais adquiriram total autonomia; b) a implantação de uma política liberal no que tange ao fortalecimento do ensino privado e a redução do papel do Estado na área educacional. A segunda, datada de 18 de março de 1915, originou-se do Decreto nº 11.530 e ficou conhecida como a "Reforma Maximiliano". Tal Reforma foi uma tomada de atitude contra a irresponsabilidade do Estado na educação e orientou uma reorganização no ensino secundário e superior do Brasil. A terceira aconteceu em 13 de janeiro de 1925, e foi efetivada através do Decreto nº 16.782-A, conhecida como a "Reforma Rocha Vaz". Tal modificação apresentou os seguintes resultados: a) concretização das leis de ensino no país; b) criação do Departamento Nacional de Ensino, embora estivesse subordinado ao Ministério da Justiça; c) preocupação efetiva com a propagação do ensino primário; d) implantação definitiva do regime seriado (MOTTA, 1992, pp.113-115).

A partir dessas alterações no âmbito das políticas educacionais, percebe-se que tais mudanças, ao mesmo tempo em que respondiam às

demandas da sociedade da época, também eram produtos de interesses ideológicos e hegemônicos do liberalismo. E a Carta Magna de 1934, ao considerar a educação como elemento integrante da formação do sujeito, garantiu o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. No seu Artigo 149 afirma:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Ao tratar da competência do Estado com relação à Educação, a Constituição de 1934 volta a enfatizar que competia à União traçar as diretrizes da educação nacional e aos Estados difundir a instrução pública em todos os graus. De acordo com Motta (1976), é possível perceber um avanço na legislação em relação à educação brasileira. A constituição de 1934 foi a que estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade para todos os cidadãos de qualquer idade no ensino primário. O texto constitucional, vale salientar, faz parte de um processo de modernização do Estado, que percebe as carências de uma nação em desenvolvimento e procura supri-las como uma espécie de “divisor de águas: mantém a gratuidade do ensino primário e propõe, tendencialmente, sua extensão para outros níveis de ensino” (FÁVERO, 2001, p. 249).

Já a Constituição de 1937 apresentou-se com fortes características autoritárias, produto do período ditatorial e também resultado da instauração do "Estado Novo"<sup>7</sup> na política brasileira. No que se refere ao direito à Educação, ela reafirma a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino e inclui o dever àqueles que tivessem uma situação economicamente alta de colaborar com os mais carentes. Observa-se no Artigo 130:

---

<sup>7</sup> A Constituição de 1937 foi imposta à nação logo após o golpe de Estado capitaneado por Getúlio Vargas em novembro do mesmo ano.

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados: assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Nota-se que a Constituição de 1937 incluiu o Estado como responsável principal ou em conjunto subsidiário com a família, de acordo com o Artigo 125:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever. Colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1946 delineia um sistema de administração em que se casam as vantagens da descentralização e de autonomia com as de integração e de unidade dos três poderes: federal, estadual e municipal. Essa Constituição foi elaborada após a queda do Estado Novo<sup>8</sup>, apresentou traços liberais e democráticos em seu texto, incluindo-se as áreas educacionais e culturais. É certo também afirmar que boa parte dos conteúdos democratizantes propostos pelo governo de Getúlio Vargas foram apenas palavras: existem na lei, mas não chegam a ser cumpridas totalmente. “A lei. Ora, a lei!”, já dizia Getulio Vargas (XAVIER, 1994, p.189). No entanto, cabe destacar que, em seus traços principais, a Constituição de 1946 apontava para o retorno à democracia, assegurando-se mandato presidencial de 5 anos, eleições diretas, manutenção de inúmeros direitos trabalhistas conquistados ao longo da Era Vargas e a redução da intervenção do Estado na economia.

Conforme constou expressamente no Artigo 166 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos

---

<sup>8</sup> A Constituição de 1937 foi imposta à nação logo após o golpe de Estado, em novembro do mesmo ano.

ideais de solidariedade humana". Explicita-se assim que, de forma conjunta, os lares e as escolas deveriam ofertar a educação, pois esta se tornou um direito de todos. Nessa época, houve mudanças na política tributária e esta oportunizou aos municípios brasileiros realizar a redistribuição parcial de seus tributos arrecadados e uma das áreas beneficiadas por esta medida foi a educação (POMPEU, 2005).

Foi durante a vigência dessa Carta Magna que surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de n. 4.044/61, que representou um avanço em relação à importância do ensino no Brasil. A Constituição de 1946, promulgada durante o governo Dutra, traduz o clima de afirmação democrática que invadiu o mundo no ambiente de pós-guerra. Ela continha ainda os ideais da liberdade, igualdade e solidariedade. Proclamava a educação como direito de todos nos seguintes princípios: ensino primário para todos e gratuito nas escolas públicas; obrigatoriedade de oferta do ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem empregados; ingresso no magistério através de concurso de provas de responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver ofertas pública e privada em todos os níveis de ensino e oferta obrigatória de ensino religioso, embora fosse facultativa para os alunos.

A Constituição Brasileira de 1946 reza que as instituições educacionais e de assistência social não devem pagar nenhum tipo de imposto, desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente em fins educacionais. Esse fato foi um facilitador para que surgissem novas instituições de ensino. A partir do incentivo constitucional, a educação evoluiu para um interesse prioritário do Estado e foi considerada uma chave para o desenvolvimento<sup>9</sup> do país.

Santos, ao traçar um relato histórico sobre a Educação Especial nesse período, adverte:

---

<sup>9</sup> Na metade de 1950 e no ano de 1960, no governo de Juscelino Kubistchek, tem-se a relação educação e desenvolvimento. Coexistem duas concepções, a expressa por Álvaro Vieira Pinto, como instrumentalizadora de transformações sócio-políticas profundas, e a de Kubistchek, como preparadora de recursos humanos, isto é, de mão-de-obra (FAVERO, 2001).

Não se pode falar sobre Educação Especial sem pensar na questão da deficiência. Nas sociedades ocidentais não existem muitas informações disponíveis sobre como era o tratamento dado às pessoas com deficiência nos tempos mais antigos. Há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência (SANTOS, 2002, p. 29).

O autor faz menção ao trabalho da história da Educação Especial<sup>10</sup> de Mazzota (2005), por ser um dos autores que tratam essa temática a partir de práticas sociais que marcaram a história da deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação. Santos define-as:

A **marginalização** é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população. O **assistencialismo** é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência. A **educação/reabilitação** apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais (SANTOS, 2002, p. 30 - grifo nosso).

A partir dessas “atitudes sociais”, conforme a autora, será possível analisar a história da Educação Especial com maior aprofundamento. Nesse sentido, a autora afirma que a primeira metade do século XX pode ser identificada pela marca de “exclusão dos alunos com deficiência, porque eles eram considerados indignos de uma educação escolar” (*Id. ib.*), fundamentada nas concepções bíblicas e filosóficas presentes na época.

A autora destaca ainda que foi somente na década de 50 que surgiram as primeiras escolas de Educação Especial, fato que pode ser compreendido pelo caráter assistencialista e em razão dos estudos científicos sobre a

---

<sup>10</sup> Mazzota (2005, p.11) define Educação Especial como “a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de ‘excepcionais’, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de ‘alunos com necessidades especiais’. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida”.

deficiência e também em virtude da filantropia das instituições religiosas que acolheram essas pessoas. No que diz respeito a tal “atitude social”, Ferreira e Nunes afirmam que “a evolução da Educação Especial brasileira está muito ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencial, que acabam por assumir um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais, e uma forte influência na definição das políticas públicas” (FERREIRA; NUNES, 1999, p.18).

Conforme o estudo das autoras,

Pelo Estado, aumentam as oportunidades, mais a partir dos anos 60, pela abertura das classes especiais, principalmente para deficientes mentais, junto às escolas públicas; classes que nascem e crescem para absorver as deficiências leves: os alunos cujos problemas são detectados já dentro do sistema escolar; classes cuja história se inscreve na ampliação do ensino básico, na incorporação de alunos de estratos economicamente desfavorecidos (FERREIRA; NUNES, 1999, p.18).

Nesse contexto, nasce no Rio de Janeiro a primeira iniciativa de se congregarem pais de excepcionais e outras pessoas interessadas em apoiá-los. A iniciativa é encabeçada por Beatrice Benies, mãe de uma criança portadora de Síndrome de Down, membro do corpo diplomático norte-americano no Brasil.

Tendo participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais de pessoas com deficiências nos Estados Unidos, a senhora Beatrice Benies admirava-se por não existir, no Brasil, nenhum trabalho dessa natureza. Em junho de 1954, ela realizou o primeiro encontro entre pais, mestres e técnicos, interessados na questão da deficiência. O encontro ocorreu na Embaixada Americana, com a exibição de um filme sobre a criança que apresenta retardamento mental. A partir desse primeiro encontro, nomeou-se uma comissão com o objetivo de fundar uma Associação de pais de crianças que apresentavam retardo mental, coordenada provisoriamente pela senhora Maria Helena Correia de Araújo.

Realizaram-se ainda outras reuniões com a finalidade, dentre outras, de descrever os objetivos da associação, criar um nome para ela, organizar

fichário de endereço das pessoas inscritas na associação e montagem de um questionário para pais de pessoas com deficiência mental. Em reunião realizada por essa Comissão Coordenadora Provisória, no dia 8 de setembro de 1954, foi aprovado o nome a ser adotado pela associação: Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE). Assim, no dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada a primeira APAE no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro.

O seu objetivo consistia em promover o “bem-estar” dos excepcionais. O movimento apaeano se expandiu para outras capitais e para o interior dos Estados; na década de 50, foram criadas sete entidades; na década de 60, mais cento e onze; na de 70, trezentos e dez novas filiais e na de 80 outras trezentos e quarenta e sete unidades. Nos anos 90, até o ano de 1995, foram criadas cerca de oitocentas novas entidades. Dessa maneira, as APAEs se constituem no maior movimento social de caráter filantrópico do Brasil e do mundo na sua área de atuação (APAE, 2001).

Considera-se a criação das APAEs um marco para a Educação Especial no Brasil, entendida como uma associação que, em parceria com instituições de natureza privada e de cunho assistencialista, assumem um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais. Entre essas instituições, destacam-se no atendimento aos deficientes mentais: o Colégio dos Santos Anjos, de ensino regular, fundado em 1909; o Instituto Pestalozzi, criado em 1926; a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, criada em 1935 por influência dos trabalhos de Helena Antipoff<sup>11</sup>; a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, particular especializada, criada em 1948; a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, fundada em 1952; a Associação de Pais e Amigos dos Expcionais – APAE do Rio de Janeiro, em 1954; a Associação de Pais e Amigos dos Expcionais – APAE de São Paulo, em 1961; entre outras (MAZZOTTA, 2005).

Mazzotta destaca:

---

<sup>11</sup> A professora Anita Helena Antipoff fundou em 1932, com a colaboração de suas alunas da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (MAZZOTTA, 2005).

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais (...). No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais (*Id. ib.*, p. 31).

O autor ainda expõe que, entre as iniciativas estatais realizadas com o apoio do Ministério da Educação e Cultura, destaca-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), liderada pela Sociedade Pestalozzi e pela APAE de Rio de Janeiro, em 1960. O decreto da CADEME, publicado no Diário Oficial da União, de 23 de setembro de 1960, no seu Artigo 3º apontava: “A CADEME tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (*Ibidem*, p. 53).

No ano de 1961, é promulgada a Lei n. 4.024 que, no seu Artigo 88, decreta: “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Já no artigo 89 da mesma Lei, reconhece-se que “toda iniciativa privada considerada eficiente (...) receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Por seu lado, na década de 1970, segundo Santos (2002), é possível perceber a preocupação, tanto da Psicologia quanto da Pedagogia, nas tentativas educacionais para as pessoas com deficiência. Propõe-se a abertura de possibilidades para que os alunos com deficiência fossem admitidos e integrados nas classes regulares. Esse período é marcado por Ferreira e Nunes (1999) como o início da “institucionalização da Educação Especial”, determinada em parte pela LDB n. 5.693/71<sup>12</sup>, que trouxe a proposta da fundação do Centro Nacional da Educação Especial, de

---

<sup>12</sup> A LDB n. 5.692/71 dispõe no artigo 9 que os alunos “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971).

estabelecimentos próprios nas secretarias estaduais e municipais e de cursos especializados para a formação dos docentes.

Cabe destacar que no dia 3 de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) como o órgão responsável, junto ao Ministério da Educação e Cultura, por expandir e aprimorar o atendimento aos excepcionais. No Regimento Interno do CENESP, Artigo 2º, parágrafo único, afirma-se:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (*apud* MAZZOTTA, 2005, p. 56).

Na mesma vertente do CENESP, foi criada, em 1986, a Secretaria de Educação Especial (SESPE), com o intuito de organizar e coordenar os trabalhos e pesquisas realizados em torno da Educação Especial. Contudo, a SESPE seria extinta no dia 15 de março de 1990 e substituída pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), departamento pertencente à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

Dois anos mais tarde, no governo Collor e depois de nova reorganização do Ministério da Educação e Cultura, reapareceu a Secretaria de Estado de Educação Básica (SEESP); contudo, Santos ressalta que o órgão deveria ter a abertura de possibilidades para integrar os alunos com deficiência: “coexistiria também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os ‘alunos com deficiência’ alcançassem o sucesso na escola regular” (SANTOS, 2002, p. 30).

A década de 1990 foi cenário mundial de mudanças profundas decorrentes de fenômenos complexos advindos da globalização, da ascensão do neoliberalismo, da reconfiguração do sistema produtivo e do mercado de trabalho. Nesse panorama, o tema da inclusão estava cada vez mais presente

nas discussões sociais e nos relatórios anuais dos governos. Assim, vão-se aprimorando relações entre governo e sociedade civil em busca de uma sociedade mais igualitária, pois a exclusão “se infiltra na sociedade brasileira por múltiplos canais, não há uma só fonte”, não há uma única causa, a exclusão se consolida no Brasil através do processo histórico (MENEGAT, 2009, p. 31).

A partir da década de 1990, as políticas públicas tornaram-se mais ativas com o objetivo de minimizar desigualdades e possibilitar educação para todos, o cenário educacional passa a ser menos exclusivo, a declaração de Jomtiem de 1990 é o grande marco.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (1990 – 2010)**

Neste capítulo, apresentam-se as políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência, abordando a construção e a sistematização dessas políticas a partir da década de 1990. Expõe-se, então, uma abordagem histórica sobre o movimento da *Educação Para Todos*, a partir da descrição das principais conferências, seminários e declarações internacionais. Especifica-se a maneira como essas políticas públicas possibilitaram aberturas e ao mesmo tempo decisões no âmbito da educação inclusiva e das repercussões no campo da Educação Inclusiva.

#### **3.1 O Movimento Internacional de Educação para Todos**

O movimento de *Educação Para Todos* teve início no final do século XIX e início do século XX, na Europa. Ganhando força durante a primeira metade do século XX, culminou, após as duas grandes guerras<sup>13</sup>, com a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948<sup>14</sup>, na qual se estabeleceu o seguinte princípio: “toda pessoa tem direito à instrução”.

A formulação de leis e de Políticas Públicas voltadas para a inclusão e garantidoras de direitos das pessoas com deficiência, no Brasil, nasceram de um contexto mundial que impulsionou a sua formulação. Ideias de leis e diretrizes para a Educação Especial passam a ser discutidas a partir da década de 1980. Com as duas Guerras Mundiais, aumentou o número de

---

<sup>13</sup> Como mostra Santos (1995), a partir das duas grandes guerras, as lutas (a primeira, de 1914 a 1918, e a segunda, de 1939 a 1945) em prol dos direitos sociais e da democracia, cresceram. Em meio àqueles movimentos, ganhou fôlego na Europa o movimento pela integração das pessoas com deficiência.

<sup>14</sup> Documento assinado por todos os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

deficiências físicas e sensoriais (visuais e auditivas) e, claro, foram objeto de preocupações coletivas, o que exigiu um papel atuante dos Estados de todo o mundo.

Surgiram no mundo, então, medidas relacionadas à proteção e à inclusão dessas pessoas com deficiência, na medida em que elas deveriam também fazer parte como sujeitos do processo de produção de riquezas. Elas, portanto, não seriam entendidas como ônus para a sociedade e para o Estado. Dessa maneira, tais grupos estariam sentindo-se úteis e valorizados.

A concepção da educação como “direito universal” indispensável à “cidadania” expandiu-se nas décadas de cinquenta e sessenta, durante as quais ocorreram inúmeras conferências para se discutir a ampliação da educação: Bombaim (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karashi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966) (PLETSCH, 2009).

Dessas conferências, emanaram recomendações que se transformaram em metas para que todas as crianças em idade escolar fossem matriculadas nas escolas primárias até a década de oitenta. Para a América Latina, tal meta deveria ser cumprida até a década de setenta, pois no texto do relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF, 1999), a região evidenciava condições mais favoráveis para alcançá-la.

As Conferências Regionais de Karashi (1960), de Adis Abeba (1961), de Santiago (1962) e de Trípoli (1966), promovidas pela UNESCO, forneceram embasamentos para a obrigatoriedade do ensino de oito anos, ficando assim instituído o 1º grau (no Brasil, fusão da Escola Primária com o Ginásio) como obrigatório; porém, ele seria dividido em duas fases: nas quatro primeiras séries, as crianças seriam atendidas por um único professor conforme a antiga escola primária, de quem não era exigida a formação em nível superior, mas apenas o Magistério em nível médio – o 2º grau normal; nas quatro séries finais, o ensino era dividido conforme o antigo Ginásio, em disciplinas ministradas por docentes diferentes dos quais se exigia, ao menos formalmente, a Educação Superior. O 2º grau seguia a lógica das séries finais do 1º grau (BOTEGA, 2005).

O movimento de inclusão ganhou maior ênfase na década de 1980, mais precisamente, em 1981, quando a Organização das Nações Unidas – ONU realizou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que teve como tema “participação plena e igualdade”. As repercussões foram de tal monta que a década seguinte foi dedicada a esse importante segmento da população mundial, com o incentivo para a intensificação de movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos e com a adoção como bandeira da garantia de direitos plenos para todos os cidadãos.

Nesse período, no Brasil, ainda sob o regime militar, inicia-se um processo de abertura política que culminará, em 1985, com as eleições indiretas. Estas repuseram um civil na Presidência da República. Nesse início de regime democrático, a população brasileira é castigada pela crise, não somente econômica, mas também política e social. Na tentativa de minimizar essas crises, é lançado o Plano Cruzado I, em março de 1986. O Cruzadinho complementa o Cruzado I em junho de 1986 e, em novembro do mesmo ano, criou-se o Plano Cruzado II. Este último Plano objetivou congelar os preços por um ano e também os salários, que deveriam ser reajustados quando a inflação ultrapassasse 20%.

Os Planos foram uma tentativa de acalmar a população, melhorar a economia e resgatar a imagem do governo em uma época de exclusão exacerbada, na qual, para a grande parte do povo brasileiro, “[a] educação é vista como maneira de realizar a justiça social” (CHAGURI, 2007).

Nesse contexto, organiza-se o movimento de integração, que surge para diminuir a extrema exclusão em que se encontram as pessoas deficientes. Este movimento procurou inserir as pessoas com deficiência nos diversos segmentos da sociedade; no entanto, somente para os sujeitos que alcançassem um nível de competência próximo aos padrões estabelecidos na sociedade. A responsabilidade desse feito é tão somente dele, de sua família, ou de outras pessoas ou instituições que abraçassem essa causa.

A partir de 1981, no Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa a ser discutido o conceito de inclusão como um “processo pelo qual a

sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade" (SASSAKI, 1999, p. 41).

A sociedade da década de 1980 é marcada pela ideologia neoliberal como resultado da crise do modelo de bem-estar social, implementado no período pós-guerra. Nesse panorama, discute-se o chamado *stagflation*. Explique-se: a economia passa a funcionar num combinando de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. O ambiente político favorece o desenvolvimento de ideias que justifiquem a severidade na condução das contas públicas, a desregulamentação do mercado de trabalho e a maior autonomia de mercados (MENDONÇA; RIBEIRO, 1986).

A partir daí, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. Como reflexo, pode-se citar a vitória de Margaret Thatcher como Primeira Ministra da Inglaterra (1979) e ainda a eleição de Ronald Reagan (1980) como presidente dos Estados Unidos. Na Alemanha, em 1982, Kohl derrota o regime social liberal de Helmut Schmidt. Os anos 80 assistiram à vitória mais ou menos incontestada da ideologia neoliberal nas regiões de capitalismo avançado (SANTOS, 1999).

De forma sucinta, pode-se dizer que o neoliberalismo nasceu do liberalismo que, por sua vez, surgiu em oposição à monarquia absoluta, nos séculos XVII e XVIII, o que veio a deflagrar a Revolução Francesa, em 1789. Criou-se a noção de direito civil, e daí nasceu o Estado liberal, cuja função seria a de legislar e garantir a ordem pública, tendo como ponto fulcral a proteção da propriedade privada e dos bens de produção.

O regime liberal, no que se refere à Educação, defendeu a escola básica universal, gratuita, laica e obrigatória. A preocupação com que o trabalhador aprendesse a ler e a escrever não estava associada à luta de classes, à emancipação do homem, à formação do intelectual orgânico, mas sim com o interesse de que o homem das camadas populares pudesse servir ao mercado, produzindo riquezas para o país e, consequentemente, pudesse se colocar no mercado, gerando renda para as indústrias e seus respectivos

donos. Neste sentido, a educação foi posta a serviço do mercado, não como humanizadora nem como uma possibilidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, mas como educação alienada e alienante, ratificadora das diferenças sociais.

O neoliberalismo, enfim, enquanto herdeiro das posições do liberalismo é visto como um processo de construção da hegemonia da classe dominante atuando em dois sentidos: um conjunto de reformas concretas nos planos econômicos, político e educacional, e o processo de legitimação de suas reformas como as únicas que devem ser aplicadas na conjuntura da atual sociedade, onde todos se incluem de alguma maneira (GENTILI, 1996).

O movimento pela inclusão foi crescendo durante as duas últimas décadas, à medida que reuniões e conferências foram acontecendo em defesa das pessoas com deficiência. Cabe elucidar, então, que muitas declarações<sup>15</sup> contribuíram para que o movimento da inclusão fosse discutido e o processo da educação para todos se consolidasse.

Como exemplo, a Declaração de Cuenca, em 1981, da qual resultou o seminário sobre novas tendências da Educação Especial. Este seminário foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação e realizou-se no Equador. Participaram quatorze países da América do Sul e do Caribe,

---

<sup>15</sup> Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembléia Geral; Resolução 217 A (III), de 10 de Dezembro de 1948; Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas da Organização Internacional do Trabalho (Convênio 159/1983); Declaração dos Direitos do Retardado Mental (AG. 26/2856, de 20 de dezembro de 1971); Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução N° 3447, de 9 de dezembro de 1975); Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas (Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982); Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Cultural; Protocolo de San Salvador (1988); Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e para a Melhoria do Atendimento de Saúde Mental (AG. 46/119, de 17 de dezembro de 1991); Declaração de Caracas da Organização Pan-Americana da Saúde; a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Continente Americano [AG/RÉS. 1249 (XXIII-0/93)]; Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência (AG. 48/96, de 20 de dezembro de 1993); Declaração de Manágua, de 20 de dezembro de 1993; Declaração de Viena e Programa de Ação aprovados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, das Nações Unidas (157/93); Resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério Americano [AG/RÉS. 1356 (XXV-0/95)]; Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano [AG/RÉS. 1369 (XXVI-0/96)]; Declaração de Madri: não à discriminação e mais ação positiva e igual condições para a inclusão social. 2003 (Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, acontecimento que deve contribuir para aumentar a consciência da opinião pública sobre os direitos dos mais de 50 milhões de europeus com deficiência); Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as portadoras de deficiência: adotada na Cidade de Guatemala, Guatemala, em 7 de junho de 1999, no vigésimo nono período ordinário de sessões da Assembléia Geral); Conferência de Jomtien - 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

dentre eles, o Brasil. Discutiu-se o direito à educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência. Também se debateu a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado às especificidades de cada pessoa (CARVALHO, 1997, p. 34). Entretanto, as discussões ficaram nos gabinetes, o que pode ser verificado no âmbito de alunos atendidos dessa especificidade.

No ano de 1981, houve também a Declaração de Sunderberg, que contou com a participação de cento e três países, sendo um significativo evento internacional na área da Educação Especial. Este foi, na realidade, um evento estimulador para o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiências, com enfoque na saúde, na educação e no trabalho (CARVALHO, 1997, p. 37).

A Conferência Sanitária Pan-Americana de 1990, ocorrida em Washington, nos Estados Unidos da América, embora tenha sido promovida pela Organização Mundial da Saúde, foi de grande relevância para a educação, pois recomendou políticas públicas explícitas e baseadas na igualdade de valor entre as pessoas.

Assembléia Geral da ONU, realizada em 1990, é o marco do início da Sociedade para todos e que também é chamada de sociedade inclusiva através da Resolução n. 45/91, que determina que a sociedade deve ser estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, baseando-se no princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor perante a sociedade.

Nessa conferência, definiu-se a utilização do conceito de “deficiência” como qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica, “incapacidade”, qualquer restrição em razão de deficiência, de capacidade de realizar uma atividade e “menos valia”, uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, como consequência de uma deficiência ou incapacidade que o limita ou o impede de desempenhar um papel. Esses termos são retomados na atualidade tanto na Educação quanto na Saúde com vista a aprimorar o conhecimento em relação à educação especial, desde

aspectos nominais até a formulação das políticas públicas para as pessoas com deficiência (CARVALHO, 1997 p. 39).

A proposta de construção de uma escola inclusiva na realidade brasileira acentuou-se nos anos 90 com o Movimento Educação para Todos. Este abrange um conjunto de políticas internacionais com o apoio da UNESCO, relacionadas com o acesso à escolarização para todos.

Nesse contexto, deve-se evidenciar a participação do Brasil na reunião latino-americana preparatória para a Conferência de Jomtien, em Quito, no Equador, em 1989. Por ocasião desse evento, a delegação brasileira, ciente da realidade que representava - um país fortemente endividado -, propôs a renegociação de parte da dívida “para que parcela dela pudesse ser investida em educação”. Esta iniciativa obteve “apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e de outras agências governamentais, mas o Banco Mundial esfriou a proposta que aparece no documento final já esmaecida. Essa é uma das propostas que não tiveram consenso em Quito e muito menos na Tailândia” (GADOTTI, 2000, p. 28).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, realizada na cidade de Jontiem, Tailândia, ressaltou a importância do consenso mundial sobre o papel da educação fundamental. Mostrou ainda o compromisso com a garantia de suprir necessidades básicas de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adolescentes. Em essência, essa Declaração buscou cumprir a utopia de “Educação para Todos”: “a mensagem é forte e bastante para não deixar dúvidas quanto à abrangência do alunado, sem discriminar nenhum, por suas características diferenciadas” (CARVALHO, 1997, p. 42).

Cabe destacar aqui que, no ano de 1993, por ocasião da Declaração de Santiago, representantes do MEC participaram da discussão sobre a temática da universalização da Educação Básica. No entanto, a proposta viu-se problematizada ao conceber a educação como base para as teorias do capital humano, o que não favoreceu a educação para as pessoas com deficiência; afinal, elas eram consideradas incapazes de produzir como os demais trabalhadores. Tendo em vista essa proposta, surgiu a necessidade de se

revisarem as contradições presentes no discurso e sua realização na prática. Incentivou-se, então, a profissionalização tanto dos Ministérios da Educação quanto das próprias escolas no que se refere à revisão da proposta da Educação Especial nos projetos político-pedagógicos das escolas (CARVALHO, 1997).

Contudo, foi na Declaração de Salamanca (1994), realizada pela UNESCO, em Salamanca, cidade da Espanha, que teve a participação de 90 países para discutir a Educação Inclusiva, que o termo passou a ser amplamente discutido. Essa Declaração marcou as bases da educação inclusiva em nível internacional, sintetizando as propostas políticas que vinham sendo discutidas nas décadas anteriores e nela estão contidos os mais significativos textos referentes à inclusão e aos princípios de sua concretização. De acordo com o Documento,

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1994, p. 17).

A Declaração de Salamanca consolidou a ideia de que pertencer a uma sociedade é direito de todos e não um dom natural de alguns; portanto, almejou-se incluir a todos nos sistemas educacional e social. Reconheceu ainda à pessoa com deficiência o direito à Educação e a responsabilidade, tanto do Estado quanto do país, no direcionamento das práticas pedagógicas para as crianças.

Essa Declaração, assim como a de Jontiem (1990), chamou a atenção para a prioridade que se deve dar ao grupo de pessoas menos favorecidas e mais sensíveis às turbulências econômicas, em virtude da condição de pobreza, como os analfabetos maiores de 15 anos, as populações e as minorias étnicas, religiosas e de migrantes, os menores de 6 anos e alunos

com dificuldades de aprendizagem, além das pessoas com deficiência. Esses seriam os sujeitos da inclusão (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, item 3). A Declaração ainda reforçou a necessidade de uma escola que acolhesse a todos, que reconhecesse a diversidade e que não fosse preconceituosa. Ainda: que essa escola fosse possuidora de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com todas as especificidades humanas. Com efeito, haveria certamente um aporte de profissionais cientes da sua atuação e, consequentemente, preparados para essa realidade e capazes de promover a aprendizagem.

Essa escola, voltada para o ser humano biopsicossocial não se constrói somente com leis e/ou boa vontade; é preciso investimentos. Então, eis uma contradição do modelo econômico que se vem consolidando: como o Estado poderia investir em Educação inclusiva oportunizando educação para todos e mesmo assim diminuir os gastos? A educação inclusiva requer mudanças não só atitudinais, mas também valorativas, como qualificação dos profissionais da educação, suporte técnico e pedagógico, que vão além de adaptações arquitetônicas.

É nesse contexto que a inclusão foi concebida, desconsiderando-se aí as condições objetivas de vida de boa parte da população. Pelo proposto, a Educação deveria atender a todos, respeitar as diferenças, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a Educação para todos. No entanto, o documento não esqueceu as necessidades do mercado: “[tais] escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e elas aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA).

A Declaração de Salamanca deu à escola uma gama de atribuições no combate a atos discriminatórios. Isso para contribuir com a existência de uma sociedade inclusiva que versa palavras do mundo econômico como eficiência e eficácia. Na realidade, a escola não é uma instituição com tamanhos poderes. No entanto, há de se pensar o papel da educação e, em particular, da escola, na construção de uma sociedade inclusiva. Dessa maneira, escola

e sociedade estão em uma relação dialética, em que uma constitui a outra. De fato, a escola é parte da sociedade e não uma célula independente. Atribuir à escola toda a responsabilidade por uma educação inclusiva implica negar que ela também é determinada historicamente. Dessa forma, uma efetiva inclusão geraria transformações ou a superação do modelo de sociedade posto.

Como se sabe, a Educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e confronto de tendências e interesses e o combate a atitudes discriminatórias deve ser inserido neste contexto. Entretanto, a construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social (GOES; LAPLANE, 2004, p.14).

No ano de 1999, na Guatemala, é realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. O seu texto chama a atenção para que nenhuma diferenciação seja feita entre as pessoas e que se baseie na deficiência. Outro avanço é a participação dos cidadãos com deficiência nas avaliações e no desenvolvimento das estratégias aplicadas para a Educação Inclusiva. Tal Documento foi aprovado pelo Congresso Nacional e promulgado, em 2001, pelo Decreto n. 3.956 da Presidência da República. O Brasil, portanto, é signatário desse documento (GUATEMALA, 2005). Tem-se assegurado, mais uma vez nesse documento, o que a Constituição já assegurava e que foi ainda reforçado: todas as pessoas têm os mesmos direitos de atuação na sociedade, inclusive direito à Educação.

No dia 9 de setembro do mesmo ano, a Carta para o Terceiro Milênio é aprovada em Londres pela Assembléia Governativa de Reabilitação Internacional, que estabelece medidas de proteção aos direitos e princípios, além de defender a inclusão de todas as pessoas com deficiência. Essa Assembléia ainda ressalta a importância de serem criadas políticas que respeitassem “tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes

benefícios e harmonia derivados da ampla diversidade existente entre elas” (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999). E ressalta que

[os] programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infraestrutura, inclusive de tecnologia e comunicações, a fim de assegurarem que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na vida de suas comunidades (*Ibidem*).

Em dezembro desse mesmo ano, o governo brasileiro estabeleceu o Decreto n. 3.298, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, promove diretrizes para a educação, a saúde, o desporto, o lazer, a cultura, o turismo e a acessibilidade. As diretrizes, em 2011, infelizmente, ainda fazem parte do Decreto e não do cotidiano de muitas cidades brasileiras. Exemplo disso é a regulamentação da acessibilidade, o direito de ir e vir. Não é raro testemunhar a dificuldade de um cadeirante para atravessar uma rua, entrar em um prédio, muitas vezes do próprio governo, utilizar um banheiro público, pegar um ônibus. Também, em 2001, a Declaração Internacional de Montreal definiu as diretrizes a respeito da sociedade inclusiva que governo, empresários, trabalhadores e comunidade devem seguir.

Na Declaração de Madrid (2002), encontra-se a definição do parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva. Ela focaliza os direitos das pessoas com deficiências, as medidas legais, a vida independente. No ano de 2003, lançou-se o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência. O documento declara que “o que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã” (CARVALHO, 1997).

No mesmo ano, no Japão, foi aprovada a Declaração de Soporo, com a presença de 109 países e também aconteceu a da VI Assembleia Mundial da *Disabled Peoples International* – DPI. Sobre a educação inclusiva o documento ressalta:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aulas, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com muitas outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas com a aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva (CARVALHO, 1997).

Com a Declaração de Quito, em 11 de abril de 2003, os governos da América Latina defendem uma convenção internacional para a proteção e a promoção dos direitos e da dignidade de todas as pessoas. Seria um momento para a manifestação de preocupações acerca das condições de desvantagem em que se encontra a maioria das pessoas com deficiência, essas que têm frequentemente seus direitos humanos violados. Pois bem: os governantes buscam promover e garantir os direitos das pessoas com deficiência, pois são mais de 600 milhões com deficiência no mundo, a maioria em situação de pobreza, dependente de políticas públicas para garantir-lhes uma vida digna. E, mais problemático ainda: 80% das pessoas com deficiência no mundo se encontram em países em desenvolvimento; esses governantes, então, reconhecem a necessidade de se apontar que é através dessas convenções que se assegura a qualidade de vida das pessoas com deficiência (QUITO, 2003).

O caminho para a Educação Inclusiva, na realidade, é lento e gradual, é permeado por conflitos e por luta de classes. Nas diversas declarações aqui estudadas, é possível perceber o convite que fazem aos setores não governamentais, aos diversos segmentos da sociedade quando assumem responsabilidades educacionais orientadas pelo sistema capitalista. Para se ter uma boa leitura, almejando a efetivação dessas declarações, será preciso ter consciência crítica, ultrapassar o senso comum e ir além das aparências.

## 4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A partir da retrospectiva histórica das declarações e das conferências internacionais que aconteceram desde a década de 1980, é possível perceber o crescimento do debate em torno da temática e da necessidade de se concretizarem essas decisões com ações efetivas. A Constituição de 1988 é a mola mestra da Educação Inclusiva no Brasil; afinal, o Artigo 204, Inciso 2, estabelece que as políticas sociais serão definidas com “a participação e controle da população em todos os níveis” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, Estado e sociedade civil assumem o compromisso de inclusão social, cabendo-lhes o dever de oportunizar a todas as pessoas condições favoráveis, seja na educação, no trabalho, na saúde ou no lazer. De acordo com o citado documento-lei, o Estado deve criar leis, normas e regulamentos para a transposição de barreiras, de qualquer natureza, o que, afinal de contas, efetiva a inclusão.

O contraste entre a real situação do país e a necessidade de eliminar várias dessas marcas anacrônicas face à modernidade, das injustiças existentes face aos direitos sociais proclamados e do autoritarismo face à democracia, ganha relevo e apoio no texto constitucional. Prova disso é o art. 3º da Constituição que põe como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito a busca de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana (CURY, 2008, p.196).

Essa Constituição representou novas perspectivas para o povo brasileiro e ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, expressão utilizada por Ulysses Guimarães, no dia 5 de outubro de 1988, em seu discurso como presidente da Assembléia Nacional Constituinte. Este constituinte apresentou às autoridades, aos demais constituintes e ao povo brasileiro, uma constituição que significou mudança, desde a sua forma de elaboração, pois

houve participação de toda a sociedade; então, ela passa a ser expressão de avanço no campo dos direitos de cidadania.

A partir daí, a Educação passa a ser objeto de regulamentações, na perspectiva de um direito que se torna imprescindível em um país de tradição elitista e de privilégios para poucos e ônus para tantos. O povo brasileiro, com efeito, passa a reconhecer o importante direito do acesso à Educação e lhe cabe o direito de cobrá-la quando não é preservada (CURY, 2002, p. 259).

A Educação torna-se o primeiro dos direitos sociais (Art. 6º), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos. Os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, torna-se princípio de toda a Educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e de situações peculiares de deficiência (CURY, 2005).

A Constituição Federal de 1988, no seu Artigo n. 205, afirma:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a Educação da pessoa com necessidades educativas especiais deixa de ter um cunho somente humanístico e assistencial e passa a ter um cunho didático e pedagógico que objetiva a formação cidadã e inserção dessa pessoa no mercado de trabalho, quando possível.

No Artigo n. 206, da Carta Constitucional, nos incisos I, II, III, IV e VII, há a especificação dos princípios básicos para se nortear a educação no Brasil, com o intuito de ressaltar a importância do tema para o desenvolvimento da sociedade brasileira. O Artigo considera a escola como um dos primeiros lugares onde a criança tem contato com o exercício da cidadania. Portanto, esses princípios adquirem caráter de elementos

fundamentais para que as crianças e os adolescentes possam fazer parte do processo democrático do Brasil:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (...) (BRASIL, 1988).

A Constituição, no Artigo citado, estabelece as relações entre o público e o privado e afirma que há lugar para ambos: “pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (n. 206, III). Se, por um lado, por meio dessa Carta, ficou garantida a gratuidade do ensino público, por outro, os grupos defensores do ensino público gratuito não conseguiram a destinação exclusiva de verbas para esse ensino e não puderam evitar a drenagem de verbas públicas para o setor privado (SEVERINO, 2000).

No Art. 208, item III, a Constituição garante, também, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998). Essa determinante reafirma-se na Lei Federal n. 7853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Evidencia-se aí a conquista de toda a sociedade no que tange a educação das pessoas com necessidades educativas especiais, inclusive os superdotados, isso devendo ser feito de forma gratuita, mesmo com a drenagem de capital pela ala privada da educação. O artigo 2º explicita que:

Art. 2º: Ao poder público e seus órgãos cabem assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

No Inciso I do referido Artigo, explicitam-se quais as medidas a serem adotadas pelos órgãos privados e públicos que se dedicam à Educação:

- a) inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação de profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- b) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- d) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- e) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Em seus artigos 10 e 11, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência garantiu a reestruturação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, como órgão autônomo responsável pela administração dos recursos próprios destinados à Educação Especial. Já no Artigo n.15, foi feita a reestruturação da Secretaria de Educação Especial – SESPE, ligada ao Ministério da Educação.

No entanto, um ano mais tarde, a garantia política prometida pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência é substituída pelo Decreto n. 99.678, de 8 de novembro de 1990. Este extinguiu a SESPE e criou a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), que assumiria, entre outras atribuições, a Educação Especial. Mazzota (2001, p.81) descreve que “na estrutura da SENEB, o *Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE* – fica responsável por esta modalidade de ensino que, para gerenciá-la conta com uma *Coordenação de Educação Especial*”.

As decisões políticas descritas anteriormente evidenciam que a Educação Especial como modalidade de ensino constituiu-se como um setor dentro dos órgãos específicos da educação brasileira, nos quais assumia departamentos com responsabilidades específicas para seu gerenciamento. Evidencia-se, assim, que as ditas políticas manifestaram-se no pólo administrativo e revelaram-se efetivamente mínimas, sobretudo, no âmbito da Educação Inclusiva. A reflexão não nega o avanço, mas mostra um limite – quando a lei declara a garantia de matrícula, como se esta efetivasse o processo da educação, não considera os aspectos social e econômico implicados. Ora, a lei desconsidera os imperativos orientados pelo modo de produção capitalista – máximo resultado com o mínimo de investimento e a concentração de riquezas e poder pela via da propriedade privada.

A legislação professa que a escola dará conta das desigualdades sociais construídas historicamente, o que escamoteia a inclusão, tornada precária, que ocorre no interior desses estabelecimentos e delega a essas instituições e aos professores a efetivação da Educação Inclusiva.

É fato que a realidade do século XXI requer que toda a sociedade participe das ações econômicas; portanto, a inclusão se faz necessária, já que na sociedade capitalista ninguém está totalmente excluído. A exclusão da maioria é o que diz respeito aos bens econômicos, mas não do sistema econômico vigente, pois não existem excluídos no sistema. A questão é saber como se está incluído nele.

Quando se fala de Inclusão, é preciso deixar de lado a ingenuidade e perceber duas forças: a do mercado de capitais e a da luta de classes, ambas posicionadas na dinâmica da produção das políticas públicas, sociais e econômicas e também a questão específica brasileira, tão permeada desse contexto e que vem assumindo o discurso de *Educação para Todos* (ALENCAR, 2005 p.32). Com efeito, observa-se que o processo pelo qual a *Educação para Todos* vem sendo expressa nos diferentes documentos legais reflete interesses, ideais e, consequentemente, desdobra-se numa ideologia

sustentada por posicionamentos e interesses político-econômicos da classe dominante que permeia toda a sociedade.

Na década de 90, reitera-se, as políticas públicas para a Educação Especial vêm ao encontro dos eventos internacionais, das demandas de interesse pela igualdade da educação, assumidas também pelo governo brasileiro. Assiste-se, no ano de 1990, à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A promulgação do ECA (Lei 8.069/90) ocorreu em 13 de julho de 1990 e foi uma grande conquista da sociedade brasileira: ocorreu a elaboração de um documento de direitos humanos que contempla o que há de mais adiantado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no seu Capítulo V, Artigo n.53, declara: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-lhes por lei todas as oportunidades e facilidades” (BRASIL, 1990).

A partir de 1990, as discussões centraram-se nas formas de viabilização dessa proposta, tendo-se em vista os recursos a serem dispostos para o trabalho com as pessoas com necessidade educativas especiais. Entre as políticas implementadas, encontra-se a Resolução n.01, que estabelece o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação – FNDE. Tal fundo considera o valor específico para a Educação Especial de 8% dos recursos públicos (estatais e municipais) dispostos para a Educação (KASSAR, 2004).

No entanto, nesse período, as políticas públicas voltadas para a Educação Especial foram orientadas para o debate sobre o crescimento das instituições educacionais particulares. Sedimentados no arcabouço das políticas neoliberais, tais aparelhos educacionais passam a realizar um trabalho com as pessoas com necessidades especiais, o que provocou a aquisição de um estatuto de organizações não-governamentais e o

desenvolvimento de um processo de terceirização dessa modalidade da educação que, constitucionalmente, é para ser dever do Estado.

Santos (2002) destaca ser essa proposta de Educação Inclusiva orientada pela Declaração de Salamanca e introduzida pelo governo brasileiro nas seguintes políticas públicas: a Política Nacional de Educação Especial – 1994 (PNEE)<sup>16</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996)<sup>17</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares para a Educação de alunos NEE - 1999 (PCN/SEE), a Portaria de nº 1.679 de 1999 (MEC)<sup>18</sup> e o Plano Nacional de Educação – 2001 (PNE)<sup>19</sup>, que adota princípios com vistas a que pessoas com necessidades especiais possam ter garantias de direitos básicos, como o respeito às diferenças.

A matrícula compulsória, de toda e qualquer criança em idade escolar, destaca a necessidade de desenvolvimento das condições básicas para que ela seja ofertada em todos os municípios. O Plano Nacional de Educação, de 2011, destaca as formações inicial e continuada de professores e a disponibilidade de recursos didáticos pedagógicos, dentre outros materiais. Esses documentos e diretrizes legais mostram o movimento da educação inclusiva no campo formal do ensino e estabelecem os princípios e linhas de ação com os alunos com necessidades especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 refere-se, em seu corpo, ao fato de as crianças com necessidades especiais estarem "preferencialmente"

<sup>16</sup> Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 2007, p.19).

<sup>17</sup> A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, trata especificamente no capítulo V, Art. 58, da Educação Especial. Define-a por “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, Presidência da República, 1996).

<sup>18</sup> Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (BRASIL, Ministério de Estado da Educação, 1999).

<sup>19</sup> A Lei n. 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (2001) e estabelece programas educacionais para as pessoas com NEE, em parceria com os municípios e os órgãos de saúde e assistência social. Garante infraestrutura nas escolas para o atendimento escolar dos alunos com NEE e incentiva estudos e pesquisas na área da Educação Especial (BRASIL, Presidência da República, 2001).

incluídas em salas regulares; mas dispõe, também, que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, a fim de atender as peculiaridades individuais. Ainda, aponta que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou em serviços especializados, sempre que em função das condições específicas do aluno, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Com a Resolução n. 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço em direção à universalização e atenção à diversidade. Tal resolução instituiu a seguinte recomendação: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, além de assegurarem-lhes as condições necessárias para a educação de qualidade ([http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)). No entanto, a realidade desse processo inclusivo é bem diferente do que é proposto na legislação e requer muitas discussões.

Por outro lado, Santos (2002, p.36) destaca que a realidade de uma proposta concreta de Educação Inclusiva constitui uma “dialética de inclusão/exclusão”, primeiramente, porque o sistema educacional brasileiro “ora inclui a Educação Inclusiva com a criação de um documento denominado PCNs (1999) – Adaptações Curriculares – ora exclui a Educação Inclusiva quando omite sua abordagem nos demais PCNs (1997) do ensino regular”.

Plescht ratifica as posições acima:

[a] educação das pessoas com necessidades educacionais especiais só foi incorporada ao conjunto dos PCN's em 1998, depois da institucionalização dos mesmos, por meio do documento “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1998), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Em nossa avaliação, de certa forma, reproduziu-se com isso a histórica estruturação da educação regular e Educação Especial como sistemas paralelos, pela qual o aluno com necessidades educacionais especiais continua sendo de responsabilidade exclusiva da Educação Especial (PLESCHT, 2010, p. 132).

Nesse sentido, complementa Santos:

As conquistas legislativas apresentadas nesses documentos demarcam a intenção do governo brasileiro em implantar a proposta de Educação Inclusiva em seu sistema educacional. Entretanto, existe uma distância muito grande entre a intenção e ação no sistema educacional brasileiro, pois mudanças legislativas não implicam, necessariamente, em alterações na prática educativa (SANTOS, 2002, p. 35).

A partir de suas considerações, a autora explicita a necessidade de que a concretização das políticas públicas acerca da Educação Especial sejam construídas e estudadas entre a realidade dos próprios profissionais da educação. Criticando a “marginalização” no trabalho com alunos com necessidades especiais, aponta para a necessidade de se estabelecer uma mediação entre a Educação Especial e a Educação Regular historicamente tratada isoladamente e com as políticas públicas específicas para o setor, a fim de garantir a efetiva inclusão desses alunos.

Finalmente, destaca-se aqui a questão da formação dos docentes. Estes não têm tido a preparação necessária para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos com necessidades especiais. Tal assertiva é justificada pela trajetória fragmentada das políticas públicas em torno do Curso de Pedagogia e do processo da própria inserção da temática da Educação Especial como uma disciplina nos cursos de formação de professores e como curso de pós-graduação.

Bueno respalda esse ponto de vista quando depõe:

[no] que tange a uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis de qualidade mínimos para a consecução de uma Educação Inclusiva, não por genérica falta de condições, mas por falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas Instituições de Formação, em especial as universidades (*apud* SANTOS, 2002, p 41).

Nessa mesma perspectiva, Santos aponta: “como ainda não existe uma formação instituída para o exercício da docência na Educação Inclusiva, há

que se pensar em caminhos que levem os sistemas de ensino e as instituições universitárias a construírem essa formação” (*Id. ib.*).

A partir desse estudo do movimento da Educação para Todos e das suas implicações nas políticas educacionais no país, é possível evidenciar o reconhecimento dado à pessoa com deficiência, a partir da legitimação dos seus direitos. Contudo, não se pode ignorar que tais políticas educacionais representam a ideologia de um sistema, de uma determinada sociedade e ainda que se reconhecendo a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência – “daqueles que foram excluídos” – não se proporcionam as condições favoráveis de infraestrutura e de formação dos profissionais da Educação, além da falta de compromisso e de responsabilidade nas inúmeras situações da vida social.

#### **4.1. Educação Inclusiva: Pressupostos**

Como já discutido, foi na década de 1990 que teve início no país, com maior relevância, a discussão sobre a inclusão social por meio da Educação. Assim, reafirmando as Declarações de Jontiem (1990) e Salamanca (1994), o governo brasileiro atendeu às orientações dos organismos internacionais com vistas, não somente a erradicar o analfabetismo, como a buscar a educação para todos, conforme compromisso assumido nas referidas conferências.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) publicou na década de 1960 algumas definições de marginalidade social, entre as principais: “falta de integração e de participação das populações marginais nas sociedades em que vivem” e “um modo limitado e sem consistência de pertencer e de participar da estrutura geral da sociedade” (PATTO, 2008, pp. 26-27).

A partir dessas definições, Patto afirma que “na primeira, a inserção é inconsistente, mas os marginalizados pertencem às estruturas dominantes da

sociedade; na segunda, participam marginalmente dos setores econômico, social e político" (*Id. ib.*, p.27). A autora ressalta que, em entrevista realizada na Secretaria do Bem-Estar-Social da Prefeitura de Curitiba em relação à marginalização social no início da década de 1970, apontava como causas da marginalização "a falta de motivação para progredir, o alcoolismo, a toxicomania, a delinquência, a prostituição e vários tipos de deficiências físicomamentais" (PATTO, 2008, p. 28).

De acordo com a autora, a marginalização é produto da dinâmica interna do capitalismo e de suas especificidades nos países em subdesenvolvimento. A autora afirma ainda que é no interior dessa dinâmica, e não fora dela, que se pode entender o lugar das populações "marginais" na economia capitalista como de *participação/exclusão*: "estes estão no interior do sistema econômico, participando do mercado de trabalho como ofertantes, mas não necessária e definitivamente incorporados ao processo global de produção" (PATTO, 2008, p. 29).

A lógica capitalista exclui para incluir. E quando inclui o faz no próprio processo econômico, marginalizando as pessoas no mecanismo de reprodução do capital.

Cabe destacar as considerações de Boneti (2006) sobre a inclusão social. Para o autor,

A noção de inclusão (...), além de guardar consigo o significado original de exclusão, não se pode afirmar que esta palavra se constitua de uma noção ou de um conceito. Trata-se de uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão (...). É, portanto, mais um discurso que um conceito (BONETI, 2006, p. 190).

E acrescenta:

(...) a partir dos ingredientes históricos que constituem esta palavra, desde o sentido positivo em relação à exclusão aos ingredientes trazidos da sociologia política conservadora, o sentido atribuído a esta noção, tanto na academia quanto pelas chamadas políticas públicas de inclusão, é de uma ação compensatória, sugerindo ser 'normal' a desigualdade e a pobreza. Sugere a idéia da existência de um único projeto social, o da classe dominante, e esta classe guarda consigo o direito do controle do acesso aos bens sociais, aos

serviços, ao conhecimento socialmente produzido etc. (BONETI, 2006, p. 204).

Para o autor, na atualidade, é possível a utilização da noção de exclusão social, mas o de inclusão é inconveniente, pois “falar de inclusão é escamotear o monopólio do acesso aos bens e serviços públicos exercidos pelas classes média e alta e a ineficiência das políticas e serviços públicos” (BONETI, 2006, p. 205).

Na mesma perspectiva, Bueno (2008), a partir da análise crítica de Patto (2008), discute a dinâmica das políticas de inclusão escolar destacando o caráter ideológico de que estão impregnadas. De acordo com o autor, a inclusão escolar apresenta-se a partir da Declaração de Salamanca (1994) como uma proposta superadora do paradigma da integração, um movimento de educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiência.

Entretanto, esse modelo inclusivo não foi uma invenção de Salamanca, mas consequência de um processo que vinha se desenvolvendo e que adquiriu repercussão, a partir da Declaração de Jontiem (1990). Se forem analisados, criteriosamente, os textos dessas declarações internacionais, é possível perceber que “a igualdade de direitos” não garante um princípio solidário da vida humana, mas reproduz a estratificação social pelo fato de esconder uma perspectiva de seletividade escolar (BUENO, 2008, p. 47).

É possível garantir a igualdade de direitos, mas dentro de que padrões? Garantir a igualdade do direito à educação requer que se garanta a igualdade de condições. E neste ponto, não somente é possível falar das pessoas com deficiência, mas também dos “não-deficientes”, principalmente das camadas populares.

Segundo Bueno:

Esta é uma contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferecem mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo (BUENO, 2008, p. 48).

Na mesma perspectiva, Miranda destaca que “conceber a integração dessas pessoas no espaço restrito à escola, e ainda mais, através de medidas legais que não tomem como referência um conjunto de ações em outras áreas, é simplificar o problema” (MIRANDA, 1999, p.41). De acordo com a autora, frente ao modelo das políticas neoliberais, a escola pública, como já refletido, é um espaço de exclusão, sobretudo pela ausência de condições concretas:

A escola regular pública, que pretendem os idealizadores da inclusão escolar seja o espaço de absorção dos alunos com necessidades educativas especiais, está ela mesma completamente pauperizada em termos de recursos. Está desequipada, está desinstrumentalizada, perdendo cada vez mais as condições necessárias para o exercício de sua função social de promover o acesso ao conhecimento aos alunos de classes populares (*Ibidem*, p. 42).

Segundo a autora, para reverter a realidade e ganhar qualidade em termos pedagógicos, faz-se necessário ampliar as condições de trabalho, a fim de garantir o acesso ao conhecimento a todas as pessoas, com deficiência e ‘sem deficiência’. Defende ainda que “se deve buscar uma escola plena de oportunidades educativas significativas para todos os alunos, sobretudo os advindos das camadas populares onde o acesso aos bens culturais da sociedade está prejudicado por uma estrutura social injusta e excludente”. Para isso, há a necessidade da responsabilidade do Estado e do comprometimento da sociedade civil na gestão, financiamento e na promoção de políticas públicas para a educação, a fim de constituírem o processo de resistência pelas condições que possibilitem a qualidade da escola pública para todos.

Ao se referir à população-alvo das políticas de inclusão, Bueno (2008) evidencia algumas contradições no texto da Declaração de Salamanca e na tradução oficial da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), do Ministério de Justiça. Segundo o autor, o texto de Salamanca incluía dentro de sua proposta política integradora “crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas

ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados" (BRASIL, Ministério da Justiça, 1994, p.17). Bueno ressalta que no texto se observa que as pessoas com deficiência são uma população entre tantas outras, e que o texto não se refere em nenhum momento à educação especial como responsável e protagonista desse processo inclusivo.

Bueno (2008) mostra algumas distorções entre o texto impresso pela CORDE e o texto disponível no site oficial no Brasil, distorções que para o autor não são casuais e possuem uma conotação ideológica. No Quadro 1, a seguir, mostram-se os trechos de ambos os documentos analisados pelo autor:

**Quadro 1**

| <b>Documento impresso</b>   | <b>Documento digital</b>  |
|---|---|
| <p>“(...) instamos (...) aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais”. (Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, 1994, p. 11)</p>  | <p>“(...) congregamos (...) os governos a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da <b>educação especial</b> como parte integrante de todos os programas educacionais”. (Disponível em: <a href="http://www.mj.gov.br, 2007">http://www.mj.gov.br, 2007</a>).</p>                           |
| <p>“(...) assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os <b>programas</b> de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam <b>voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras</b>”. (Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, 1994, p.11)</p> | <p>“(...) garantam que, no contexto de uma mudança sistemática, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a <b>provisão de educação especial</b> dentro das <b>escolas inclusivas</b>”.(Disponível em: <a href="http://www.mj.gov.br, 2007">http://www.mj.gov.br, 2007</a>).</p> |

**Fonte:** BUENO, 2008, p. 50-51. (grifos do autor).

Segundo Bueno (2008), o documento, no momento em que apela para a atuação dos governos, insere no texto da tradução oficial os termos “Educação Especial”, palavras que não estão no texto original da declaração. O autor ressalta na coluna dois do quadro acima a impropriedade dupla, tanto da substituição de “escolas integradoras” para “escolas inclusivas”, quanto de “programas voltados para atender às necessidades educativas especiais” para “programas de provisão de educação especial”. Ainda para esse especialista, tais impropriedades não constituem simples falhas técnicas, mas modificações significativas que visaram a restringir as políticas de inclusão ao âmbito da Educação Especial. Este fato revela-se na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nessas orientações, reconhece-se a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar ao afirmar no Artigo 3º:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure 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/CNE, 2001).

Bueno (2008) destaca que, na resolução supracitada, o CNE considera os termos “necessidades educativas especiais” como sinônimos de “deficiência”, que discorrem daquilo que apresenta no seu Artigo 5º, quando considera como “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (BRASIL/CNE, 2001). Se o texto de Salamanca incluía dentro de suas propostas políticas integradoras “crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou

nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados" (BRASIL, Ministério da Justiça, 1994, p. 17), por que limitar esta política à educação especial, e ignorar a proposta global inclusiva? (BUENO, 2008).

Segundo Bueno (2008, p. 53), ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, o CNE contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira.

Ao refletir sobre as perspectivas das políticas de inclusão escolar, Bueno (2008) ainda questiona se é possível alcançar uma educação inclusiva numa sociedade excludente. O autor destaca que, ao considerar a Educação Inclusiva como uma meta a ser alcançada, "isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo" (BUENO, 2008, p. 56). E essa lógica se reproduz quando se fala da construção de uma "sociedade inclusiva" em substituição à sociedade democrática, que outrora fora a luta dos educadores progressistas por condições qualificadas de acesso e permanência para todas as pessoas. Segundo Bueno,

(...) se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva. Esta diferença não é apenas semântica, mas política, e aponta em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas e políticos progressistas do passado, qual seja, a da construção de uma sociedade crescentemente democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilégio das elites sociais (BUENO, 2008, p. 57).

Desse modo, evidencia-se que o discurso da inclusão dentro da ótica das políticas neoliberais reveste-se pelo manto da exclusão escolar e profissional "porque haverá sempre a quem incluir na escola, já que ela não será para todos (...) e, porque a inclusão social ocasionada pela única

possibilidade para a maior parte da população – o trabalho – também não será para todos” (*Id. ib.*, p.58). Bueno conclui sua análise destacando que são as mazelas das políticas educacionais e a produção acadêmica incorporada acriticamente que às vezes reproduzem e hegemonizam o discurso neoconservador. Em contrapartida, faz-se necessário quebrar as restrições de uma educação inclusiva para uma população específica mais voltada para o conjunto da comunidade social, no intuito de se buscarem alternativas frente às políticas educacionais atuais.

Sabe-se que as propostas de inclusão no processo escolar promovem a aceitação dos alunos segundo uma tendência pedagógica. Esta objetiva, antes de tudo, pôr a criança na escola mediante a adoção de princípios educacionais democráticos, além de oportunizar ensino para os excluídos, social e culturalmente.

Porém, para se efetivar a Educação Inclusiva, não bastam seguir as orientações das declarações das quais o Brasil foi signatário, mas é preciso ter recursos financeiros suficientes para se investir em educação para que não se tenha uma inclusão excludente no cotidiano da sala de aula.

Efetivamente, entende-se ser a Educação Inclusiva plural – e democrática – e realmente provoca uma crise escolar, pois ela abre a possibilidade de as minorias frequentarem as escolas, o que implica novos desafios a serem superados. Ora, cada educando apresenta características próprias, determinadas pelo ambiente em que está inserido, afinal é inegável a heterogeneidade social e cultural das pessoas.

Uma das questões urgentes que se colocam é o fato de as escolas, de os professores, enfim, de a comunidade escolar não estarem preparados para incluir a todos; assim, sem planejamento e investimentos adequados, tal condição não se modificará. A educação será democrática, dependendo de como se conceitua democracia. Barroco alerta-nos ao dizer que a educação escolar costuma

[com] frequência levar os indivíduos a terem uma visão parcial da realidade por não compreenderem a dinâmica da vida atual, as

relações dos fenômenos entre si, a sua capacidade, bem como as suas implicações para a própria constituição de suas subjetividades (BARROCO, 2007).

É preciso aliar as disponibilidades internas, os recursos didáticos, pedagógicos, financeiros, estruturais, a fim de atender dignamente às especificidades de cada aluno e assim torná-lo partícipe da sociedade em que está inserido.

Na análise de Carvalho (2004), o paradigma da inclusão vem sendo desvelado como uma forma de acolher os alunos provenientes das classes e das escolas especiais, e a inclusão escolar representa, além de um ensino específico, o acolhimento de todas as especificidades biopsicossociais dos educandos com deficiências. Com efeito, incluir não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de se reverem concepções e paradigmas, além de desenvolver a todos, respeitando-se as diferenças e atendendo as necessidades de todos.

A Educação Inclusiva despontou como realidade e não é mais possível ignorá-la; portanto, há a necessidade de se repensar a escola. Importa agora pôr de lado o padrão do aluno ideal e buscar a aceitação do diferente. “Somos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos inclusive, diferentes!” (CARVALHO, 2008.p. 23).

De novo, deve-se ressaltar: a educação brasileira foi construída numa base excludente e, embora apregoe uma educação democrática, a homogeneização está arraigada em todos os âmbitos educacionais. Deixa-se clara, então, a condição da diferença em todos aqueles que não atendem a critérios estabelecidos. As pessoas com deficiência mental conquistam paulatinamente os seus direitos de cidadão; com a Educação Inclusiva, no entanto, estes devem acontecer na escola, e também, em todas as práticas.

Mantêm-se ainda os índices alarmantes de homogeneização nas práticas educacionais por meio de padrões estabelecidos que a sociedade

instituiu como certo e errado, como feio e belo. Porém, vem-se evidenciando significativamente a condição de alteridade que influi nas relações e, consequentemente, no acesso, na permanência e na formação daqueles que não atendem aos critérios estabelecidos. É, então, preciso ultrapassar os limites da tolerância em relação ao diferente e passar para a aceitação de todos os indivíduos como pertencentes ao tecido social.

Segundo Carvalho:

[...] o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2004, p. 27).

A Educação Inclusiva propõe primar por uma educação emancipatória para todos. Ela deve ser ancorada por políticas públicas que efetivem a educação de qualidade, não só em escolas renomadas, mas em todas as escolas públicas e particulares. Contribui, dessa maneira, para a formação do aluno autônomo, deficiente ou não. Assim, a Educação da pessoa com deficiência propõe superar a sua condição de deficiente, estar aliada à condição de cidadania. Importa, portanto, serem proporcionados todos os recursos necessários para o seu desenvolvimento como pessoa e como ser social.

Rodrigues analisa:

A educação inclusiva ou ‘para todos’ cumpre seu dever de incluir todas as crianças na escola, supõe a defesa de valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação. A inclusão educacional no âmbito dos valores humanos é essencialmente a base do reconhecimento do ‘outro’, é a defesa da alteridade como fundamento dos direitos e deveres de todos (RODRIGUES, 2006, p. 63).

Reitera-se: o ensino inclusivo é “a prática de inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (STAINBACK, 1999, p. 21).

No entanto, pelo menos no Brasil, há muito que se fazer para atender às necessidades dos alunos. É importante apontar a necessidade de um trabalho de coordenação com redes de apoio, como eixo orientador das organizações, e por meio de trabalho em equipe das diversas especialidades. Dessa maneira, há que se garantirem condições de aprendizagem significativas. Realmente, estas são condições básicas e é preciso não esquecer que, para se efetivarem essas ações, serão necessárias verbas; afinal, não é possível falar de Educação Inclusiva sem recursos financeiros para a realização dessa grande conquista.

Defender essa verdadeira Educação Inclusiva repercute em inúmeros fatores e todos requerem verbas, desde a formação dos professores até as instalações físicas. Demonstrando que só leis não ampliam a educação para todos, é preciso chamar a atenção dos governantes para atribuírem prioridades política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais no sentido da qualidade e do comprometimento. A consequência será óbvia: políticos, professores e sociedade poderão ser capazes de incluir todas as crianças, independentemente das diferenças e dificuldades desses seres na aprendizagem, contanto que haja respeito humano e financeiro pelo processo de incluir.

Entretanto, é necessário pensar em todos os fatores que circundam essas novas ações. É inegável que a Educação Inclusiva tenha despontado como realidade; no entanto, há mais um dado importante a ser reiterado: há a necessidade de se repensar a escola e tudo o que a rodeia. Não se pode entender a construção do novo em alicerces comprometidos.

Na sociedade do século XXI, deve-se observar a equidade não somente como leis e/ou recomendações técnicas, mas sim como uma ferramenta a fim de proporcionar a todo ser humano o direito de participar da

vida em sociedade. “Educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula” (SASSAKI, 1997, p. 22). Ela perpassa, ultrapassa os muros da escola. A Educação Inclusiva é um processo, cujo dever é assegurar o direito à igualdade com equidade de oportunidades. “Isso não significa um modo igual de educar a todos, mas uma forma de garantir os apoios e serviços especializados para que cada um aprenda, resguardando-se suas singularidades” (CARVALHO, 2000).

## 5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

O grande desafio da educação é a garantia da Educação para todos frente ao modelo neoliberal, em especial, na inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais. No decorrer deste estudo, fica clara a existência de uma extensa legislação que garante e defende educação para todos, de forma específica para as pessoas com necessidades educativas especiais. No entanto, embora se tenha a garantia do ordenamento jurídico, a distância da sua efetivação é notável, ficando centrada em dois pólos: a promessa igualitária, garantida em lei, e sua concretização.

A educação para todos na sua forma neoliberal, na qual se apregoa o projeto de uma sociedade inclusiva, articula-se ao projeto de uma sociedade regulada pelo mercado, na qual predominam as competências individuais de cada um para colocar-se na dimensão mercadológica, isto é, ninguém está excluído do mercado, todos o servem, seja enquanto um exército de mão-de-obra barata ou enquanto consumidor.

A política neoliberal originou-se no Consenso de Washington, com o intuito de diminuir a crise que assolava os países capitalistas periféricos e foi colocada em prática no ano de 1980, com Margaret Thatcher, na Inglaterra, e nos Estados Unidos da América, com Ronald Reagan. As práticas decorrentes dessa ideologia pareciam ser a única forma de os países em desenvolvimento se inserirem no processo sócio-econômico contemporâneo, cada vez mais globalizado.

Essa política implantada e chamada de neoliberalismo é a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas agregadas à produção, à distribuição, à troca e ao consumo. No entendimento de Laurell (1997, p. 152), o neoliberalismo “é uma política econômica com efeitos secundários e transitórios no campo social”.

Explica-se: o Estado neoliberal visa a abrir os mercados; consequentemente, abre para a terceirização internacional, envolvendo grandes quantias em moeda corrente, sem a interferência do Estado-Nação. O Estado neoliberal busca lucros incessantes. Como resultado, os direitos sociais adquiridos pelo povo são vistos como privilégios, e, portanto, como barreiras para o desenvolvimento econômico, que, desta forma, diminuiria o lucro pretendido. Nesse contexto, grandes corporações se fortalecem, a igualdade econômica se dilui, a sociedade apresenta profundas transformações sociais, econômicas, culturais e políticas. O Estado desatrela-se da economia e mascara-se assim a desigualdade econômica exacerbada; por conseguinte, cria-se a política compensatória, de ajuda aos excluídos do sistema. No entanto,

O fato de o Estado desempenhar um papel fundamental na formulação e efetivação das políticas sociais não significa que estas envolvam, exclusiva ou mesmo principalmente, o âmbito público. Além disso, a partir da articulação específica entre público e privado, entre Estado e mercado, e entre direitos sociais e benefícios condicionados à contribuição ou “mérito”, que se torna possível distinguir, dentro daquilo que genericamente é denominado o “Estado de bem-estar” capitalista, várias formas assumidas pelo Estado e que correspondem a políticas sociais com diferentes conteúdos e efeitos sociais (LAURELL, 1997, p. 153).

Ao refletir sobre as políticas sociais, é necessário atentar para as determinantes políticas, culturais e ideológicas que as permeiam, a partir de uma leitura conjuntural que considere os aspectos históricos, seu processo de constituição, seus fundamentos, conteúdos e orientações e suas implicações na sociedade. O Estado de bem-estar liberal caracteriza-se por garantir o bem-estar e o acesso aos bens sociais em níveis mínimos. Tal característica é determinada pela condição de mercadoria da força de trabalho, pela relação salarial das necessidades humanas, o que provoca importantes desigualdades sociais. Nas palavras de Laurell (1997, p. 153), a visão liberal caracteriza-se pelo “alto grau de mercantilização dos próprios bens sociais”.

Desse modo, a lógica liberal do lucro, ao condicionar a proteção social à contribuição salarial dos trabalhadores, estratifica a sociedade e gera “as

desigualdades nas condições e na qualidade do trabalho, no consumo e na proteção social” (*Id. ib*, p. 156). Essa desigualdade molda-se, historicamente, a partir dos processos de legitimação do regime político, mediante o poder das forças políticas de cada país.

Por outro lado, contudo, vale lembrar que o neoliberalismo - e todas as suas estratégias políticas, jurídicas e econômicas – foi uma escola muito forte e prática para conseguir superar a crise capitalista iniciada na década de 1960. Esta viria a ser extremamente sintomática nos anos de 1970 (GENTILI, 1996).

Na América Latina e, por consequência, no Brasil, a política social do Estado de bem-estar caracterizou-se por processos políticos de restrita representação democrática e por dificuldades históricas no que se refere à organização e participação política das classes sociais na luta pela democratização dos bens sociais. Essa restrição histórica das forças políticas populares nos projetos e programas sociais acentuou um empobrecimento urbano, caracterizado por uma precária situação dos empregos e por um baixo nível dos salários que determinaram “graves deficiências nas condições básicas de vida: alimentação, habitação, saneamento básico, educação e saúde. Desta forma, grande parcela da população não tem suas necessidades sociais básicas atendidas” (LAURELL, 1997, p. 159). Dentro dessas parcelas da população encontram-se, também, as pessoas com deficiência.

Ora, a Educação, que faz parte do mercado lucrativo, compõe as instituições privadas para atender as necessidades educacionais que, em detrimento da oferta das instituições de caráter público, não satisfazem a totalidade das demandas educacionais. Tal deficiência evidencia-se não somente no âmbito da Educação, mas também no campo da saúde, do trabalho, da cultura e lazer, fatores geradores na sociedade capitalista de oportunidades de oferta desses serviços, advinda da iniciativa privada, orientada exclusivamente pela lógica da lucratividade.

“Os serviços sociais vêm-se transformando em mercadorias, eles devem ser vendidos: assim deve ser vendida a saúde, deve ser vendida a educação etc. Os serviços sociais são desmontados e vendidos” (VIEIRA, 2002, p. 24). O Estado assim omite-se, desonera-se, uma vez que – sempre é importante frisar – o setor privado é o responsável, inclusive pela Educação, na visão neoliberal. Então, se a Educação é um bem, por ela deve-se pagar, segundo as leis do mercado. De fato, o discurso político-ideológico do neoliberalismo parte do postulado de que “o mercado é o melhor mecanismo dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos indivíduos”. (LAURELL, 1997, p. 161). O neoliberalismo sustenta que o intervencionismo estatal em todos os setores sociais é antieconômico, improdutivo, ineficaz, ineficiente:

Os neoliberais também sustentam que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas, sobretudo, porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar. Além disso, é ineficaz e ineficiente: ineficaz porque tende ao monopólio econômico estatal e à tutela dos interesses particulares de grupos de produtores organizados, em vez de responder às demandas dos consumidores espalhados no mercado; e ineficiente por não conseguir eliminar a pobreza e, inclusive, piorá-la com a derrocada das formas tradicionais de proteção social, baseadas na família e na comunidade. E, para completar, imobilizou os pobres, tornando-os dependentes do paternalismo estatal. Em resumo, é uma violação à liberdade econômica, moral e política, que só o capitalismo liberal pode garantir (LAURELL, 1997, p. 162).

Assim, para os neoliberais, o Estado deve intervir somente com ações políticas benéficas ou assistencialistas para as pessoas que comprovem situação de indigência (LAURELL, 1997). Desse modo, o projeto neoliberal, a partir de uma política econômica competitiva e individualista, traz implicações sociais negativas que repercutem no mundo do trabalho – emprego, salários e distribuição de renda – que têm ocasionado o aumento da pobreza e da exclusão social.

As políticas educacionais reproduzem, na realidade, a ideologia neoliberal, e a Educação Especial ainda que reconhecida como modalidade

da Educação a partir de vários documentos legais, tem a oferta insuficiente. A Educação Especial, na sua grande maioria, ainda permanece nas mãos de inúmeras instituições sociais e filantrópicas com seus trabalhos muitas vezes assistenciais.

Também o mercado oferece serviços educacionais destinados à parcela da população que se encontra excluída dos bens econômicos de produção e cria expectativas relativas à inserção dos deficientes no mercado de trabalho, em condições por vezes precárias, o que legitima o discurso da inclusão social. Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais para a educação da pessoa com deficiência objetivam concretizar a inclusão, os fundamentos e princípios neoliberais reproduzem também a exclusão. Enfim, vislumbrando a realidade da Educação das pessoas com deficiência inseridas no neoliberalismo, deve-se observar, mesmo com a presença de grandes e importantes avanços nos últimos 50 anos, que ainda não é largamente possível a longo prazo visualizar uma inclusão social, de fato. É válido considerar a exclusão dos deficientes da classe de cidadãos. Hoje eles não têm direitos sociais, políticos e ainda não conseguem consumir bens culturais concretos nem abstratos como os demais cidadãos (OLIVEIRA, 2002).

A maximização do princípio da igualdade pode ser concebida como estratégia utilizada para a inserção dos portadores de necessidades especiais em uma lógica neoliberal, mesmo que veladamente. Utilizando-se do argumento da inclusão social e educacional, faz-se uma pressão para que os portadores de necessidades sociais sejam inseridos na forma de educação comumente oferecida pelo Estado, o que viabilizaria os gastos com os portadores de necessidades especiais (SANFELICE, 2003, pp. 167-167).

A lógica mercantilista foi invertida para sanar o problema da exceção no neoliberalismo, apresentada pelos portadores de necessidades especiais. Pois, se eles não são passíveis de adentrar no modo de produção tão caro ao capitalismo, podem produzir capital de outra forma: como consumidores. Essa ideia de inserção pode conter riscos inerentes, pois caso os deficientes se tornem apenas “entes consumidores” não seriam mais “entes

biopsicossociais” carentes de muito cuidado. Dessa forma, as poucas estruturas verdadeiramente dedicadas ao bem-estar dessas pessoas poderiam ruir.

No Brasil, a preocupação com uma modificação inclusiva na educação começou a ficar evidente no período pós-ditatorial. Isso porque os movimentos educacionais de alguns teóricos durante o período ditatorial (CASTANHO, 2001, p. 33), contrariando uma política escolar excludente de democracia restrita, surtiram efeito apenas quando o sistema político ruiu. Emergiu, então, uma preocupação por uma Educação Inclusiva em todos os sentidos e, por conseguinte, mais democrática. E foi nessa nova realidade democrática, com a Constituição Federal de 1988, sustentando a nova forma de política e de governo, que se começa a pensar sobre as questões educacionais com planos e projetos políticos (SANFELICE, 2001, p. 33).

Em meados da década de 1990, vários projetos educacionais tramitaram no Congresso. Poucos deles obtiveram aprovação; entretanto, alguns – mais bem fundamentados - foram aceitos, mesmo que não de imediato. Entre estes, estão as tentativas dos deputados Octávio Elísio, posteriormente modificadas e sustentadas por Darcy Ribeiro e convertidas na lei 9.394/96 (Leis de Diretrizes e Bases), sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, pode-se identificar temporalmente o período no qual começa uma preocupação com a verdadeira inclusão educacional democrática, ainda que numa democracia de cunho neoliberal, firmada com a promulgação em 1988 e mantida até hoje (CASTANHO, 2001, p. 133).

Contudo, esse esforço não conseguiu manter sua perenidade ao longo da década de 1990, fato que ocasionou uma trajetória mais lenta para a Educação Especial. Tal reflexão se dá porque, segundo Oliveira (2002), inserir verdadeiramente o deficiente mental no contexto sócio-político, cultural, econômico e educacional carece de esforços coletivos e sistêmicos com vistas a gerar um conhecimento formador de práticas inclusivas.

O domínio do mercado, por seu turno, é consolidado pelo processo desigual de distribuição da renda, o que denota a inacessibilidade de grande

parte da população aos serviços privados oferecidos pelo mercado. Buscando inserir-se nessa cruel realidade, até o Estado terceiriza seus serviços públicos. Afirma Laurell:

Esta dinâmica se anula ao se abandonar o princípio solidário, e se optar pela criação de um sistema paralelo regido por critérios de lucro e equivalência, através do qual se transferem vultosos fundos públicos para mãos privadas, ao invés de utilizá-los com um critério social de solidariedade. Pode ser que este sistema tenha efeitos positivos sobre os dados de crescimento econômico, pela expansão dos serviços privados. Porém, ao invés de produzir um desenvolvimento social, o sacrifica, já que os programas públicos de “subsídio” aos pobres proporcionam-lhes menos benefícios que a seguridade social solidária (LAURELL, 1997, p. 175).

Percebe-se que o modelo capitalista nos países latino-americanos, diferentemente dos modelos da Europa e Estados Unidos, é um “capitalismo selvagem” que assusta e violenta a sociedade pelo que ele provoca: pobreza, desemprego, salários que traduzem, muitas vezes, o valor social do emprego. Tal contexto, enfim, aponta para a

eliminação das instituições solidárias e coletivistas, tal como prescreve a doutrina liberal, não só nos distancia do universalismo dos direitos sociais como nos faz avançar em direção ao passado. Estamos saindo do século XX, mas para entrar no século XIX, ressuscitando o Estado assistencialista (LAURELL, 1997, p. 175).

Portanto, em relação à Educação Inclusiva, esse retrocesso, dado pelo distanciamento da garantia estatal dos direitos sociais, evidencia as políticas educacionais de cunho liberal, ao mesmo tempo que defende a inclusão e o bem-estar social e a reproduzir a desigualdade. Dessa maneira, reforça ainda mais a exclusão social, porque anestesia com bela maquiagem a opressão do capital sobre o homem.

Ora, ao mesmo tempo em que existe uma possibilidade de se pensar e agir com a Educação de forma democrática e inclusiva, existe uma força econômica e, por conseguinte, política, que aprisiona as ações, impossibilitando muitas vezes que as boas ideias se efetivem. É preciso buscar a superação de regimes políticos e econômicos, em busca de um

Estado pelo povo e para o povo, para que a educação para todos se efetive de maneira verdadeiramente democrática. O problema reside justamente no fato de que muitas das medidas que devem ser tomadas para que haja uma inclusão educacional verdadeira parecem ser contrárias aos princípios neoliberais (CASTANHO, 2001, pp. 27-35).

Compreender as políticas de inclusão no contexto do neoliberalismo possibilita uma análise crítica e reflexiva da proposta inclusiva e denota uma série de contradições que precisam ser evidenciadas e problematizadas. Ao analisar as políticas atuais de inclusão escolar, Patto (2008) considera necessário discutir o conceito de exclusão como um produto do modo capitalista de produção. Portanto, basta que o indivíduo reproduza o conhecimento adquirido de forma tal que não cause prejuízo. A necessidade reside na instrumentalização técnica, a partir de tecnologias avançadas ancoradas na necessidade de atendimento ao mercado, tornando-se um meio de geração de lucro que mantém aqueles que fazem o serviço de forma a não questionar.

## **5.1 A Educação Inclusiva no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1996)**

Curitiba é o mais populoso município brasileiro do sul do país. Foi fundado em 1693 e, em 1853, tornou-se a capital da recém-emancipada província do Paraná. A cidade manteve um ritmo de crescimento urbano, fortalecido pela chegada, ao longo do século XIX, dos imigrantes, na maioria europeus, alemães, poloneses, ucranianos e italianos que contribuíram para a diversidade cultural que permanece nos dias de hoje.

A administração do município se dá pelo poder executivo – na figura do Prefeito e seus Secretários e poder legislativo – através da câmara de

Vereadores. O primeiro representante do poder executivo e prefeito foi José Borges de Macedo.

O atual prefeito do município de Curitiba, na gestão 2009-2012, é o Senhor Luciano Ducci, que tem como formação a faculdade de medicina e assumiu o cargo de chefia do executivo curitibano após a renúncia, no dia 30 de março de 2010, do prefeito eleito em 2004 e reeleito em 2008, Carlos Alberto Richa. O atual prefeito antes de assumir o presente cargo foi secretário da saúde.

A Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) passou a atuar junto às escolas em 1955, quando da reestruturação administrativa que originou a criação do Departamento de Educação, Cultura e Turismo, cuja finalidade era “identificar, nos bairros da cidade, os locais apropriados à construção de prédios escolares. Esses prédios, após concluídos, eram cedidos ao governo estadual, que assumia a contratação de professores e a efetivação do trabalho pedagógico” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2002/2003).

No ano de 1963, a PMC passou a atuar no campo da prática pedagógica, construindo o Grupo Escolar Vila Leão, anteriormente denominado Escola Isolada da Vila Pimpão, e posteriormente denominado Centro Experimental Papa João XXIII, situado nas imediações do bairro Portão. Esse Centro Experimental compreendia o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.

No âmbito da história recente da educação no município de Curitiba, o presente estudo considerou a análise documental a partir do Currículo Básico de 1997 às Diretrizes Curriculares de 2009, tendo como foco de pesquisa a Educação Inclusiva.

Esta análise poderá oferecer dados que contribuam para a tomada de decisão no que diz respeito às políticas educacionais inclusivas que visem, verdadeiramente, à melhoria do processo ensino-aprendizagem, tomado, em seu sentido amplo, como uma educação que emancipa e ultrapassa a subserviência ao mercado de capitais.

Tais políticas, implantadas sob a égide de tendências pedagógicas e políticas, foram analisadas com base nos documentos formadores das

diretrizes educacionais da Prefeitura Municipal de Curitiba. O primeiro documento analisado foi o Currículo Básico do ano de 1996, bem como todas as Diretrizes Curriculares em Discussão, de 1997 até 2004 (que tiveram sua concretização em 2006). O contexto sócio-político vai permeando toda essa documentação: o Brasil almejava dias melhores para toda a população e tem na constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, esperanças de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, no mundo começava a se firmar um novo tipo de economia: o mercado de capitais de Estado mínimo de regulamentação de mercado. Sendo meta principal brasileira erradicar o analfabetismo, oportunizar o ingresso de todos na escola e democratizar a educação, supôs-se que com o acesso à escola, o analfabetismo seria eliminado e, consequentemente, as desigualdades sociais. Nesse contexto histórico, a Educação de Curitiba foi elaborada.

O Prefeito dessa gestão (1993-1997) era o Sr. Rafael Waldomiro Grecca de Macedo, engenheiro, urbanista, formado pela UFPR. Considerado um prefeito urbanista, conquistou o mais importante prêmio de urbanismo do mundo: Prêmio Mundial do Habitat – *World Habitat Awards* - através da *Housing and Building Foundation* da ONU. Entre seus feitos durante o mandato estão a construção do Memorial de Curitiba, a inauguração das Ruas da Cidadania. Na Educação, implementou uma visão aparente da democracia do saber, objetivada pela construção dos Faróis do Saber, a produção do livro *Lições Curitibanas*, além da difusão da informática. Esta passa a ser adotada como um novo recurso nas escolas da Rede municipal de Curitiba. Considerando-se a totalidades das ações, não há como negar a presença do Estado no âmbito educacional.

No ano de 1996, o documento norteador da Educação no município de Curitiba era o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, documento fundamentado na pedagogia histórica e crítica. Em seu primeiro item, tal qual está na publicação oficial, esse texto traz questões relativas às bases teóricas que dariam sustentação à sua construção sob o título: “Considerações teórico-metodológicas que orientam um projeto político-

pedagógico, numa perspectiva histórica" (CURRÍCULO BÁSICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1996, p. 1).

Segundo esse documento, a proposta curricular deve considerar a necessidade de se compreender o que vem a ser uma sociedade, a visão de homem que se constitui a partir das relações sociais e de produção e os processos ideológicos que a sustentam. Em referência à escola, tal declaração escrita propõe a reflexão da sua função social, da especificidade do conteúdo:

Sendo necessário compreender a escola a partir da função social de propiciar ao aluno a compreensão da realidade humana. Realidade esta entendida como produto das relações sociais que o homem produziu a partir da necessidade da produção de sua própria existência (CURRÍCULO BÁSICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1996, p. 30).

Em relação ao aluno, expõe como ele aprende, como se dá esse processo de aprendizagem e os elementos essenciais que constituem esse processo, além de afirmar que eles devem ser trabalhados de uma forma a oportunizar os melhores resultados:

Ao satisfazer necessidades cada vez mais complexas, o homem produz instrumentos físicos (ferramentas, máquinas etc.) e símbolos (ideias, crenças, valores), cujo uso lhe permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. É, pois, na complexidade das formas sociais de produção que, pela necessidade de relacionar-se de forma humana, e consequentemente, de comunicar-se de uma forma também humana, que ele produz a linguagem, na superação dos limites de sua condição natural (*Ibidem* 31).

O referido documento explica o que entende por realidade: "a realidade humana é produzida pelos homens, que produzem e conceituam os elementos da realidade, atribuindo-lhes significações que [só] têm sentido, se compreendidas no interior da prática social" (CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, 1996, p. 1). Menciona ainda que nenhum fato humano possa ser explicado por ele mesmo, mas no interior das relações da materialidade. Explicita que a forma de pensar a realidade poderá

produzir ações determinantes: “[a] forma como pensamos a realidade pode determinar a forma de encaminharmos as nossas ações, independentes de termos consciência dessa determinação” (*Ibidem*, p. 1).

A proposta do Currículo Básico da Rede Municipal de Curitiba (1994-1996) parece baseada na ação reflexão. Pode-se verificar essa afirmativa pelos questionamentos abaixo:

Que projeto político-pedagógico deve ser tomado hoje no interior da sociedade brasileira capaz de responder ao projeto de superação das atuais condições de vida dos homens que nela vivem? Que compreensão devemos ter de realidade para propor um paradigma de currículo que tenha significação enquanto proposta de mudança da sociedade brasileira na consolidação dos princípios democráticos que devem orientar uma sociedade moderna? Que indicadores podem possibilitar a interpretação de que o Currículo deve constituir-se em um projeto político-pedagógico? O que chamamos de sociedade? Que princípios democráticos sustentam a construção de uma sociedade moderna? O que constitui e como se constitui o homem? Por que se diz que a escola tem função social? Qual é a especificidade de sua escola? O que se constitui em conteúdo escolar? Como o aluno aprende? Como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem? Quais são os elementos essenciais que constituem esse processo e que devem ser tomados na sua melhor forma? (CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA, 1994-1996, p. 1).

Esse documento reitera serem esses questionamentos essenciais, mas não os únicos que devem nortear os projetos político-pedagógicos das escolas: “Essas são indagações inerentes à questão educacional, que devem constituir-se no objeto de reflexão no âmbito escolar e que levarão à tomada de decisão quanto ao projeto político-pedagógico a ser efetivado na escola” (CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA, 1996, p. 2).

Nessa diretriz Curricular, a visão de homem e de mundo é explicitamente apresentada. A mesma sustentação teórica segue em todo o documento. Contempla a categoria totalidade e historicidade, quando reitera que a concepção pedagógica parte da “compreensão da realidade humana na sua totalidade, tendo como pressuposto fundamental o caráter histórico do homem”, e a historicidade “um conceito básico, é o foco central para a compreensão da abordagem tomada no contexto das áreas do

conhecimento”<sup>20</sup> (CURRÍCULO BÁSICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1996, p. 2). Com efeito, a concepção pedagógica “parte da compreensão da realidade humana na sua totalidade, tendo como pressuposto fundamental o caráter histórico do homem.” A categoria historicidade é fundante nesse documento curricular, como mencionado acima (*Ibidem*, p. 2).

Ora, a visão de homem nesse currículo torna-se explícita com a citação de Lígia Regina Klein:

O homem é aquilo que ele vive e a sua forma de vida depende de como os homens, em conjunto, estão produzindo essa vida. A este conjunto de homens, produzindo a vida de uma determinada maneira, ou seja, vivendo de uma determinada maneira, chamamos de sociedade (CURRÍCULO BÁSICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 1966, pp. 2-3).

O documento contempla o contexto em que o aluno está inserido; a categoria mediação se faz presente como compreensão da realidade concreta em que se encontra a aprendizagem. “A escola é a instância que procede a mediação entre o cotidiano do aluno e a prática social global, é no interior dela que a educação escolar irá se efetivar” (CURITIBA, 1996, p. 4).

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, o documento ainda ressalta que é na sala de aula que se constata o ato de ensinar; então, o professor tem a função social de representante da experiência humana:

Essa mediação é essencial no processo de ensino e de aprendizagem para que a aquisição dessa experiência humana se dê na forma de compreensão do processo humano de produção da realidade. É no contato aluno-professor, que se processa essa mediação. O trabalho docente é intencional (*Ibidem*, p. 3).

Portanto, a educação escolar é a apropriação dos fatos humanos gerados no interior da prática social: “A educação escolar representa a possibilidade de apropriação dos fatos humanos gerados no interior da prática

---

<sup>20</sup> No entanto, não serão focos desta pesquisa.

social global compreendendo como ocorre esse processo" (*Ibidem*). A aprendizagem é concebida como um processo. O professor instiga o raciocínio do aluno; propõe o desenvolvimento da capacidade de compreensão do fato humano produzido na prática social:

No processo pedagógico de ensino e de aprendizagem o exercício dessas relações deverá constituir-se no fundamento básico desse processo: no ambiente de sala de aula (ambiente de relações humanas), aquele que ensina (professor) deverá instigar o raciocínio daquele que aprende (aluno), propondo questões que possam levá-lo a refletir sobre os conteúdos propostos, questionando, investigando, explicando os termos que lhe são apresentados, desenvolvendo a sua capacidade de compreensão dos fatos humanos produzidos na prática social (*Ibidem*, p. 4).

O documento, entretanto, não traz em seu texto a palavra inclusão nem apresenta uma discussão ou uma proposta para a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. É válido destacar que o contexto nacional naquele momento histórico já havia lavrado a Constituição de 1988, esta que apresenta em seu texto o direito de todos à Educação. E a LDBEM de 1996 reafirma esse direito, acrescentando: "preferencialmente na rede regular de ensino".

A Declaração de Salamanca, de 1994, reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, bem como renova o comprometimento da Comunidade Mundial, na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares, no entanto, o Currículo Básico do Município de Curitiba (1994-1996) não faz alusão a esses documentos.

O Currículo Básico da Rede Municipal de Curitiba (1994-1996) expõe a importância da visão de mundo e de homem. Aponta ainda para o fato de que toda a fundamentação teórica deve ser baseada na capacidade humana construída historicamente. Esta não deve ser desconsiderada, antes deveria ser retomada pelo professor, que, por seu turno, deverá aprofundar essa

visão no sentido de proceder com o aluno a uma análise reflexiva sobre sua essência (CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA, 1994, p. 16). O referencial teórico é consistente, traz autores que dão suporte à teoria histórica e crítica, por exemplo, Kosik, Gramsci, Leontiev, Luria, Saviani, Vigotski, dentre outros. Esse Currículo Básico sustenta o papel do professor como “dirigente” e esclarece ser histórica a perspectiva teórica assumida.

Nos documentos analisados posteriormente, contudo, não há de forma explícita essa visão de homem e de mundo. O referencial teórico muda consideravelmente quando são incluídos estudiosos como Fritjof, Capra, Doll, Gadotti, Giroux. Uma transformação estrutural nesses textos se faz e vem a revelar diferentes tendências educacionais a cada proposta.

É necessário apontar que as conferências de Jontiem (1990) e de Salamanca (1994) ressaltaram o tema da inclusão e os “Princípios, Políticas e Práticas para a Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO 1994), entretanto, o Currículo Básico não menciona esses documentos. Esta lacuna foi suprida, entretanto, nas Diretrizes Curriculares que começaram a ser construídas em 1997.

## 6 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES EM DISCUSSÃO (1997-2000) (2001-2004)

As Diretrizes Curriculares em Discussão surgem no Município de Curitiba na procura de redimensionar os conteúdos, permeados pelo contexto histórico do modelo sócio-econômico vigente, bem como de ampliar o acesso aos bens culturais em paralelo à complexidade das redes de informação.

A primeira Gestão do Prefeito Cássio Taniguchi, que pertencia ao partido da Frente Liberal (PFL), vai de 1997 a 2000. Ele foi reeleito por mais um mandato para o período de 2000 a 2004. Essa gestão traz consigo a visão urbanística que já vinha sendo construída nas gestões anteriores. Taniguchi tem como recurso a mídia, por meio da qual propaga o *slogan* “Curitiba, Cidade Modelo”, conhecido mundialmente, e também o discurso pedagógico-educacional de uma escola de qualidade. Dessa maneira, Curitiba insere-se na aldeia global, saindo apenas do âmbito local para inserir-se numa realidade mundialmente interligada. Sanchez explicita este pensamento:

As chamadas cidades-modelo são chamadas de imagem construída pela ação combinada de governos locais, junto a atores hegemônicos, com interesses localizados, agências multilaterais e redes mundiais de cidade. (...) e assim parece formar um campo político de ação global (SANCHEZ, 2001, p. 1).

Curitiba vai, então, fazendo parte de um complexo mercado no qual as imagens são construídas e propagadas. As Diretrizes Curriculares estudadas, 1997-2000 e 2001-2004, elucidam um novo momento histórico, não só curitibano, mas brasileiro. O governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, elabora vasta documentação, advinda de importantes organismos multilaterais. Tais documentos versam sobre economia e também sobre educação e influíram na definição das políticas públicas para a educação no país após as suas publicações. Um desses documentos é baseado na

Conferência de Jontiem: o “Plano Decenal” (1993), que teve seu ideário no governo de Itamar Franco, mas que se concretiza no governo Fernando Henrique Cardoso (SHIROMA, 2004, p. 47). É um documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental, recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria.

Na Conferência de Jontiem, na Tailândia, ficou explícito que o investimento dos países ditos subdesenvolvidos deveria ser na educação básica: “a educação básica constitui o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país” (CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). Tem-se assim definida a prioridade de investimento na Educação Básica, nível em que se deve desenvolver um mínimo de conhecimentos, com ênfase nas competências, especialmente aquelas necessárias para o mundo do trabalho. O investimento devia ainda enfatizar a urgência na implantação de canais de cooperação e de intercâmbio e fortalecer os espaços para acordos e parcerias. O Ministério da Educação elaborou o *Plano Decenal de Educação Para Todos* e incentivou a educação para a competitividade (MENEZES, 2006). As Diretrizes Curriculares de Curitiba foram influenciadas por esses princípios, na historicidade da vida humana, que vai se revelando gradualmente.

A análise desses documentos Diretrizes Curriculares 1997-2000 e 2001-2004 apontam para um ecletismo epistemológico. As bases teóricas e filosóficas estão diluídas ao longo do texto e não mais apresentadas no início do documento. Na apresentação, o documento menciona a importância do “movimento social da atualidade, marcado por mudanças intensas nos processos de produção e de consumo e pela necessidade de se formarem cidadãos para um novo modelo de desenvolvimento econômico social” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2000).

A perspectiva histórica e crítica – fundamento do Currículo Básico – desaparece. A pedagogia do aprender a aprender pode ser identificada ao longo do documento quando se utiliza em seu referencial o relatório de Jacques Delors, sustentando que “o projeto educativo da contemporaneidade deve contemplar quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com os outros e aprender a ser” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2004, p. 42).

Na apresentação, o documento explica que “aos poucos vem se construindo o entendimento de que a organização do ensino em ciclos de aprendizagem é uma das alternativas apresentadas pela educação de Curitiba ao movimento social da atualidade” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2000). Respaldoado pela ideia de que o contexto histórico é marcado por mudanças sociais e econômicas muito fortes nos processos de produção e de consumo, o documento orienta-se no sentido da necessidade de se formarem cidadãos para “um novo modelo de desenvolvimento social”. Além disso, o texto dessas Diretrizes menciona que as diferenças sócio-econômicas, isto é, a desigualdade social é construída historicamente e muitas vezes refletida na escola. Adverte o texto que,

Para corrigir progressivamente distorções como essas e atender às diversidades psicosociais e culturais, foram criados ao longo da existência da Rede Municipal de Educação, programas e projetos que procuram assegurar à criança, ao jovem e ao adulto o acesso e a construção de conhecimentos básicos necessários para o viver e conviver socialmente integrados (DIRETRIZES CURRICULARES, 1994-2000 e 2001-2004).

Nesse sentido, a Diretriz Curricular 1997-2000 registra na sua apresentação o objetivo segundo o qual “pretende ser registro de muitas vozes e de busca permanente pela melhoria da qualidade de ensino que se constitui historicamente pela ação de profissionais da educação municipal de Curitiba.”

Explicita que, ao programar mudanças na organização dos currículos, projetam-se novas configurações no modo de pensar e agir da sociedade.

Portanto, segundo o documento, um projeto de homem e de sociedade “deve servir de base às decisões sobre o que e como ensinar em dado estabelecimento de ensino” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2000, p.15) e ainda menciona:

Ao se tomar consciência da responsabilidade social que têm os que elegem/ constituem uma proposta pedagógica, há que se construírem processos em que os profissionais da educação, juntamente com outros trabalhadores culturais e alunos repensem e transformem o modo como eles ‘próprios se definem como sujeitos políticos capazes de exibir sensibilidades críticas, coragem cívica e forma de solidariedade enraizadas em um forte compromisso com a liberdade e a democracia’ (GIROUX, 1999, p.191), pois as escolas são locais onde o conhecimento e o poder entram em relações que se articulam com os movimentos que estão ocorrendo na sociedade mais ampla (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2000).

Dessa forma, o documento acima mencionado concebe que foi elaborado no contexto social e político da época de sua construção. As Diretrizes Curriculares em discussão são apresentadas às escolas com o intuito de fazer acreditar no processo da participação de todos ao fazer escolar.

O texto apregoa a busca permanente pela melhoria da qualidade de ensino que se constitui historicamente pela ação dos profissionais da educação municipal de Curitiba e deixa claras as influências políticas e econômicas do modelo neoliberal.

O documento apresenta a educação para o desenvolvimento sustentável, “a qual se reconhece a inter-relação entre as questões ambientais, culturais e econômicas, podem-se prever os reflexos das ações humanas atuais para as gerações futuras”, sendo assim, as decisões governamentais têm repercussão sobre as demais, “que todo cidadão e, especialmente, os governantes têm responsabilidades sobre os reflexos globais causados por decisões tomadas localmente” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2000, p. 23).

Outro item mencionado nas Diretrizes Curriculares é a Educação pela filosofia e menciona na página 36 o programa proposto por Lipmam e também por Cunha, o qual trata do objetivo pedagógico do programa de filosofia.

Está em desenvolver habilidades de pensamento autocorretivo, às quais correspondem a atos mentais próprios do pensar criativo de significados e conceitos, do pensar atencioso (...) frente a critérios de razoabilidade lógica, relativizados pelo contexto (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2000, p. 36).

O texto contempla também a gestão democrática que fala sobre multiculturalismo e relata que, desde 1988, “o princípio constitucional da Gestão Democrática da Educação vem registrar a necessidade de a sociedade civil exercer controle sobre a escola pública” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1997-2000, p. 45), o que concretiza a democracia.

O documento *A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem, Diretrizes Curriculares em Discussão* não menciona a Educação Inclusiva; esta somente vai ser mencionada na Diretriz Curricular de 2006.

## **6.1 As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006-2009**

As Diretrizes Curriculares de 2006-2009 contemplam a educação inclusiva, trazem como introdução EDUCAÇÃO - PRIORIDADE POLÍTICA e reproduzem a visão da Secretária da Educação, Eleonora Bonato Fruet, explicitando, logo no início, o que entendem por educação:

O processo de formação continuada dos cidadãos, a partir dos saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (DIRETRIZES CURRICULARES, 2006-2009, v. 1).

No panorama nacional, não houve alternância de poder, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva segue no comando da nação e assina a famosa “Carta aos Brasileiros”. Nela, ele promete não alterar os fundamentos da política econômica, atrelada aos ditames do Fundo Monetário Internacional – FMI.<sup>21</sup> Em Curitiba, Beto Richa (Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira) assume a prefeitura no ano de 2004 e, em 2005, as Diretrizes Curriculares passam a ser discutidas e então consolidadas em 2006.<sup>22</sup>

A característica principal de diferenciação com as outras Diretrizes é o volume 4, que contempla a Educação Especial e Inclusiva, foco desta pesquisa, especialmente no que se refere à inclusão e ao tratamento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas Diretrizes incluem também a Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a análise documental é mais específica neste documento a partir do qual as políticas e a especificidade da inclusão começam a ser amplamente discutidas no município.<sup>23</sup>

Para a adequação à Educação Inclusiva, foi criada, em 2005, no Município de Curitiba, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), com o objetivo de coordenar os processos referentes à orientação e ao atendimento às necessidades educacionais especiais, corroborando com a Educação Inclusiva. Esta coordenadoria (CANE) tem o apoio de três gerências, assim designadas: Apoio à Inclusão, de Currículo da

<sup>21</sup> Fonte – *Visão panorâmica*. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blog/namira/?id=778905>. Acesso em: 19 mai.2011.

<sup>22</sup> As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba – 2006 é composta por 4 volumes, sendo: volume 1 - Princípios e Fundamentos; volume 2 - Educação Infantil; volume 3 - Ensino Fundamental e o volume 4 - Diretrizes da Educação Especial e Inclusiva, da Educação Integral e a Educação de Jovens e Adultos.

<sup>23</sup> Para esta dissertação, serão analisados o volume 1 e 4. O volume 1 - Fundamentos e Princípios está estruturado da seguinte forma: I - Uma reflexão sobre a história da elaboração das Diretrizes; II- Contexto Curitibano Atual; III- Programas para a Educação de Curitiba; IV- Princípios para a Educação de Curitiba tendo como eixo a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação pela Filosofia e a Gestão Democrática; V- Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação. O volume 4, por sua vez, contempla não só a educação especial e inclusiva, como também a integral, e ainda a Educação de Jovens e Adultos. Neste item, analisaremos a seção que contempla a Educação Especial e Inclusiva (p.3-23). A estrutura de referida seção está assim composta: I- Concepção de Educação Especial; II- A Educação Especial no Município de Curitiba; II- Inclusão Responsável; IV- Inclusão, Responsabilidade de Todos; V- Inclusão pela Mobilização; VI- Adaptações Curriculares; VII- Adaptações Curriculares Passo a Passo; VIII- Decisões e Procedimentos Gerais; IX- Modalidade de Atendimento da Educação Especial à Educação Inclusiva.

Educação Especial e do SITES (Sistema Integrado de Transporte para o Ensino Especial).

Além do apoio prestado pela Gerência de Apoio à Inclusão, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba oferece programas de Educação Especial, supervisionados pela Gerência de Currículo da Educação Especial. Para ingresso em todo e qualquer programa de Educação Especial no município de Curitiba, faz-se necessário que o estudante seja submetido a uma Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional específica. Antes do encaminhamento para a avaliação, o professor e a equipe pedagógico-administrativa da escola devem buscar alternativas de atendimento e intervenções referentes à aprendizagem do estudante, em colaboração com a pedagoga do Núcleo Regional de Educação a que pertence a escola. Esgotadas todas as possibilidades, faz-se o encaminhamento para a avaliação psicoeducacional (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, p. 16).

Orientado pelo princípio neoliberal, de qualidade na educação, eficiente e inclusiva “este documento é o primeiro resultado dos estudos e reflexões que os educadores do município de Curitiba desenvolveram ao longo de 2005 e resume o que acreditamos ser imprescindível fazer pela educação de nossa cidade” (EDUCAÇÃO PRIORIDADE POLÍTICA - DIRETRIZES CURRICULARES, 2009). Além disso, em sua Introdução, lê-se:

Sabemos que a educação não se dá somente no ambiente escolar, mas sim em todos os espaços e práticas sociais, em todas as instâncias da cultura. Por essa razão, em diferentes momentos e locais se evidencia a relevância social da educação. É por meio dela que valores e práticas são reconstruídos e que novos e diferentes saberes são veiculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas advindas das necessidades de uma sociedade em constante transformação (EDUCAÇÃO PRIORIDADE POLÍTICA - DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, p. 1).

Em outro momento, ainda na Introdução, no item intitulado “Educação Prioridade Política”, apresentam-se as finalidades da educação:

Sendo a escola definida como uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de

habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, p. 2).

Tal atribuição da escola é a imagem da chamada sociedade do conhecimento, das novas tecnologias de informação, na qual novas habilidades e competências se fazem necessárias. A Educação assume um novo papel, prepara os sujeitos, ou melhor, os indivíduos, para as exigências do mundo produtivo e do mercado.

Escola e sujeitos estão subordinados ao capital, vão em direção à funcionalidade e às exigências de mercado na direção de serem funcionais as suas exigências. Consequentemente, eles promovem o desenvolvimento de subjetividades que busquem ativamente uma acomodação dos conflitos sociais, ao mesmo tempo em que vão em direção a produzir uma sociedade “eficiente” e “inclusiva”.

A educação para o desenvolvimento sustentável, a prática filosófica e o processo de gestão democrática do processo pedagógico permanecem como fundamentos básicos das ações educacionais da Rede Municipal de Educação (RME). Tais princípios foram reiterados pelas equipes da RME em 2005, durante os debates sobre a necessidade de aprimoramento dos processos pedagógicos das escolas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, v. 1, p. 22).

A Educação Especial é apresentada enquanto uma modalidade e sua meta final é a inclusão:

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Atende às necessidades e expectativas da sociedade em transformação pela implementação de políticas educacionais que têm como meta a educação inclusiva, isto é, promover a integração e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, v.4, p. 3).

O documento (2009, v.4, p. 3) aponta como princípios a igualdade e a diversidade. A igualdade de direitos na diversidade de condições, necessárias ao desenvolvimento de todos os cidadãos.

A gestão política do prefeito Beto Richa não ignora o aporte que se teve no país com o debate acerca da inclusão escolar na última metade da década de 1990, mantendo a Escola Especial no Município, como uma meta, cujo resultado final será a inclusão, isto é, fazendo da Inclusão no Município de Curitiba, até o momento, um processo de construção coletiva. Não fechou as escolas de Educação Especial e assim Curitiba não seguiu a tendência de padronizar o processo da inclusão total e sim, da Educação Inclusiva. Segundo Mendes,

A consequência dessa política de padronização 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 médios e longos 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 (MENDES. 2006, p. 400).

É definido, segundo a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, no seu Art. 5, quem seriam os indivíduos com necessidades educacionais especiais :

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica (dificuldades específicas, como a dislexia e disfunções correlatas). Problemas de atenção e de memória, problemas perceptivos, emocionais, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, comportamentais e ainda ecológicos, sócio-econômicos, sócio-culturais (nutricionais e sócio-ambientais);

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (estudantes cegos e surdos, com condutas típicas,

síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos) e estudantes que apresentem caso grave de deficiência mental ou múltipla;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, p. 40).

Para que as pessoas com as especificidades acima sejam incluídas, há muito ainda por fazer, sendo necessário que as ações que oportunizem a inclusão dessas pessoas sejam planejadas e bem estruturadas, garantindo a efetivação de seus direitos e possibilitando a inclusão.

Contudo, as perspectivas de sua implementação estão na dependência da ação dos gestores governamentais, pois elas só poderão ser realmente implantadas, se for disponibilizado financiamento específico para o atendimento às demandas relativas: à instauração de serviços de apoio especializado; à formação de professores para atuarem em classes comuns, que recebem alunos portadores de necessidades especiais (art. 18 § 1º); à presença de professores especializados em educação especial (Art. 18 § 2º) (OLIVEIRA; AMARAL, 2007, p. 6).

No decorrer desta pesquisa, foi possível destacar o grande avanço educacional em relação ao sistema educacional inclusivo a partir de 1994, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca. As Diretrizes Curriculares afirmam que a Educação Inclusiva não é uma tarefa fácil nem simples, mas que a Secretaria Municipal da Educação tem como compromisso:

Oferecer, gratuitamente, educação de qualidade para todos. Nesse compromisso, os processos inclusivos de toda ordem estão implícitos, como também a compreensão de que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais se dará nas classes regulares, sempre que possível. Além disso, os estudantes

terão acesso a escolas ou serviços especializados, quando necessário (DIRETRIZES CURRICULARES, 2006, p. 7).

A Educação Inclusiva das pessoas com necessidades especiais requer vasto recurso financeiro. Isto fica claro quando as Diretrizes Curriculares (2006, p.6) anunciam duas demandas educativas: “por um lado, todos os estudantes têm direito à convivência em ambientes regulares de ensino, por outro, os estudantes com necessidades educacionais especiais, em geral, precisam de apoio pedagógico adicional, de materiais específicos”, de vasta gama de programas para que seja possível a escolarização, não só no campo educacional como na saúde, na formação do professor, e vai além, quando assume a necessidade de assegurar o direito à educação para todos: [é] “necessário também atender casos excepcionais, para os quais se faz necessária a escolarização em escolas especializadas” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, p. 8).

Como fica evidente, a educação para todos não é tarefa fácil, visto que o modelo econômico e, consequentemente, a educação, pautam-se nos interesses do mercado, na concepção do aprender a aprender, na competitividade, bem como na individualidade: “Nesse contexto, os alunos com deficiências ou necessidades especiais são particularmente vulneráveis. A tarefa das escolas de tornarem-se inclusivas fica mais complicada, porque contradiz a tendência das reformas educacionais” (LAPLANE, 2006, p. 702).

O direito à convivência parece ser a única forma de inclusão certamente prevista. A questão da aprendizagem fica por conta de especialistas. A Educação para Todos implica a convivência e, nesse sentido, está todo o sistema educacional, não é só a educação das pessoas com Necessidades Educativas Especiais que carece de apoio pedagógico educacional. Para tal, são necessários recursos financeiros e investimentos federais, uma vez que a Educação é direito Constitucional.

Outro ponto que necessita ser analisado refere-se ao fato de que a inclusão aparece enquanto responsabilidade de todos:

Toda comunidade escolar, e não somente a professora ou professor, é responsável pelo ensino dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Professores e educadores são os principais responsáveis pela inclusão dos estudantes nas escolas e crianças nos CMEIs, e suas práticas devem ser constantemente revistas, levando em consideração a individualidade e a coletividade (DIRETRIZES CURRICULARES, 2006. p. 8).

Quando se delega a toda a comunidade civil o ensino das pessoas com necessidades especiais, não se está fazendo a Inclusão, mas se está delegando a todos a responsabilidade. Essa política de educação, mencionada nas Diretrizes, nutre-se de argumentos que induzem os professores a ações conjuntas e solidárias, para além da escolarização. Atribui-se a estes a eliminação das diferenças em prol dos excluídos e levam-se em consideração a individualidade e a coletividade; dessa maneira, medeiam-se os conflitos da sociedade.

Quando se dá a toda a comunidade escolar e não somente aos professores a incumbência do “ensino”, é preciso ter ciência de que cada segmento deve cumprir o seu papel da melhor forma de ensinar a todos. Cabe ao professor o papel de repassar o conhecimento historicamente construído e a toda a sociedade cabe oportunizar para que o mesmo ocorra. No entanto, toda a comunidade escolar e os professores precisam formação e apoio dos órgãos governamentais, a fim de que se efetive a práxis educacional.

A Educação para Todos não será possível se não for constituída na materialidade da vida humana, se repousar no discurso, no campo das ideias. Tornar-se-á efetiva com a responsabilidade de todos, com a comunhão da sociedade civil e política, rumo à superação do mercado de capitais e rumo à emancipação humana.

A efetividade da Educação para Todos não é fácil, é um processo e requer, dentre outras coisas, muitos estudos, planejamento e investimentos, numa relação contraditória com o sistema vigente. Não se pode, em nome de uma educação inclusiva, utilizar determinantes econômicos que vêm servindo para intensificar o movimento de inclusão e têm-se apoderado de movimentos

sociais com justificativas veladas para cortar gastos com a Educação, minimizando, assim, o papel do Estado, que delega à sociedade atribuições que não lhe dizem respeito (MENDES, 2006, p.2005).

A inclusão pela mobilização aparece como estratégia fundamental:

Uma estratégia fundamental para a implementação das políticas de inclusão em nível escolar é o desenvolvimento de uma Rede de apoio: grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas, trocar ideias, estudar novos métodos, estratégias e atividades para ajudar estudantes e professores. Isso pode acontecer no espaço escolar ou em outros espaços, mas o trabalho precisa ser realizado de forma compartilhada, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, visando à capacitação de recursos humanos, à previsão e provisão de recursos materiais, tecnológicos e financeiros, para o enfrentamento dos desafios, inclusive os relativos à flexibilidade cultural dos currículos e à remoção de barreiras arquitetônicas, imprescindíveis para uma educação inclusiva (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, p. 9).

A “Inclusão pela Mobilização” impõe à sociedade a responsabilidade da inclusão, não que não haja responsabilidade por parte dela – com certeza, o primeiro passo rumo à inclusão é a mobilização da sociedade, para que ocorra a sensibilização. É essencial que as pessoas com necessidades especiais saiam dos seus redutos e frequentem todos os ambientes sociais, para que se conheça de fato a realidade concreta dessas pessoas.

A “Inclusão pela Mobilização” é um ponto de partida; no entanto, é necessário um conjunto de ações que necessitam de planejamento e de políticas públicas. Essas ações carecem de recurso financeiro para oportunizar debates em todo o âmbito social. Depois disso, deve surgir a ação reflexiva dos profissionais e de todos os envolvidos no processo educativo, que primem pelo conhecimento necessário para discutir a inclusão e consolidar a Educação para Todos. Sair do senso comum é entrelaçar teoria e prática, é conceber uma atividade humana prática e crítica.

Assim, precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutar continuamente a radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil se não

estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar (MENDES, 2006, p. 401).

É preciso considerar a Inclusão como referenda o documento, sem, no entanto, desconsiderar a luta de classes, levar em consideração a falsa autonomia da escola na relação dialética e contraditória dos saberes construídos historicamente, do conhecimento formal e da ideologia da classe dominante, mais especificamente do mercado de capitais. “Sob a aparência da universalidade e legitimidade, a escola reproduz as relações de força de que é originária, pelo arbitrário que se esconde sob essa legitimidade” (ROSEMBERG, 1984, p. 24).

Quando o documento menciona que “o trabalho precisa ser realizado (...) visando à previsão e provisão de recursos materiais, tecnológicos e financeiros, para o enfrentamento dos desafios” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2009, p. 9), o ideário neoliberal é visível nessa proposta de trabalho, pois utiliza a previsão e provisão de recursos materiais, tecnológicos e financeiros, para o enfrentamento dos desafios. Acontece isso também nos relativos à flexibilidade cultural dos currículos e à remoção de barreiras arquitetônicas, imprescindíveis para uma educação inclusiva. Mas não há menção da necessidade de verbas governamentais para a efetivação do processo da educação inclusiva.

Tal direcionamento pode ser contextualizado em virtude das mudanças sociais e econômicas complexas e é preciso adequar-se aos novos rumos históricos. Para tal feito, a Educação Inclusiva segue um ideário político e apresenta um padrão educacional dos novos tempos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperativo destacar o quanto importante se faz compreender o processo educativo no contexto histórico, dialético e, consequentemente, percebendo-se a materialidade que envolve a vida em sociedade. Consideraram-se, na presente pesquisa, a historicidade e a contradição que se percebem nas relações presentes no processo educacional, econômico e político. Os estudos teóricos possibilitaram perceber o modo como as relações políticas, sociais e econômicas estão estabelecidas, evitando incorrer no equívoco de uma visão fragmentada do objeto estudado. Utilizou-se para esse fim o método materialista, histórico e dialético nesta pesquisa.

Percebeu-se que a concretização de um projeto de educação inclusiva diante dos determinantes das políticas públicas neoliberais é uma tarefa no mínimo desafiadora, pois o mercado de capitais exige que se gaste menos em ações afirmativas, entretanto, a educação inclusiva necessita de recursos financeiros. Do contrário, criar-se-á uma educação inclusiva excludente, a forma mais cruel de educação, pois tem-se garantida pelas políticas públicas a matrícula do educando na escola, mas não a sua permanência efetiva na escola, ou seja, o ato da matrícula somente não basta, apenas superficializa o acesso à educação (KUENZER, 200, p. 92).

Dessa maneira, foi preciso considerar como as políticas neoliberais gestam a inclusão escolar, como foram construídas internacionalmente, e, ao final, constatou-se o reflexo delas na construção das Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba.

O Brasil, ao elaborar a Constituição Federal em 1988, assume um compromisso com o princípio dos direitos sociais e proclama a educação como um direito de todos, como dever do Estado e da Família. Tal reconhecimento foi extemporâneo se comparado a outros países que mais

cedo desenvolveram políticas de ajustes neoliberais, como é discutido no corpo desta dissertação.

Pois bem, a Educação Inclusiva faz parte de uma demanda ampla e complexa com intenções objetivas e subjetivas. É essencial olhar além das aparências e situá-la no contexto da materialidade que não só constitui o homem, mas todo o tecido social. Decorre deste ponto a importância da consciência política e do entendimento da função do Estado e das leis, fator imprescindível, na medida em que se toma a Educação Inclusiva enquanto prática social, no contexto que está inserida, ou seja, na totalidade das relações em que ela ocorre.

Com a democratização da Educação, percebeu-se que não basta somente frequentar a escola; existe toda uma estrutura social que não depende dela. A escolarização cresceu, com efeito; no entanto, percebem-se os distanciamentos econômico e cultural entre as classes sociais, pois somente o acesso à escola não desfaz perdas históricas. O que se apresentou nesta pesquisa foi o enfrentamento do desafio da Educação Inclusiva diante das realidades políticas, sociais, econômicas e culturais que a marginalizam.

As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba mostram a sua seriedade em oferecer oportunidades educacionais a todas as crianças, como contempla a Universal dos Direitos Humanos (1948), uma sociedade mais justa em que valores são realçados, como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são alguns dos documentos que reiteram a oportunidade de escolarização para todos, contemplada nas Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, que garantem a matrícula a todas as crianças em idade escolar.

O comprometimento com a Educação para Todos no Município de Curitiba fica consistente quando o município mantém a Escola de Educação

Especial, na contramão da maioria dos Estados brasileiros, pois diante da diversidade dos educandos e de importantes conquistas do direito à educação básica, foi criada, na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais, que tem como finalidade coordenar os processos referentes à orientação e ao atendimento das necessidades educacionais especiais de estudantes das Instituições de Educação e Ensino Públicas Municipais. Têm como eixo os fundamentos da educação inclusiva, norteadores das políticas da Secretaria Municipal de Educação e normas do respectivo Sistema de Ensino, que visa à Educação Inclusiva nas escolas regulares. Para a concretização desse trabalho, a coordenadoria conta com o apoio da Gerência de Currículo de Educação Especial, a qual promove assessoramentos e capacitação aos profissionais que atuam na área de educação especial. A gerência de Apoio à Inclusão tem com objetivo oportunizar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de diferentes faixas etárias, em turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento de seu potencial, através do atendimento adequado às necessidades. O Sistema Integrado de Transporte para o Ensino Especial (SITES) é o responsável pelo transporte dos estudantes com deficiência às Escolas Especiais (DIRETRIZES CURRICULARES, 2006 v. 4). Obviamente, isso não torna modelo a educação de Curitiba, nem livre de falhas, mas é um comprometimento inegável, com muitos pontos a serem melhorados, que merecem um estudo posterior, mas que não poderiam deixar de ser mencionados.

Por outro lado, esta dissertação traz à tona a reflexão de que não basta a garantia de matrícula a todos os estudantes. Ressalta como verdadeira Educação Inclusiva aquela que supera o acesso à matrícula e se fortalece no que tange à oportunidade de permanência no sistema educacional, tendo a educação não como um fim para a inserção no mercado de trabalho, mas como um meio para buscar a autonomia e a emancipação das pessoas. Pois,

estar frequentando ou estar matriculado em uma instituição escolar não é a garantia de emancipação do indivíduo, de sua humanização, nem mesmo da tal almejada inserção no mercado de trabalho.

Colocar todas as crianças na escola é passo primordial, no entanto, somente este detalhe não basta, é preciso considerar todo o contexto social e econômico no qual o aluno e a instituição escolar de forma ampla (localização e profissionais) estão inseridos e assim se possam planejar estratégias para a educação emancipadora e não somente instrumentalizadora para o mercado de capitais.

Para que a Educação Inclusiva se efetive, é necessário que se faça um investimento real na formação de professores e educadores. Este investimento não se restringe à remuneração, mas se soma a esta, de forma essencial, a formação dos professores, a qual não se efetiva através de cursos aligeirados no dia da permanência, nem sequer à noite, depois de oito horas de trabalho. A formação do professor deveria iniciar com a política do reconhecimento, com uma carreira profissional em que os seus anos de dedicação exclusiva fossem reconhecidos pela mantenedora através de provimentos salariais e que não destoassem de sua formação. Assim, o professor receberia por sua habilitação, tendo, assim, um reconhecimento salarial atrelado à sua maior habilitação e não ficaria atrelado a vagas dentro da própria mantenedora. Ao buscar um Mestrado ou Doutorado, ao obter a licença para a realização do curso, que não fosse penalizado com a perda de sua vaga na instituição escolar em que é lotado. Esse assunto não é o foco desta pesquisa, no entanto, creio que a educação inclusiva, para além da subserviência, fortalecer-se-ia politicamente com o reconhecimento do professor; por isso, as Diretrizes Curriculares vindouras poderiam contemplar: a Carreira do Professor no reconhecimento da Educação para Todos.

Entende-se a urgência da efetivação de uma sociedade mais justa e o primeiro passo é a Educação Inclusiva como parte desse processo. Com efeito, ela deve ser refletida por educadores e professores, tanto ao longo da formação como no ensinamento dos conteúdos, para que os impactos dessa

inclusão não se constituam em nova modalidade de exclusão, agora no interior da escola regular. As Diretrizes Curriculares de Curitiba seguiram e seguirão seu curso na história. Elas devem culminar na defesa de uma educação de qualidade para todos. Contudo, existem lacunas que poderiam contribuir mais efetivamente para a Educação Inclusiva, que necessitam ser analisadas e que não puderam ser contempladas neste estudo.

As políticas públicas aliadas ao cotidiano do professor devem ser estudadas e refletidas, para que não se conceba de forma natural a Educação Inclusiva e sim de forma planejada e estudada, pois uma educação elitista não se desfaz por si só. A Educação carece de recursos financeiros e de uma estrutura de conhecimentos teóricos e práticos com profissionais conhecedores da práxis que permeia a educação brasileira. A Educação Inclusiva é um processo que extrapola a responsabilidade individual do professor e da sociedade civil.

Urge ir além do explicitado no documento, superar as perspectivas focadas no desenvolvimento de habilidades e competências, sempre contempladas no documento estudado e tidas na sociedade neoliberal como um eficaz caminho para a educação de qualidade. É necessário olhar para além das palavras de ordem dos neologismos. Ora, a sociedade neoliberal tende a omitir a formação do professor, ela precisaria pensar a formação do docente não de uma forma superficial nem fragmentada, mas de maneira contínua, com recursos financeiros consistentes para a sua efetivação.

Não basta a celebração da Educação Inclusiva “sem oferecer ao educador os elementos necessários para situar-se na realidade que irá enfrentar. Políticas e práticas estão imersas num contexto que, a cada momento, redefine as relações entre elas. Esse contexto envolve a dimensão cultural, ideológica, os valores, as relações de poder, dentre outras” (LAPLANE, 2001 p. 711).

A Educação Inclusiva requer uma consciência a ser construída em termos de consciência política, com recursos econômicos que tornem possível a Educação, que não seja necessário utilizar o adjetivo “qualidade”, pois toda

educação deve ser de qualidade, pois se não se tem qualidade não se tem educação.

Ora, para que haja um quadro positivo, os governos garantem a matrícula; entretanto, isso não basta, apenas superficializa o acesso à educação; tais ações garantem o acesso ao aluno, mas não efetivam a sua permanência na escola. Materializa-se assim a inclusão excludente quando o educando é posto no interior da escola; por outro lado, não se viabilizam os padrões necessários para se oportunizar uma educação de qualidade capaz de garantir padrões mínimos de educação e, então, promover a formação de um cidadão autônomo, capaz de responder e superar ao menos as demandas da sociedade capitalista (KUENZER, 2002, p. 92).

De fato, a Educação para Todos deve ser concebida como meio e não como fim. Sob esse aspecto, a inclusão das pessoas com necessidades especiais ultrapassa o ingresso legal à escola e procura condições reais de inclusão para não se apoiar na desigualdade de classes, nas capacidades e nas habilidades. Tais pessoas com necessidades especiais objetivam fortalecer-se como cidadãos de direito e não em uma cidadania de leis e decretos, numa cidadania no papel. Assim, não se buscam encobrir os reais problemas da população em nome de uma sociedade inclusiva. Ancora-se na criação de leis sem as devidas estruturas para a sua efetivação e discutem-se essas normas para sua possível efetivação.

As políticas que norteiam a Educação Inclusiva deveriam harmonizar quantidade e qualidade, mesmo que um conceito não exclua o outro; afinal, quanto maior for a quantidade de alunos, maiores serão as despesas e a necessidade de investimentos em educação, principalmente na escola pública. É contraditório que o sistema capitalista neoliberal queira investir em uma educação para todos, uma vez que esse fator requer muito investimento. Ora, a democratização da escola não pode massificar a educação. Portanto, os investimentos precisam ser maiores, pois eles contemplam materiais de consumo, de estruturas físicas, de formação profissional. Certamente, essa

mudança deve levar em conta as realidades históricas, sociais e materiais que, no caso do Brasil, encontram-se em processo de desenvolvimento.

A escola brasileira passa de um sistema de ensino elitista, que contempla alguns grupos, para oportunizar acesso à Escola para Todos. Este processo não é imediato, pois a atividade humana possui um indelével caráter histórico-social e não pode ser visto isoladamente.

A Educação Inclusiva é um grande avanço, pois facilita a interação com o outro. Ela realmente faz com que todos sejam seres humanos. Também há que se entender que nenhum ato humano é singular, nem sequer pode ser apreendido fora da sua totalidade histórico-social, pois as atitudes transformadoras e inovadoras não podem ser isoladas.

É verdade que o sistema de ensino tem um grande desafio a enfrentar e requer um comprometimento coletivo, isto é, de todos os segmentos da sociedade, em que cada um assuma e desempenhe o seu papel – sociedade política e sociedade civil – em busca da Educação para Todos como promotora da dignidade humana e não somente ideológica.

Retomando-se a pergunta do início desta pesquisa: É possível concretizar o projeto de educação inclusiva, frente aos determinantes das políticas educacionais de cunho neoliberal? Como este discurso da inclusão se articula no contexto do neoliberalismo? Chegou-se a duas considerações.

1 – É possível levar a cabo o projeto da Educação Inclusiva frente aos determinantes neoliberais, como esperam os neoliberais. Esta seria uma educação de declarações, de marcos históricos e legais, ancorados em leis e em decretos. O discurso articula-se via inclusão, o que de fato se dá, pois, afinal, no capitalismo, ninguém está excluído, todos somos iguais para servir ao mercado.

2 - Se for considerado o projeto de Educação Inclusiva diante dos determinantes neoliberais há uma inclusão visível; entretanto, ele é apenas aparente se for levado em conta a Educação que emancipa. Porém, é uma aparência que poderá tornar-se realidade pela superação do modelo econômico capitalista.

Em suma, a Educação para Todos não é um ponto de partida; é um caminho já iniciado, que precisa e pode ser fortalecido e é a meta a alcançar. De qualquer forma, ainda restam questões – e muitas – a serem equacionadas em torno da Educação para Todos, que podem e deverão ser matéria para outras pesquisas, o que seria substantivo para o enriquecimento e fortalecimento da Educação.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Mônica Maria Torres de. *O apoio aos pequenos empreendimentos econômicos no âmbito das políticas públicas de emprego e renda: alternativa ao desemprego ou subordinação e desregulação do trabalho assalariado no Brasil?* 2005. Tese (Departamento de Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/919707-ARQ/919707\\_5.PDF](http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/919707-ARQ/919707_5.PDF). Acesso em: 06 mai. 2011.

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: GONÇALVES ROSA, D. E.; SOUSA, V. C. (Orgs). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. *Educação especial nos cursos de licenciatura das universidades do Mato Grosso do Sul*. 2005. Dissertação (Departamento de Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/viewFile/483/215>. Acesso em: 24 mar. 2011.

ARANHA, Maria LÚCIA DE ARRUDA. História da educação e da pedagogia Geral e Brasil, 3 ed. renovada e ampliada SP 2006 ED.Moderna ASSUNTO COMUM

CONGRESSO NACIONAL DAS APAES □ ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. 2001, Brasília. *I Fórum Nacional das APAEs: as APAEs e o novo milênio, passaporte para a cidadania*. Anais XX. Brasília: Federação das APAEs, 2001.

BARROCO, Sonia Maria Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S.Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atual*. 2007. Dissertação (Departamento de Educação). Araquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araquara.

BARRUFINI, José Carlos Tosetti. *Direito constitucional 1*. São Paulo: Saraiva, 2005.

BOBBIO, Norberto, et al. *Dicionário de política*. 12. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão e inclusão social: teoria e método. *Contexto e Educação. Políticas e reformas educacionais: impactos na formação docente*, Ijuí, Universidade Ijuí/Aelac, n. 75, jan.-jun. 2006.

BOTEGA, Leonardo Rocha. *A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil nos anos 1990*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/indexacesso>. Acesso em: mai. 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: set. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 dez. 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br>. Acesso em: ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.smeccsalvador.ba.gov.br>. Acesso em: nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 abr. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: set. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 fev. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 mai. 2011.

BRINHOSA, Mário César; CASTANHO, Sérgio; ROSAR, Maria de Fátima; SANFELICE, José Luis et al. *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados; Caçador, SC: UnC, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial In: BUENO, José Geraldo Silveira et al. *Deficiências da escolarização: nova perspectiva de análise*. São Paulo: Junqueira & Martins, 2008.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Tradução Romeu Kazumi Sasaki. Londres, Grã-Bretanha, 1999. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=8973>. Acesso em: 15 mar. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. A política da educação especial no Brasil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília, SEESP, ano 13, n. 60, p. 5-10, out.-dez. 1993. (Em Aberto - Série Atualidades Pedagógicas).

\_\_\_\_\_. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

CHAGURI, Magali Aparecida Leite Penteado. *O curso progestão no Estado de São Paulo e sua concepção de educação permanente*. 2007. Dissertação (Departamento de Educação) □ Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, Faculdade de Educação, Americana (SP).

CORREIA, Miranda Luis. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Cidade, 1997.

CUNHA, José Auri. Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? In: KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Orgs.) *Filosofia para crianças em debate*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. IV.

CURRÍCULO BÁSICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Curitiba, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação e contradição*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

\_\_\_\_\_. *Os fora de série na escola*. Campinas: Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa*. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA. Curitiba, 2006- 2009. v.1 e 4.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”:* críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* São Paulo: EDUSP, 2002.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação).

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina. A educação especial na nova LDB. In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. *Múltiplas leituras da nova LDB.* Rio de Janeiro: Dunja, 1999.

FERNANDES, Florestan. *As mudanças sociais no Brasil:* sociedade no Brasil. São Paulo: Difusão Europeia, 1960.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

FONSECA, Vítor. *Educação especial:* programa de estimulação uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIGOTTO, Gaudencio . O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. Da palavra à ação. In: INEP. *Educação para todos: a avaliação da década.* Brasília: MEC/INEP, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. *GT – Educação Especial,* Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunoes/27/gt15/t1510.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, Pablo. (Orgs). *Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE. 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Firszman de. (Orgs.) *Políticas públicas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. *Inclusão: uma realidade em discussão*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JANUZZI, G. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

JUNIOR SILVA, João Reis. Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, sept.-dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300007>. Acesso em: 08 ago. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa (Orgs.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008. Porto Alegre, 2008.

LAPLANE Adriana. *Educação*. Campinas, v. 27, n. 96. Edição especial, out. 2006. p. 689-715.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina. *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1997.

LOMBARDI, José Claudinei; Saviani, D.; Nascimento, M. I. M. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 221-254. (Coleção Memória da Educação).

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política?* 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 17. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. I.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. *Ideologia alemã*. Tradução José Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ideologia alemã: Feuerbach a composição entre as cosmovisões materialista e idealista*. São Paulo: Martim Claret, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Antonio; RIBEIRO, Nelson. A crise econômica atual: um ensaio de interpretação marxista. *Revista de Economia Política*, v. 6, n. 4, out.-dez. 1986. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/34150631/crise-economica-atual-ribeiro-e-mendonca>. Acesso em: 9 mai. 2011.

MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/41566931/A-radicalizacao-do-debate-sobre-inclusao-escolar-no-Brasil>.

MENEGAT, Jardelino. Perspectivas de inclusão em tempos de exclusão social: crianças e adolescentes. In: FOSSATTI, Paulo; PAULY, Evaldo Luis; MEZA, Cristhian James Diaz. (Orgs.). *Criança e adolescente: sujeitos de direitos humanos*. Canoas: Salles, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Plano decenal de educação para todos (verbete). *Dicionário interativo da educação brasileira EducaBrasil*. São Paulo: Midamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>. Acesso em: 29 out. 2011.

MIRANDA, Sônia Guariza. Inclusão X exclusão: determinantes histórico-sociais; tendências internacionais da inclusão e seus impactos nas políticas públicas de educação no Brasil. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, n. 2, mar. 1999.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI*. Brasília: UNESCO, 1997.

MUNIZ, Regina Maria F. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NORONHA, Olinda Maria; RIBEIRO, Maria Luisa; XAVIER, Elizabete Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

OLIVEIRA, Cristina Borges. Inclusão educacional: intenções do projeto em curso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 2, p. 31-42, jan. 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; AMARAL, Cláudia Tavares do. *Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão?* Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt15/t156.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PEREIRA, Antonio. *Curriculum e formação do(a) pedagogo(a) frente às novas diretrizes do curso de pedagogia: relato de uma experiência de reformulação curricular*. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.6, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/4562/3155>. Acesso em: 27 mar. 2011.

PINHEIRO, Roseni. A integralidade na prática da formação e no cuidado em saúde. In: CONGRESSO NACIONAL DA REDE UNIDA, 6, 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2005.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. *Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial*. Rio/São Paulo/Fortaleza: ABC, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repassando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Disponível em: [www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/pleteesch\\_tese.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/pleteesch_tese.pdf). Acesso em: 27 set. 2010.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulus, 1991. (Coleção Filosofia).

RIBEIRO, Santos Maria Luisa. *História da educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação*. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da inclusão/exclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’ (2002). *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n.17, p. 27-44, jan.-jun., 2002.

SANTOS, Theotonio dos. O neoliberalismo como doutrina econômica. *Revista Econômica*, v. 1, n. 1, jun. 1999. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaeconomica/v1n1/theotonio.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2011.

SANFELICE, José Luís. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Educação: formação de professores, aspectos teóricos do problema no contexto Brasileiro* 1. In: GT 15: EDUCAÇÃO ESPECIAL, 15, 2008. Campinas: Universidade de Campinas–UNICAMP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 7-32. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.* 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Revista Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília*, Brasília, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n21/Consenso%20de%20Washington.html>. Acesso em: 15 mai. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares de entrecruzam.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHELESENER, Anita Helena. Direito, estado, educação: uma leitura de Gramsci. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 7, jan.-jun. 2009. Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado em Educação. Curitiba: EdUTP, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Antonio Gramsci e a política italiana: pensamento, polêmica, interpretação.* Curitiba: UTP, 2005.

\_\_\_\_\_. *A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci.* Brasília: Líber Livro Editora, 2009b.

SHELESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.* Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set.-out.-nov.dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2011.

STAINBACK, Susan. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FAVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 55-67. (Coleção Memória da Educação).

VIEIRA, José Guilherme Silva. *A estrutura das revoluções científicas na economia: a constituição do paradigma keysiano e a sua crise*. 2002. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico) Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/20490/1/DISERTACAO%20DO%20GUILHERME2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2011.

XAVIER, Maria Elizabete. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI Celso J.; TARTUCE, Gisela L. *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio*. São Paulo: FCC/DPE, 2004.